

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração

When History Walks in Through the Next Door: Historical Thought and Citizenship in *Área de Integração*

Cuando la Historia entra por la puerta de al lado: pensamiento histórico y ciudadanía en *Área de Integração*

Quand l'Histoire entre par la porte d'à côté: pensée historique et citoyenneté dans l'*Área de Integração*

Cláudia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”
cpribeiro@letras.up.pt

Resumo: Este artigo analisa a disciplina de Área de Integração, nos cursos profissionais, como espaço de desenvolvimento da literacia histórica e da cidadania crítica. A partir das *Aprendizagens Essenciais* e de autores da didática da História, argumenta-se que a História pode ser mobilizada para interpretar temas como democracia, Europa e sustentabilidade. A interdisciplinaridade da disciplina é discutida como oportunidade de diálogo entre saberes e como desafio para a formação de cidadãos críticos.

Palavras-chave: ensino profissional; didática da História; cidadania crítica; interdisciplinaridade.

Abstract: This article analyses the subject *Área de Integração* in Portuguese vocational education as a space for developing historical literacy and critical citizenship. Drawing on the *Aprendizagens Essenciais* and key works in history education, it argues that history can be used to interpret themes such as democracy, Europe and sustainability. The discipline's interdisciplinary nature is discussed as both an opportunity for dialogue among fields and a challenge for educating critical citizens.

Keywords: vocational education; history education; critical citizenship; interdisciplinarity.

Resumen: Este artículo analiza la asignatura *Área de Integração* en la educación profesional portuguesa como un espacio para el desarrollo de la alfabetización histórica y la ciudadanía crítica. A partir de las *Aprendizagens Essenciais* y de autores de didáctica de la historia, se sostiene que la historia puede emplearse para interpretar temas como la democracia, Europa y la sostenibilidad. Se discute la interdisciplinariedad como oportunidad de diálogo y como desafío educativo.

Palabras clave: educación profesional; didáctica de la historia; ciudadanía crítica; interdisciplinariedad.

Résumé: Cet article analyse la discipline *Área de Integração* dans l'enseignement professionnel portugais comme un espace de développement de la littératie historique et de la citoyenneté critique. En s'appuyant sur les *Aprendizagens Essenciais* et sur des travaux en didactique de l'histoire, il soutient que l'histoire peut servir à interpréter des thèmes tels que la démocratie, l'Europe et la durabilité. L'interdisciplinarité est discutée comme une opportunité de dialogue et un défi pour la formation citoyenne.

Mots-clés: enseignement professionnel; didactique de l'histoire; citoyenneté critique; interdisciplinarité.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o ensino profissional consolidou-se como uma das vias mais expressivas do ensino secundário em Portugal. De acordo com o relatório *Portugal 2024 – Educação em Números*, elaborado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em 2022/2023, encontravam-se matriculados em cursos profissionais 111.298 alunos (DGEEC, 2024: 38). No arranque do ano letivo seguinte, 2023/2024, o portal Pessoas2030 contabilizava cerca de 58.528 alunos inscritos nos cursos profissionais, correspondendo ao número de estudantes que ingressaram no 1.º ano dessa via de ensino (Pessoas2030, 2023). A Fundação Francisco Manuel dos Santos estima que esta via represente cerca de 40% das matrículas no ensino secundário, o que comprova que deixou de ser uma opção residual para se tornar uma escolha de grande impacto no sistema educativo (FFMS, 2023).

Esta dimensão quantitativa reflete também uma realidade social: os cursos profissionais atraem uma população escolar heterogénea, muitas vezes marcada por trajetórias de insucesso ou afastamento das vias científico-humanísticas. Ao contrário do que sucede nestas vias, o ensino profissional não inclui qualquer disciplina obrigatória de História. E mesmo no ensino científico-humanístico, apenas o curso de Línguas e Humanidades integra a disciplina de História A como formação específica obrigatória; nas restantes variantes (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais), a presença da História é opcional ou inexistente.

O resultado é que uma parte significativa dos jovens portugueses conclui a escolaridade secundária sem qualquer contacto sistemático com o ensino da História. Esta ausência não é irrelevante: a História desempenha um papel central na formação cívica e cultural, pois permite compreender a complexidade das sociedades humanas, analisar a diversidade de perspetivas, problematizar continuidades e ruturas e desenvolver uma consciência crítica sobre o passado e as suas ressonâncias no presente. Excluir sistematicamente muitos jovens do contacto com a História no ensino secundário é, portanto, uma limitação séria do currículo, que pode comprometer a formação integral dos alunos.

É neste contexto que ganha destaque a disciplina de Área de Integração (AI), inscrita na componente de formação sociocultural dos cursos profissionais. Embora não seja formalmente uma disciplina de História, Área de Integração foi concebida para articular

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

saberes das Ciências Sociais e Humanas em torno de 27 temas-problema, dos quais os professores selecionam 18 a desenvolver ao longo do ciclo. Estes temas abordam problemáticas como a democracia, as migrações, a interculturalidade, a marginalização social ou o desenvolvimento sustentável – áreas que convocam inevitavelmente a História como linguagem crítica e como recurso para compreender o presente.

A disciplina de Área de Integração distingue-se ainda pela sua natureza metodológica. O programa sugere que o trabalho deve “assentar numa metodologia ativa, valorizando o projeto, o debate, a pesquisa e a ligação entre os saberes escolares e a experiência de vida dos alunos” (Ministério da Educação, 2001: 5). Esta lógica aproxima-se dos pressupostos da educação histórica, que privilegia a análise de fontes, a interpretação crítica de narrativas, a construção de empatia histórica e a reflexão ética.

Neste quadro, o papel dos professores de História mostra-se particularmente relevante. Sendo chamados a lecionar Área de Integração, estes docentes podem mobilizar as competências próprias da didática da História para transformar a disciplina num espaço de cidadania crítica, reforçando a autoestima dos alunos, a sua capacidade de questionamento e o seu sentimento de pertença. Assim, mesmo sem uma disciplina formal de História no currículo, é possível que os alunos do ensino profissional acedam a experiências de literacia histórica, desenvolvendo ferramentas para compreender e intervir na sociedade democrática.

O presente artigo parte, por isso, de uma dupla constatação: por um lado, a centralidade crescente do ensino profissional no panorama educativo português; por outro, a ausência de História nos seus currículos formais. A partir desta “tensão”, pretende-se analisar a disciplina de Área de Integração como espaço pedagógico privilegiado para trabalhar competências de pensamento histórico e de cidadania crítica. O objetivo é demonstrar que Área de Integração, pela sua interdisciplinaridade e abertura metodológica, constitui uma oportunidade significativa para garantir que todos os jovens, independentemente da via de ensino seguida, tenham acesso a aprendizagens históricas que os ajudem a compreender o passado e construir um presente mais justo e democrático.

