

REVISTA
PORTUGUESA
de HISTÓRIA

tomo XXXIV



COIMBRA 2000
FACULDADE de LETRAS
da UNIVERSIDADE de COIMBRA
INSTITUTO de HISTÓRIA ECONÓMICA e SOCIAL

O presente trabalho é uma tentativa de esboçar respostas para algumas das interrogações postas por quem trabalha na “formação” de professores e que tem tentado lançar pontes e estabelecer ligações entre a didáctica e a formação...².

Com esta reflexão, foi nosso intuito contribuir para possibilitar, aos docentes de História, uma “reanálise” de aspectos, que se nos afiguram importantes, que têm que ver com o ensino-aprendizagem da disciplina. Contribuir - se é permitida a veleidade! - para que os professores melhor possam desenvolver uma significativa (decisiva?) e útil dimensão do seu trabalho: a abordagem científico-didáctica dos temas (conteúdos) programáticos³.

Contribuir, em suma, para uma incitação reflexiva e crítica, susceptível de trazer apoio a uma prática profissional que se quer responsável: “não apenas conscienciosa, mas também consciente”.

Do muito que haveria para dizer, aqui ficam alguns ecos... e muitos silêncios. Escrever é sempre optar, seleccionar...

² O papel que a Didáctica desempenha na formação de professores. Vide Isabel Alarcão, “A Didáctica curricular na formação dos professores, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das disciplinas*, 1994, pp. 723-732. E estabelecida a distinção entre: a “didáctica da acção profissional”; “investigação em didáctica” e “didáctica curricular”. Da mesma autora: “A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades”, in *2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Actas*, Aveiro, 1991, pp. 299-311.

³ Na tentativa de equacionar e resolver (?) muitos destes problemas está presente a Didáctica. Vide C. M. Novais Madureira, *Didáctica científica, ensino programado* [...], 1994. Vide Emilia Amor, “Repensar a Didáctica”, in *Desenvolvimento curricular e Didáctica das disciplinas*, 1994, pp. 71-81. Esta autora preocupa-se em definir os contornos da “**racionalidade** e da **cientificidade**” da Didáctica, sem abdicar de a considerar **arte**. Odete Valente restaura a palavra **sabedoria**, feita de muitos saberes, para a classificar; é uma “maneira humana superior à de fazer ciência, à de fazer arte...” - “O professor de Didáctica: integrador de saberes” (Mesa redonda) in *2º Encontro Nacional de Didácticas* [...], pp. 719-743 (pp. 723-724).

E, se há algumas perguntas sem respostas, não se deve perder de vista que a ciência também se faz para perguntar. Além do mais, há temas que, pela sua acuidade, deveriam ter sido invocados, mas que não couberam no âmbito deste artigo⁴.

Ainda que se aceite que a Didáctica é uma “arte”, uma “sabedoria” - que faz parte de um elenco de “saberes não científicos” (assim ditos) -, ela tem vindo a obter uma crescente visibilidade e um “acréscimo de legitimidade”, quer como corpo teórico de conhecimentos, quer como “praxeologia”... Esta situação deve-se menos à “sua” cientificidade do que ao reconhecimento de que tais saberes - a Didáctica não está sozinha! - nem por isso são menos dignos de “representação académica”: não exigem “menor cultura geral e especializada”, nem “menor domínio técnico”, nem necessitam de menos “profissionalismo” e de menos “talento e imaginação...”⁵.

Parece-nos que o privilegiar desse diálogo, entre os “saberes instituídos”, os “saberes a ensinar” e os “saberes ensinados”, talvez pudesse contribuir para que fosse reconhecido um maior relevo e uma maior “legitimidade” à Didáctica como suporte “cientificado” (“científico”?) da actividade profissional...

*

É nossa intenção dialogar, reflectir, fazer reflectir e (essencialmente) problematizar. Há “dissensos” que não resultam da preocupação de opor,

⁴ Como, por exemplo, as temáticas da avaliação e do insucesso; as multifacetadas questões da avaliação, da certificação e da selecção que devem ser colocadas entre os objectos da Didáctica - cf. C. M. Novais Madureira, *ob. cit.*, p. 10-12. Há temas recorrentes, que estão (porventura) excessivamente presentes ao longo deste trabalho. Não houve tempo para sínteses mais exigentes!

⁵ Cf. *infra* nota 72. Adaptámos, parece-nos que com inteira propriedade, o que Fátima Bonifácio pensa a respeito da História...

de contrastar, nem, muito menos, de uma procura (narcisista) de originalidade; são antes resultado de diálogos interactivos, a que temos vindo a proceder, entre a teoria e a prática, entre a observação e a reflexão... Acontece ainda que os “dissensos”, sendo tão legítimos como os consensos, podem ser mais propiciadores de diálogo e de debate, particularmente com os professores, porque são eles quem diariamente constrói e reconstrói o currículo.

Evolução Curricular: um pouco de história...⁶

A evolução curricular é influenciada, fundamentalmente, por três realidades (por três vectores) que interagem: a sociedade, o conhecimento científico e o aluno.