2. Objetivos e metodologia

Este texto tem como objetivo geral analisar a disciplina de Área de Integração, no ensino profissional, enquanto espaço com potencial para o desenvolvimento do pensamento histórico e promoção de uma cidadania crítica, sobretudo junto de alunos que, nos seus percursos escolares, não beneficiam de um contacto sistemático com a disciplina de História. Partindo desta intenção geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

(i) discutir a pertinência da educação histórica em contextos curriculares não disciplinares;

(ii) analisar o enquadramento curricular e pedagógico da disciplina de Área de Integração à luz dos princípios subjacentes à sua criação e das Aprendizagens Essenciais;

(iii) evidenciar, a partir da análise de temas-problema da disciplina, de que modo os conceitos estruturantes do pensamento histórico podem ser mobilizados para a compreensão crítica de problemas contemporâneos;

(iv) refletir sobre os desafios e potencialidades da interdisciplinaridade no ensino profissional, com particular atenção ao contributo específico da didática da História.

Do ponto de vista metodológico, o artigo inscreve-se numa abordagem qualitativa de natureza teórico-interpretativa. Trata-se de um estudo de carácter conceptual e analítico, que não recorre a investigação empírica, mas que se apoia em três eixos principais de análise. Em primeiro lugar, procede-se a uma análise documental de referenciais curriculares e normativos, com destaque para os programas e Aprendizagens Essenciais da disciplina de Área de Integração, bem como para documentos estruturantes das políticas educativas relativas ao ensino profissional. Em segundo lugar, mobiliza-se literatura científica da área da didática da História, articulando contributos nacionais e internacionais sobre pensamento histórico, literacia histórica e cidadania crítica. Em terceiro lugar, desenvolve-se uma análise interpretativa de exemplos de temas-problema da disciplina, entendidos não como estudos de caso empíricos, mas como ilustrações analíticas das possibilidades didáticas oferecidas pelo currículo.

Esta opção metodológica permite articular reflexão teórica, enquadramento curricular e análise didática, procurando contribuir para a compreensão do papel da História em contextos educativos não disciplinares. Ao assumir explicitamente a natureza reflexiva e interpretativa do trabalho, o artigo pretende abrir pistas de reflexão e investigação

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

futura sobre a disciplina de Área de Integração, sem pretender apresentar resultados generalizáveis, mas antes problematizar práticas, conceitos e possibilidades pedagógicas num campo ainda pouco explorado pela investigação em didática da História.

3. Educação histórica, literacia e cidadania crítica em contextos não disciplinares

3.1 Educação histórica em espaços não disciplinares

A educação histórica não se limita às disciplinas canónicas de História, mas deve ser entendida como um conjunto de práticas cognitivas e sociais que permitem interpretar o passado, compreender o presente e projetar cenários possíveis. Como sublinha Wineburg (2001: 7), pensar historicamente é um ato contraintuitivo, que exige colocar de lado as certezas do presente para tentar compreender o passado nos seus próprios termos. Esta ideia continua a ser central para legitimar a pertinência de trabalhar História em contextos não disciplinares, como em Área de Integração.

Seixas e Morton (2013), no quadro dos *Big Six Historical Thinking Concepts*, sistematizaram os elementos nucleares do pensamento histórico: 1) significância histórica, 2) evidência, 3) continuidade e mudança, 4) causas e consequências, 5) perspetiva histórica e 6) dimensão ética. Estes conceitos fornecem um referencial que pode ser mobilizado em diferentes disciplinas e contextos educativos.

Na mesma linha, investigações recentes têm reforçado a importância de integrar o pensamento histórico em propostas curriculares inovadoras. VanSledright (2014) destacou a necessidade de desenvolver uma competência histórica que vá além da mera acumulação de factos, defendendo a sua integração em aprendizagens críticas e reflexivas. Lévesque e Clark (2018) insistem na articulação entre pensamento histórico e consciência histórica, sublinhando que ambos constituem dimensões complementares na formação de cidadãos.

A investigação tem vindo a demonstrar que o ensino explícito de estratégias de análise histórica potencia não apenas a compreensão do passado, mas também a motivação e a capacidade crítica dos alunos (Gómez *et. al.*, 2014; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020; Gómez & Sáiz, 2022). Como afirmam Gómez Carrasco *et al.* (2021: 74), “el pensamiento histórico no solo mejora la comprensión del pasado, sino que contribuye a que el alumando desarrolle competencias críticas necesarias para interpretar la sociedad actual”.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Neste quadro, Chaparro Sáinz *et al.* (2020: 16) defendem que o pensamento histórico deve ser entendido como um enquadramento didático que articula diversas competências analíticas e críticas, salientando que “dichas destrezas no son innatas; por lo tanto, deben adquirirse y desarrollarse en el aula”. Esta perspetiva reforça a necessidade de conceber a didática da História como um campo em permanente atualização, capaz de integrar dimensões como a consciência temporal, os usos públicos da História e a literacia digital, em articulação com os desafios de uma cidadania democrática no século XXI.

Estes resultados sustentam a pertinência de considerar a disciplina de Área de Integração, nos cursos profissionais, como um espaço alternativo para a educação histórica, ainda que fora da moldura disciplinar tradicional.

3.2. Literacia histórica e cidadania crítica

O conceito de literacia histórica está hoje consolidado como um dos eixos centrais da educação histórica. Seixas e Morton (2013) defendem que a literacia histórica consiste na capacidade de compreender como é que o passado é conhecido, como é interpretado e como influencia as sociedades contemporâneas. Na verdade, o pensamento histórico não é uma lista de factos, mas um conjunto de ferramentas cognitivas que permitem compreender o passado e usar esse conhecimento no presente.

Esta literacia histórica tem uma relação intrínseca com a cidadania crítica. Como afirmam Barton e Levstik (2004: 40), “From our perspective, history’s place in the curriculum must be justified in terms of its contribution to democratic citizenship – citizenship that is participatory, pluralist, and deliberative – and its practices must be structured to achieve that end”. Esta linha de pensamento foi retomada por investigações mais recentes, das quais se destaca a de Gómez e Sáiz (2022), que argumentam que a consciência histórica é inseparável da identidade cívica, pois implica compreender como diferentes narrativas do passado se articulam com memórias coletivas e projetos sociais. Tirado-Olivares *et al.* (2024) demonstram que trabalhar as competências do pensamento histórico de forma sistemática tem efeitos positivos no desempenho escolar e na predisposição para a participação cidadã.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Assim, literacia histórica e cidadania crítica são dimensões indissociáveis. Ao permitir que os alunos problematizem as narrativas históricas, a educação histórica em contextos não disciplinares, como Área de Integração, pode reforçar a autoestima dos estudantes, dar sentido às suas experiências e fomentar a participação democrática.

3.3. Interdisciplinaridade e currículo nos cursos profissionais

Área de Integração foi concebida como disciplina explicitamente interdisciplinar, estruturada em torno de 27 temas-problema, que articulam saberes de História, Filosofia, Sociologia, Geografia e Economia. O programa oficial sublinha que a disciplina de Área de Integração deve “proporcionar uma formação global, crítica e integrada, contribuindo para que os alunos compreendam a complexidade do mundo em que vivem e sejam capazes de intervir de forma responsável” (Ministério da Educação, 2001: 3).

Esta lógica aproxima-se daquilo que Goodson (1997) descreveu como uma reconcepção do currículo enquanto construção social sujeita a transformação, e que Stenhouse (1975) antecipou ao defender currículos organizados em torno de problemas e não de conteúdos estanques. Mais recentemente, Rodríguez Pérez *et al.* (2024) mostraram que projetos interdisciplinares baseados em problemas reais favorecem aprendizagens mais significativas, particularmente em contextos de ensino profissional e prático.

Ao propor a integração de diferentes áreas de saber, a disciplina de Área de Integração rompe com a compartimentação curricular e oferece condições propícias ao desenvolvimento da literacia histórica e da cidadania crítica. Esta abordagem permite valorizar as experiências concretas dos alunos e transformá-las em oportunidades para aprender passados complexos e multidimensionais.

4. Contextualização do ensino profissional em Portugal e a emergência da disciplina de Área de Integração

O percurso do ensino técnico-profissional (ETP) em Portugal tem uma longa história de avanços e recuos, ligada à evolução política, económica e social do país (Carvalho, 1998; Gregório, 2020). Historicamente associada aos grupos sociais mais desfavorecidos (Azevedo, 1987), esta via de ensino carregou durante décadas um forte estigma social.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 n.º 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Após Abril de 1974, num esforço de democratização do ensino, o ensino técnico foi extinto e o ensino secundário unificado (Carvalho, 1998; Azevedo, 2019). Esta unificação adotou o modelo tradicional do ensino liceal – excessivamente teórico, abstrato, seletivo e livresco –, o que acabou por agravar os problemas de insucesso e abandono escolar (Azevedo, 2019; Gregório, 2020). Por outro lado, reforçou o estigma: “o abandono pela instituição escolar da formação de futuros operários tende, só por si, a reforçar a desvalorização do trabalho manual, característica das nossas sociedades” (Grácio, 1983: 1).

A década de 1980 marcou um ponto de viragem, impulsionado por um conjunto de pressões internas e externas. A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, evidenciou o “atraso educacional estrutural” do país. A taxa real de escolarização no ensino secundário era de apenas cerca de 19,5%, e a via única de acesso, o ensino secundário geral, funcionava como um “corredor asfixiante e social e culturalmente seletivo” (Antunes, 2019; Azevedo, 2019). O abandono e o insucesso escolar atingiam níveis alarmantes e o desemprego jovem era uma realidade preocupante (Azevedo, 1987, 2019).

Neste cenário, a necessidade de reformar o sistema educativo era consensual entre diversas forças políticas e sociais (Azevedo, 2019). As associações empresariais clamavam pela qualificação de técnicos intermédios (Azevedo, 1987, 2019), e organizações internacionais, como a OCDE, sugeriam a criação de um ensino que aproximasse os jovens “da vida ativa e do mundo do trabalho” (Azevedo, 1987, 2019). Em outubro de 1983, foi relançado o Ensino Técnico Profissional através do Despacho Normativo n.º 194-A/83, numa “experiência pedagógica” (Carvalho, 1998: 83) que, embora incipiente, sinalizava a vontade política de mudança. No entanto, esta reforma não teve o sucesso esperado, em parte pela sua fraca procura social e pela persistência de uma mentalidade que valorizava o ensino superior como a via natural de progressão (Antunes, 2019).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) foi o marco legal que abriu caminho para a grande reforma que se seguiria. Esta lei já previa, no seu artigo 9.º, a necessidade de “favorecer a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho” (Lei n.º 46/86, 1986). Definia também que o ensino secundário se

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

deveria organizar em formas diferenciadas, com cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos.

Foi neste contexto de urgência e sob o impulso da Lei de Bases de 1986 que, entre 1987 e 1989, uma equipa liderada pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, e que incluía Joaquim Azevedo, trabalhou na formulação de uma nova medida de política educativa (Azevedo, 2019). Esta medida culminou na publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, que criou as escolas profissionais. Esta foi uma “inovação educacional” (Azevedo, 2019: 13) que procurou responder a múltiplos desafios:

- Combater o insucesso e o abandono escolar, oferecendo uma alternativa ao ensino de matriz liceal que se revelava desmotivador para muitos jovens (Azevedo, 2019; Gregório, 2020);
- Democratizar o acesso à educação, diversificando a oferta formativa e criando “novas oportunidades de realização pessoal e profissional para muitos milhares de jovens” (Correia *et al.*, 1993: 170; Azevedo, 2019: 12);
- Responder às necessidades do mercado de trabalho, que necessitava urgentemente de técnicos intermédios qualificados (Azevedo, 2019);
- Promover a qualificação dos portugueses, num momento crucial da integração europeia (Azevedo, 2019).

Para garantir o sucesso da medida, as novas escolas seriam desenvolvidas por iniciativa da sociedade civil (autarquias, empresas, sindicatos), em cooperação com o Estado, num modelo de “regulação conjunta” (Azevedo, 2019: 14). Teriam autonomia pedagógica, administrativa e financeira, com liberdade para contratar os seus professores e formadores. A sua qualificação seria equivalente ao 12.º ano de escolaridade, garantindo o acesso ao ensino superior para combater a discriminação de percursos e a estigmatização do passado (Azevedo, 2019). O modelo pedagógico era, por si só, uma novidade: escolas de pequena dimensão, com um ensino personalizado e assente numa aprendizagem modular (Azevedo, 2019; Orvalho, 2019). Para apoiar a implementação desta política, foi criado um serviço central dedicado, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) (Azevedo, 2019; Gregório, 2020).

A estrutura curricular dos novos cursos profissionais, criada em 1989, radicava em três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica (Barreiro & Mogarro,

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

2020). Foi na componente de formação sociocultural que, em 1990, surgiu a disciplina de Área de Integração (Programa de Área de Integração, 2004/2005; Joaquim, 2018).

A sua conceção reflete os princípios fundadores do próprio ensino profissional: ser uma área de saberes interdisciplinares e transversais, com o objetivo de integrar competências e promover uma melhor compreensão do mundo contemporâneo (AE - Área de Integração, s/d.). Área de Integração foi desenhada como uma “disciplina de integração”, uma “confluência de vários saberes” que procurava reduzir a dispersão disciplinar e integrar as aprendizagens práticas numa abordagem cultural mais ampla e potenciadora de sentido (Azevedo, 2019: 15).

O programa da disciplina, considerado inovador, assenta em metodologias ativas, como o trabalho de projeto, que procuram desenvolver nos alunos a curiosidade, o desejo de experimentar, a autonomia, o espírito crítico e a capacidade de cooperar e partilhar (AE - Área de Integração, s/d; Joaquim, 2018). Esta orientação aproxima Área de Integração das propostas da pedagogia crítica (Freire, 1970; Giroux, 2011), que defendem a articulação entre experiência de vida, problematização do mundo e emancipação cívica.

Área de Integração distingue-se, assim, das disciplinas convencionais por se organizar em torno de temas-problema e não de conteúdos estanques. São 27 temas, distribuídos pelas dimensões *Pessoa, Sociedade e Mundo*, dos quais cada escola e professor devem selecionar 18 a desenvolver ao longo do ciclo formativo. A lógica é a de uma disciplina escolar interdisciplinar, que integra saberes da História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Economia.

É importante destacar que a criação de Área de Integração respondeu também a um dilema curricular. Por um lado, os cursos profissionais deveriam incluir uma formação de base comum, que garantisse a cidadania e a inserção social dos alunos. Por outro, não se pretendia sobrecarregar o currículo com disciplinas canónicas tradicionais, consideradas pouco adaptadas à população escolar que frequentava este tipo de via. A disciplina de Área de Integração representou, portanto, uma solução híbrida: uma disciplina transversal que não reproduzia simplesmente os conteúdos das áreas científicas, mas procurava integrar saberes em torno de problemáticas socialmente relevantes: “[...] na disciplina de Área de Integração a transversalidade e o encontro de conhecimentos de diferentes áreas

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

disciplinares conjugam-se para desenvolver nos jovens a capacidade de aquisição de competências que lhes permitem compreender as sociedades contemporâneas, cada vez mais complexas, de modo a formar cidadãos informados, conscientes e intervenientes” (DGE, 2018: 1).

Neste sentido, os princípios de Área de Integração procuram estar diretamente relacionados com o perfil dos alunos do ensino profissional. Trata-se de uma população numerosa, frequentemente marcada por trajetórias escolares descontinuadas, que muitas vezes não teve contacto sistemático com a História ao longo do ensino básico e que, no ensino secundário, se encontra numa via em que esta disciplina está ausente. Assim, Área de Integração torna-se um espaço fundamental para assegurar oportunidades de contacto com problemáticas históricas e sociais, constituindo uma via privilegiada para desenvolver literacia histórica e cidadania crítica em contextos não disciplinares.

5. Uma estrutura “problemática”

A disciplina de Área de Integração foi inicialmente concebida através do Programa de 2004/2005, mas o seu desenvolvimento foi consolidado pelas Aprendizagens Essenciais (2018, atualizadas em 2020), que lhe conferiram um enquadramento mais coerente com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Nas Aprendizagens Essenciais, Área de Integração mantém-se organizada em 27 temas-problema, distribuídos pelas áreas *Pessoa, Sociedade e Mundo*. Contudo, introduz-se um reforço claro da intencionalidade educativa: a disciplina deve promover competências transversais de pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia e cidadania democrática (Direção-Geral da Educação, 2018).

O documento estabelece, de forma explícita, que Área de Integração não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço de construção de sentido. A estrutura curricular da disciplina é modular e de grande flexibilidade, concebida para se adaptar à diversidade de cursos, turmas e contextos locais (Programa de Área de Integração, 2004/2005: 2, 4). O programa organiza-se em torno de três grandes áreas de saber designadas por *A Pessoa, A Sociedade e O Mundo* (Programa de Área de Integração, 2004/2005: 3; DGE, 2018: 4). Cada uma destas áreas subdivide-se em três Unidades Temáticas, que, por sua vez, se compõem de três temas-problema, resultando num universo

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

de 27 temas à escolha (DGE, 2018: 4, 6-8). Ao longo do percurso de três anos, os alunos devem completar seis módulos, sendo lecionados dois módulos por ano (Programa de Área de Integração, 2004/2005: 3; DGE, 2018: 4). A seleção e organização dos 18 temas a lecionar ao longo do ciclo de formação são da responsabilidade dos professores, que devem considerar o Perfil Profissional do curso e os interesses dos alunos, procurando sempre uma linha de coerência interna em cada módulo (Programa de Área de Integração, 2004/2005: 4, 6; DGE, 2018: 5).

As orientações metodológicas de Área de Integração, presentes nas Aprendizagens Essenciais, privilegiam estratégias ativas, desenhadas para estimular a curiosidade, a iniciativa, a criatividade e a cooperação (DGE, 2018: 3). O programa foi concebido para ser trabalhado num ambiente metodológico de projeto, onde as competências cognitivas são desenvolvidas em simultâneo com as socio-afetivas (Programa de Área de Integração, 2004/2005: 4). A interdisciplinaridade assume-se como uma dimensão essencial, incentivando a articulação com outras disciplinas e componentes curriculares, como os Domínios de Autonomia Curricular e Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018: 13). Esta articulação pode traduzir-se em Trabalhos de Projeto ou na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, rentabilizando os contextos de aprendizagem específicos de cada curso profissional (DGE, 2018: 13–14). As Ações Estratégicas de Ensino propostas são diversificadas e orientadas para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Exemplos incluem a discussão de temas a partir de diferentes tipologias de fontes, a investigação em bases de dados, a elaboração de mapas mentais, a dramatização de situações e a realização de visitas de estudo (DGE, 2018: 22-23, 29-31).

A avaliação das aprendizagens é concebida para ser coerente com a metodologia da disciplina, pautando-se pela utilização de procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados que variam em função das situações de aprendizagem (DGE, 2018: 14). A avaliação formativa é a modalidade principal, permitindo obter informação sistemática para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem (DGE, 2018: 15). No final de cada módulo, realiza-se a avaliação sumativa, que se traduz num juízo global sobre as aprendizagens com vista à tomada de decisão sobre a aprovação e progressão do aluno (DGE, 2018: 15). Os instrumentos sugeridos são variados e incluem grelhas de registo e fichas de observação para aferir competências de oralidade e de trabalho colaborativo,

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

bem como a análise dos produtos realizados pelos alunos, como sínteses escritas, dramatizações ou apresentações digitais (DGE, 2018: 25-26, 32). A avaliação foca-se não apenas nos conhecimentos, mas também na mobilização de competências de resolução de problemas, pensamento crítico, autonomia pessoal e intervenção social, sendo a definição dos parâmetros concretos da responsabilidade pedagógica de cada escola (DGE, 2018: 16, 26, 224).

6. Área de Integração como espaço didático: chamar a História

Apesar de não ser uma disciplina de História, Área de Integração contém um elevado potencial para o trabalho de literacia histórica e para a formação de uma cidadania crítica. Muitos dos temas-problema remetem direta ou indiretamente para processos históricos e para a análise de fenómenos sociais em perspetiva diacrónica. A seguir, analisam-se três exemplos, um de cada área, para mostrar como os conceitos estruturantes do pensamento histórico (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013) podem ser aplicados neste contexto.

6.1. Área Pessoa – A construção da democracia

O tema *A construção da democracia* propõe que os alunos analisem fontes de natureza diversa para compreender o processo histórico da democratização. As Aprendizagens Essenciais especificam que o objetivo é “analisar fontes de natureza diversa, essenciais para compreender o processo de construção da democracia, a nível nacional e mundial, de forma a desenvolver linhas de reflexão sobre os valores e as práticas democráticas ao longo do devir histórico, situando cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorrem” (DGE, 2018: 17).

A análise histórica pode ser estruturada a partir das competências do pensamento histórico. O conceito de evidência exige que os alunos confrontem diferentes tipos de fontes – constituições, cartazes, imprensa, testemunhos orais do período pós-25 de Abril – e avaliem a sua fiabilidade e intencionalidade. A dimensão de continuidade e mudança permite situar o alargamento do sufrágio e a conquista de direitos políticos em longas durações, identificando pontos de rutura, como a Revolução de 1820, o Estado Novo e a transição democrática de 1974-1976. A análise das causas e consequências coloca em

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

diálogo fatores estruturais (contexto económico, pressões internacionais) com a agência de movimentos sociais e políticos.

Um aspeto decisivo é a perspetiva histórica: compreender como as experiências de mulheres, trabalhadores ou minorias foram representadas (ou silenciadas) ao longo destes processos. Finalmente, a dimensão ética abre espaço para a discussão crítica de práticas autoritárias, de repressão ou exclusão, distinguindo o juízo moral do exercício de explicação histórica.

A metodologia ativa, preconizada pelas Aprendizagens Essenciais, pode concretizar-se através de projetos em que os alunos elaborem debates simulando diferentes perspetivas, construam quadros comparativos de regimes políticos ou desenvolvam apresentações digitais baseadas em fontes primárias. Como sublinha Wineburg (2001: 7), “pensar historicamente é desafiar o senso comum e procurar compreender o passado nos seus próprios termos”. Ao fazê-lo, os alunos não apenas estudam História, mas exercitam competências essenciais para a sua cidadania.

6.2. Área Sociedade – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente

Na área *Sociedade*, destaca-se o tema *O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente*. As Aprendizagens Essenciais incluem-no na unidade sobre o “mundo do trabalho”, sublinhando que o objetivo é analisar a evolução histórica do trabalho e compreender as transformações sociais e económicas associadas.

A aplicação das competências do pensamento histórico permite estruturar a análise de forma rigorosa. A significância histórica coloca os alunos perante a questão: por que é que a transição do trabalho artesanal para a industrialização, e desta para o trabalho digital e globalizado, é relevante para compreender a sociedade contemporânea? A continuidade e mudança permitem acompanhar o percurso das condições de trabalho, desde as fábricas do século XIX até às plataformas digitais do presente, identificando permanências (desigualdade, exploração) e ruturas (novas tecnologias, precariedade).

O trabalho com fontes pode incluir legislação laboral, estatísticas salariais, relatórios de inspeção fabril, imprensa ou imagens de trabalhadores em diferentes contextos. A dimensão de causas e consequências leva os alunos a relacionar transformações tecnológicas, económicas e políticas com mudanças sociais profundas. Já a perspetiva histórica

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

implica o confronto de narrativas divergentes: empregadores, sindicatos, trabalhadores homens e mulheres, migrantes ou jovens. Finalmente, a dimensão ética pode ser mobilizada em debates sobre o trabalho infantil ou as condições de exploração, sempre distinguindo explicação histórica de juízo moral.

Metodologias como entrevistas a trabalhadores de diferentes gerações, visitas a museus do trabalho ou análise de fontes locais reforçam a ligação entre a escola e a comunidade. As Aprendizagens Essenciais sublinham a importância do trabalho de projeto, da análise de situações concretas e da mobilização de saberes para resolver problemas reais. A evolução histórica do trabalho torna-se, assim, uma oportunidade para os alunos refletirem sobre o seu futuro profissional e sobre a construção de uma sociedade mais justa.

6.3. Área Mundo – Das Economias-mundo à Economia Global

No domínio *Mundo*, o tema *Das Economias-mundo à Economia Global* convida a analisar “distintas formas de organização da economia mundial, da época da expansão europeia até à atualidade” e a relacionar processos de longa duração com “os desafios da globalização, da desigualdade, da exploração e da exclusão social” (DGE, 2018: 84).

Este tema permite aplicar o conceito de continuidade e mudança de forma exemplar: da economia mercantil do século XVI, passando pela “primeira globalização” do século XIX, até à economia digital contemporânea. A dimensão de significância histórica coloca a questão de saber porque é que momentos como a Revolução Industrial ou a criação da União Europeia foram transformadores para a economia global.

O trabalho com evidência pode incluir mapas de rotas comerciais, dados estatísticos de fluxos internacionais, tratados como Bretton Woods ou o GATT/OMC, e documentos de organizações internacionais. A perspetiva histórica exige considerar narrativas alternativas às eurocêntricas, incluindo a visão do “Sul Global” e o papel de Portugal enquanto país periférico e ex-colonial. A dimensão ética conduz os alunos a debater questões como o consumo responsável, a justiça climática e a desigualdade global.

As metodologias sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais podem passar pela análise crítica de um produto global (como uma peça de vestuário ou um telemóvel), reconstruindo a sua cadeia de produção histórica; pela comparação entre editoriais de diferentes épocas sobre comércio internacional; ou pela realização de debates sobre globalização

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

versus protecionismo. Estes exercícios permitem, como defendem Seixas e Morton (2013), que os alunos mobilizem o passado para interpretar criticamente o presente e tomar decisões responsáveis.

7. História onde menos se espera: a literacia histórica em temas do quotidiano

À primeira vista, nem todos os temas-problema de Área de Integração parecem convocar diretamente a História. Questões como a estrutura familiar, a cidadania europeia ou o desenvolvimento sustentável remetem, muitas vezes, para áreas como a Sociologia, o Direito ou as Ciências Naturais. No entanto, uma leitura atenta das Aprendizagens Essenciais revela que estes tópicos também podem – e devem – ser mobilizados a partir das ferramentas do pensamento histórico.

Afinal, compreender as transformações das formas de organização familiar, os debates em torno da integração europeia ou os desafios globais da sustentabilidade implica analisar continuidades e mudanças, reconhecer a diversidade de perspetivas, avaliar a dimensão ética das escolhas humanas e interpretar fontes de natureza diferente. Em suma, mesmo em terrenos aparentemente afastados da História “clássica”, é possível cultivar a literacia histórica e formar cidadãos críticos, capazes de situar-se no tempo e de refletir sobre o impacto do passado no presente e nas decisões do futuro.

7.1. Área Pessoa – Estrutura familiar e dinâmica social

Nas Aprendizagens Essenciais, o tema-problema *Estrutura familiar e dinâmica social* propõe que os alunos analisem a família como instituição em mudança, cruzando dimensões pessoais, culturais e sociais. O documento destaca a importância de reconhecer que as formas familiares não são estáticas, mas resultam de contextos históricos, sociais e culturais que moldam práticas e relações (DGE, 2018).

O pensamento histórico é aqui essencial. A continuidade e mudança permitem observar como o modelo familiar evoluiu: da família extensa rural à família nuclear urbana, e desta às novas formas familiares contemporâneas (monoparentais, recombinações, homoparentais). A significância histórica pode ser explorada a partir de momentos-chave – como a Transição Demográfica, a legislação sobre casamento e divórcio ou a Revolução de 1974 e as mudanças nos direitos de família.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Trabalhar com evidências implica analisar fontes como registos paroquiais, censos, legislação civil, fotografias de diferentes épocas ou testemunhos orais. A perspetiva histórica ajuda os alunos a perceber que o conceito de família varia segundo o tempo, o espaço e a cultura. A dimensão ética conduz ao debate sobre inclusão e direitos, distinguindo explicação histórica de juízo normativo. Assim, ainda que o tema pertença à esfera da Sociologia, o seu tratamento em Área de Integração pode consolidar competências centrais de literacia histórica.

7.2. Área Sociedade – A integração no espaço europeu

O tema-problema *A integração no espaço europeu* desafia os alunos a compreenderem a diversidade geográfica, económica, social e cultural da União Europeia, relacionando-a com as consequências concretas da adesão portuguesa. Mais do que uma descrição institucional, a abordagem torna-se mais significativa quando se mobilizam as competências do pensamento histórico. A análise de fontes como os tratados de Roma, Maastricht ou Lisboa, de cartazes de campanhas eleitorais e de estatísticas económicas permite trabalhar a evidência histórica e questionar a forma como o processo de integração tem sido narrado e legitimado.

A noção de continuidade e mudança ajuda os alunos a perceber que a ideia de Europa não foi estática: passou de um espaço marcado por guerras e rivalidades a um projeto de cooperação, embora persistam tensões entre soberania nacional e integração supranacional. A causalidade histórica reforça esta leitura, permitindo compreender como a devastação da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de reconstrução económica e a Guerra Fria foram fatores decisivos que impulsionaram o processo de unificação.

Este tema também convoca a perspetiva histórica, uma vez que a experiência da integração não é vivida de forma idêntica por todos os Estados e cidadãos. Considerar as vozes dos países periféricos, dos eurocéticos ou das comunidades que beneficiaram de fundos estruturais, mas que também enfrentam desigualdades persistentes favorece a empatia e o reconhecimento da pluralidade de olhares. Ao mesmo tempo, a dimensão ética convida a refletir sobre valores como a solidariedade, a coesão territorial e a responsabilidade partilhada diante de crises comuns, como as migrações ou as alterações climáticas.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Deste modo, o estudo da integração europeia em Área de Integração contribui para uma literacia histórica que vai além da memorização de datas ou tratados. Este exercício aproxima-se da ideia de “cidadania crítica” (Osler & Starkey, 2005), mostrando que o presente da Europa só pode ser compreendido à luz da sua construção histórica.

7.3. Área Mundo – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável

O tema-problema *Um desafio global: o desenvolvimento sustentável* coloca os alunos perante questões que atravessam fronteiras políticas e temporais. As Aprendizagens Essenciais propõem que este tema seja abordado de forma crítica, relacionando dimensões ambientais, económicas e sociais. A História, neste caso, surge como chave para compreender as origens das atuais crises e para refletir sobre as possibilidades de futuro. Trabalhar com evidência histórica implica analisar relatórios internacionais, estatísticas de crescimento económico, imagens de campanhas ambientais ou testemunhos de populações afetadas, permitindo questionar as fontes e os interesses que as produzem.

A competência da continuidade e mudança é particularmente pertinente: a industrialização dos séculos XIX e XX trouxe progresso material, mas também consequências ambientais que se acumulam até hoje. Ao analisar estas transformações, os alunos percebem que o modelo de desenvolvimento não é inevitável, mas resultado de escolhas históricas que podem – e devem – ser repensadas. Esta leitura liga-se diretamente à causalidade, já que fatores como a exploração intensiva de recursos, o colonialismo económico ou as políticas energéticas condicionaram o presente e explicam a emergência do debate sobre sustentabilidade.

O desenvolvimento sustentável também exige trabalhar a perspetiva histórica, pois os seus impactos são sentidos de forma desigual em diferentes regiões e populações. Enquanto algumas comunidades beneficiam de políticas verdes e de investimento em energias renováveis, outras continuam a enfrentar os custos sociais e ambientais da exploração intensiva. Considerar estas vozes divergentes promove a empatia e ajuda os alunos a compreender que as narrativas sobre sustentabilidade são múltiplas e atravessadas por tensões globais e locais.

Por fim, a significância histórica e a dimensão ética são incontornáveis neste tema. O desenvolvimento sustentável é um dos grandes desafios da contemporaneidade, com

implicações decisivas para as gerações futuras. Refletir sobre a sua importância obriga a discutir valores como responsabilidade intergeracional, justiça social e solidariedade planetária. Desta forma, o estudo deste tema-problema, na disciplina de Área de Integração, transforma-se num exercício de cidadania crítica, onde os alunos desenvolvem literacia histórica e aprendem a situar-se no tempo, reconhecendo que as decisões do presente moldam o futuro comum da humanidade.

8. Discussão

A análise da disciplina de Área de Integração (AI) e dos seus temas-problema permite refletir de forma mais ampla sobre os desafios e oportunidades de ensinar História em contextos não disciplinares. Embora a disciplina de Área de Integração não tenha sido concebida como disciplina de História, a sua estrutura modular e a sua orientação para a problematização interdisciplinar abrem espaço para a mobilização de conceitos e métodos próprios da didática da História.

Um primeiro aspeto a destacar é a possibilidade de ensinar História sem a rigidez curricular das disciplinas tradicionais. A ausência de um programa fechado de conteúdos, substituído pela lógica dos temas-problema, dá aos professores maior liberdade para adaptar percursos às necessidades dos alunos e às realidades locais. Esta flexibilidade é particularmente relevante no ensino profissional, onde os jovens têm, muitas vezes, trajetórias escolares mais frágeis e se encontram afastados dos currículos canónicos. Esta abordagem alinha-se com a reconceptualização do currículo enquanto construção social sujeita a transformação, defendida por autores como Goodson (1997), e com a visão de Stenhouse (1975) de currículos organizados em torno de problemas e não de conteúdos estanques. Contudo, essa ausência de uma estrutura disciplinar rígida obriga o professor a assumir um papel ativo na seleção e na articulação dos conteúdos, tornando a intencionalidade pedagógica ainda mais visível.

Neste contexto, Área de Integração revela-se uma oportunidade para trabalhar História com jovens que, em muitos casos, “não têm História”: muitos alunos do ensino profissional não frequentaram esta disciplina no ensino básico e, no secundário, apenas o curso de Línguas e Humanidades a mantém como obrigatória. Assim, uma parte significativa da população escolar portuguesa termina a escolaridade obrigatória sem contacto

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

continuado com conteúdos e métodos históricos. A disciplina de Área de Integração pode, portanto, desempenhar uma função compensatória e democratizadora, garantindo que estes alunos não fiquem excluídos da possibilidade de desenvolver competências de pensamento e consciência histórica (Rüsen, 2004; Seixas & Morton, 2013).

Um segundo ponto fundamental é a relevância cívica do ensino da História em Área de Integração. Ao trabalhar temas como a democracia, a cidadania europeia ou o desenvolvimento sustentável, os alunos confrontam-se com problemas do presente que exigem memória histórica para serem compreendidos. Este tipo de abordagem promove a cidadania crítica (Barton & Levstik, 2004), entendida como a capacidade de usar a História para avaliar narrativas, interpretar conflitos e tomar posição fundamentada em debates públicos. Para jovens frequentemente desvalorizados pelo sistema educativo, este processo pode ter um forte impacto na autoestima e no sentido de pertença: perceber que as suas experiências podem ser ligadas a processos históricos mais amplos reforça a ideia de que também eles são sujeitos da História.

Área de Integração evidencia também as vantagens da interdisciplinaridade. Os seus temas-problema cruzam História, Sociologia, Geografia e Filosofia, o que obriga a uma visão integrada. Como defendem diversos estudos, projetos interdisciplinares baseados em problemas reais favorecem aprendizagens mais significativas, particularmente em contextos de ensino profissional (Rodríguez Pérez *et al.*, 2024). Esta abordagem aproxima os alunos da complexidade do mundo contemporâneo e desafia a compartimentação tradicional do saber escolar.

Contudo, esta abertura traz igualmente desafios. A ausência de fronteiras disciplinares claras pode levar a uma diluição da História, reduzida a mera ilustração ou contexto secundário. Para evitar este risco, é necessário que os professores assumam conscientemente o valor do pensamento histórico como contributo específico: análise crítica de fontes, multiperspetiva, compreensão da continuidade e mudança e avaliação ética. Só assim a História mantém a sua especificidade epistemológica e contribui de forma insubstituível para o projeto de Área de Integração.

Outro desafio prende-se com as condições reais do ensino profissional. Alunos com percursos de insucesso acumulado e contextos socioeconómicos vulneráveis dificultam a

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

aplicação de metodologias ativas e investigativas, como as que são centrais para o desenvolvimento do pensamento histórico (Carretero *et al.*, 2017; Metzger & Harris, 2018). A flexibilidade de Área de Integração pode converter-se, nestes casos, numa fragilidade: sem apoio e formação contínua, os docentes podem recorrer a práticas mais transmissivas que anulam o potencial transformador da disciplina. Miralles-Sánchez (2025) revela, através de observação sistemática de aulas, um “predomínio do discurso de contextualização histórica, em detrimento de atividades que promovam o pensamento histórico crítico”, mesmo em unidades didáticas desenhadas para o efeito. Isto sugere que a transição para metodologias ativas, embora desejável, não é automática e enfrenta resistências e dificuldades práticas, como já apontavam estudos de Gestsdottir *et al.* (2018) ou Monteagudo-Fernández *et al.* (2020).

Apesar destes riscos, Área de Integração oferece oportunidades únicas. Permite trabalhar a História a partir das vivências dos alunos, ligar o passado ao presente e dar sentido ao currículo em termos de cidadania. Mostra que a História não precisa de se fechar em disciplinas canónicas para ser ensinada com rigor e relevância social. Pelo contrário, pode ganhar força precisamente quando se abre a problemas que transcendem as fronteiras disciplinares e se conectam à vida dos estudantes. Com efeito, confirma que é possível ensinar “História fora da História”: não como uma cedência epistemológica, mas como afirmação de que a História, enquanto forma de pensar e interpretar o mundo, como defendia Wineburg (2001), é indispensável à formação de cidadãos críticos, informados e democraticamente comprometidos.

9. Conclusões: entre a interdisciplinaridade e os desafios em aberto

A reflexão desenvolvida neste artigo procurou evidenciar o potencial da disciplina de Área de Integração no ensino profissional, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento histórico e da cidadania crítica. Num contexto em que uma parte significativa dos alunos conclui a escolaridade obrigatória sem contacto sistemático com a disciplina de História, Área de Integração surge como uma “porta ao lado” que permite reintroduzir a dimensão histórica na formação dos jovens, articulando-a com problemas socialmente relevantes e com as suas experiências de vida.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

A análise do enquadramento curricular da disciplina e dos seus temas-problema permitiu demonstrar que, apesar de não se tratar de uma disciplina de História, Área de Integração oferece condições favoráveis à mobilização dos conceitos estruturantes do pensamento histórico, tal como definidos por Wineburg (2001) e Seixas e Morton (2013). Através da análise de exemplos concretos – como a construção da democracia, a evolução do trabalho ou a economia global – foi possível evidenciar que competências como a análise de evidência, a compreensão da continuidade e da mudança, a multiperspetiva e a reflexão ética podem ser trabalhadas de forma rigorosa em contextos curriculares não disciplinares.

Esta leitura converge com a literatura que sublinha a centralidade da História na formação da cidadania democrática (Barton & Levstik, 2004) e com análises críticas sobre o ensino secundário e o ensino profissional em Portugal, que evidenciam simultaneamente processos de democratização e persistência de desigualdades (Antunes, 2019; Azevedo, 2019). Ao situar Área de Integração neste quadro mais amplo, o artigo contribui para a valorização da disciplina enquanto espaço de formação cultural e cívica, e não apenas como área transversal de conteúdos difusos.

Importa, contudo, reconhecer os limites desta reflexão. Trata-se de um estudo de natureza teórico-interpretativa, que não analisa práticas letivas concretas nem recorre a dados empíricos sobre o modo como a disciplina é efetivamente ensinada em diferentes contextos escolares. A diversidade de perfis dos docentes que lecionam Área de Integração, bem como as condições reais do ensino profissional, levantam questões que não puderam ser aprofundadas neste trabalho.

Esses limites apontam, simultaneamente, caminhos para investigações futuras. Estudos empíricos que analisem práticas de ensino em Área de Integração, que comparem abordagens de professores com diferentes formações-base ou que explorem o diálogo entre distintas didáticas disciplinares poderão aprofundar a compreensão do papel desta disciplina no desenvolvimento do pensamento histórico e da cidadania crítica. Ao abrir estas pistas, o artigo reafirma a ideia de que a História, enquanto forma de pensar e interpretar o mundo, pode e deve estar presente mesmo onde menos se espera – não como concessão, mas como condição essencial para a formação de cidadãos críticos e democraticamente comprometidos.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 n.º 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

Bibliografia

ANTUNES, Fátima (2020), “Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005–2018): Mudanças recentes e sentidos incertos” in R. Barros, P. G. Lima e M. Azevedo (orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: Um balanço comparado de políticas e práticas*. Natal, Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pp. 18–31.

ANTUNES, Fátima (2019), “Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 89, pp. 53–77.
<https://doi.org/10.7458/SPP2019898702>.

AZEVEDO, Joaquim (1987), *Dificuldades de implantação social do ensino técnico em Portugal*, Porto, Comissão de Coordenação da Região Norte.

AZEVEDO, Joaquim (2019), “Políticas públicas: Uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional” in L. Orvalho, J. M. Alves e J. Azevedo (coords.), *30 anos de Ensino Profissional: Perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 10–20.

BARREIRO, Cláudia B.; MOGARRO, Maria João (2020), “Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal”, *Educação & Sociedade*, n.º 41, pp. 1–18.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2004), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

CARREIRO, António T. (1998), *O Ensino Técnico-Profissional: Estudo comparativo das reformas de 1948, 1970/73, 1983 e 1986 no sistema educativo português*, Dissertação de Mestrado, Évora, Universidade de Évora.

CARRETERO, Mario, BERGER, Stefan; GREVER, Maria (eds.) (2017), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Londres, Palgrave Macmillan.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 n.º 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

CHAPARRO SÁINZ, Álvaro, LAVADO, Pablo; ESCRIBANO, Álvaro (2020), “Educação histórica em tempos de pandemia: Uma proposta didáctica sobre el COVID-19 para la formación inicial del profesorado”, *Revista Otrats*, n.º 5, pp. 13–36.

CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D.; STOER, Stephen R. (1993), “A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 12/13, pp. 169–192.

DECRETO-LEI n.º 26/89, de 21 de janeiro, *Cria as escolas profissionais e regula o respetivo regime jurídico*, *Diário da República*, I Série, n.º 17, pp. 231–235.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2018), *Aprendizagens Essenciais – Área de Integração (Ensino Profissional, nível secundário)*, Lisboa, DGE.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2020), *Aprendizagens Essenciais – Área de Integração (Ensino Profissional, nível secundário)*, Lisboa, DGE.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2024), *Portugal 2024 – Educação em Números*, Lisboa, DGEEC.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS (2023), *A expansão dos cursos profissionais em Portugal: Que impacto na educação, no emprego e no território?*, Lisboa, FFMS.

GESTSDOTTIR, Sigrún M., VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet (2018), “Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument”, *British Educational Research Journal*, vol. 44, n.º 6, pp. 960–981.

GIROUX, Henry (2011), *On Critical Pedagogy*, Nova Iorque, Continuum.

GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús, RODRÍGUEZ-MEDINA, Jaime; MIRALLES, Pedro (2021), “Pensamiento histórico y competencias cívicas”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 77, n.º 3, pp. 70–85.

GÓMEZ, Cosme Jesús; SÁIZ, Jorge (2022), “Historical consciousness and collective memory: Civic implications”, *Journal of Social Science Education*, vol. 21, n.º 2, pp. 45–62.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 n.º 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

GÓMEZ, Cosme Jesús, ORTUÑO, José; MOLINA, Sara (2014), “Enseñar pensamiento histórico en educación secundaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 28, n.º 1, pp. 67–84.

GOODSON, Ivor (1997), *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction*, Nova Iorque, Peter Lang.

GRÁCIO, Sérgio (1983). *O recomeço do ensino profissional: Uma perspectiva sociológica*. Jornadas Democráticas. Movimento Democrático Português / Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE). Arquivo Municipal Alfredo Pimenta. <https://arquivo.amap.pt/descriptions/70542>

GREGÓRIO, Isabel S. G. (2020), *O ensino profissional em Portugal (1989–2015): Uma análise às suas dificuldades de afirmação*, Tese de Doutoramento, Porto, Universidade Católica Portuguesa.

LEI n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, *Diário da República*, I Série, n.º 237, pp. 3067–3076.

LEI n.º 115/97, de 19 de setembro, *Primeira revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo*, *Diário da República*, I Série-A, n.º 215, pp. 5119–5123.

LÉVESQUE, Stéphane; CLARK, Penney (2018), “Historical thinking: Definitions and educational applications” in M. Carretero, S. Berger e M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 119–137.

JOAQUIM, Ana Filipa (2018), *O papel do trabalho de projeto no ensino profissional da disciplina de Área de Integração*, Relatório de Estágio, Lisboa, Universidade de Lisboa.

METZGER, Scott A.; HARRIS, Lauren M. (2018), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Nova Iorque, Wiley.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Programa da disciplina de Área de Integração – Cursos Profissionais (Nível Secundário)*, Lisboa, ME/DGFV.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 n.º 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

MIRALLES-SÁNCHEZ, Pedro (2025), *Diseño y evaluación de unidades formativas para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en educación secundaria*, Tese de Doutoramento, Murcia, Universidad de Murcia.

MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José, RODRÍGUEZ-PÉREZ, Raúl, ESCRIBANO-MIRALLES, Álvaro; RODRÍGUEZ-GARCÍA, Ana M. (2020), “Percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la enseñanza de la historia a través del uso de las TIC y recursos digitales”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, n.º 2, pp. 67–79.

ORVALHO, Luís (2019), “Autonomia e flexibilidade na organização e gestão curricular dos cursos profissionais: Taxonomia de Bloom revista e atualizada como instrumento de apoio à tomada de decisões” in L. Orvalho, J. M. Alves e J. Azevedo (coords.), *30 anos de Ensino Profissional: Perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 26–35.

PROGRAMA DE ÁREA DE INTEGRAÇÃO (2004/2005), Direção-Geral de Formação Vocacional.

RODRÍGUEZ PÉREZ, Raúl, LÓPEZ-GARCÍA, Javier; MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro (2024), “Aprendizaje interdisciplinar en la formación profesional: Un enfoque basado en problemas”, *Educación XXI*, vol. 27, n.º 1, pp. 101–122.

RÜSEN, Jörn (2004), “Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development” in P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 63–85.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.

STENHOUSE, Lawrence (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann.

TIRADO-OLIVARES, Silvia, JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Antonio; MIRALLES, Pedro (2024), “Pensamiento histórico y rendimiento académico: Un estudio empírico”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 82, n.º 293, pp. 55–74.

Cláudia Pinto Ribeiro – *Quando a História entra pela porta ao lado: pensamento histórico e cidadania em Área de Integração*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 15 nº 2 2025. 192-220.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist15_2o5

VANSLEDRIGHT, Bruce (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding*, Nova Iorque, Routledge.

WINEBURG, Samuel (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Filadelfia, Temple University Press.