A concepção que se tem do aluno acaba por ser mais condicionada pelas perspectivas sociais ou pelas concepções científicas do que propriamente pelos conhecimentos sobre as suas características.

Continuam a coexistir, nas actuais tendências curriculares, duas concepções quase opostas: uma está na base dos currículos “centrados” no aluno; a outra, relacionada com as teorias behavioristas (e neo-behavioristas), está mais próxima dos currículos “centrados” nos conteúdos.

A partir do movimento dos “Novos Estudos Sociais” (anos 60), o peso dos métodos e estruturas das disciplinas científicas exerceu também forte influência nas evoluções curriculares.

Certo é que, sendo as “pressões sociais” e o conhecimento científico as influências predominantes no currículo, nem sempre têm sido suficientemente consideradas e valorizadas as características dos alunos...⁷.

⁶ Este artigo deve muito às investigações e ao seguro trabalho (em construção) de Maria do Céu Roldão, no domínio do currículo e da teoria e gestão curricular e às reflexões, que vem produzindo, sobre a problemática do ensino - aprendizagem da História.

⁷ Vide Maria do Céu Roldão, *A História no Ensino Preparatório*, 1987, pp. 37, 38 e

Alguns “equivocos...”

Os vectores mais marcantes das mudanças curriculares na área da História - ocorridas após o 25 de Abril - são, essencialmente, os seguintes: “organização de programas segundo uma perspectiva de História estrutural” (em todos os níveis de ensino); tendo acabado por se impor uma História “neo-braudeliana”⁸; “metodologias activas, entendidas no sentido de colocar no aluno a construção do saber histórico”, com aproximação destas metodologias à própria estrutura da metodologia científica da História⁹.

As diversas alterações produzidas - por boas, compreensíveis e justificadas razões - geraram uma situação rica e complexa (difícil de caracterizar), mas não ocorreram, como era natural, sem perturbações... Destas preocupações de “opor”, de contrastar, resultaram algumas “equivocos pedagógicos” que Maria do Céu Roldão já inventariou:

- “Conotou-se a pesquisa documental com ‘actividade’ do aluno”. A “exposição” foi vista como sinónimo do antigo ensino passivo...

- “Privilegiou-se a descoberta e compreensão [...] *versus* o estudo extra aula e a memorização.” (Memorização que foi encarada como

39. Contudo, as pressões sociais/políticas parecem ter influências mais determinantes nas transformações curriculares: atente-se na valorização, nos nossos dias, dos eixos atitudinal e axial e na importância atribuída à “educação para a cidadania”. As questões curriculares constituem um eixo central nas preocupações dos sistemas educativos actuais - vide Roldão, *Os professores e a gestão do currículo [...]*, 1999.

⁸ Impôs-se abusivamente a “mesma ementa para todas as idades”... Os primeiros programas foram elaborados por Vitorino Magalhães Godinho, ou por equipas que tinham como “matriz” uma história estrutural. Sobre gestão curricular e conceito de currículo, vide Maria do Céu Roldão, *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*, 1999, pp. 23-35. “Sempre se geriu o currículo e sempre terá que se **gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados**”.

⁹ Maria do Céu Roldão, *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, 1987, p. 14; videpp. 14-19

“inimiga” da compreensão crítica). Parece ter-se esquecido que a aprendizagem exige trabalho e que toda a construção intelectual requer memorização individual.

- “ À valorização dos aspectos formativos” (desenvolvimento de capacidades, promoção de atitudes, domínio de técnicas de trabalho) contrapôs-se “uma certa minimização da importância dos conteúdos”.

- “ O abandono do ‘anti-pedagógico’ livro único levou à exclusão quase geral do texto informativo.” Tratou-se de mais um equívoco, na medida em que a sistematização de ideias em textos organizados, é um importante elemento de trabalho para o aluno, facultando a organização e a consolidação das aquisições e a construção do discurso lógico-verbal¹⁰.

Intimamente ligadas com estes “equívocos” impuseram-se algumas “matérias de fé” e alguns “tabus” correspondentes a ideias (evidências) validadas, por vezes, acriticamente.

A “História ensinada/aprendida” deveria ser organizada de acordo com a estrutura própria e complexa da História ciência, com os seus métodos de investigação e a interdinâmica dos seus conceitos. Assim, os programas de História - anteriores à reforma actualmente em curso - seguiam (dos 6º ao 11º anos) as mesmas orientações, devendo os professores, na prática, proceder às necessárias adequações.

O aluno era solicitado a assumir atitudes de pesquisa histórica... (Tentava fazer-se do aluno uma espécie de “historiador transistorizado”...) A partir de documentos diversificados, deveria chegar a conclusões fundamentadas... A “exposição” do professor, as “metodologias expositivas” e (mesmo) a “descoberta guiada” foram praticamente banidas. Tais caminhos prejudicaram a aprendizagem dos alunos que, “desbolsulados”, se sentiram à deriva...

A “exposição”, vista como o “pior dos métodos de ensino”, era

¹⁰ *Ibidem* pp. 15-16.

sinónimo, na opinião explícita dos professores - que nem sempre corresponde à implícita e muitas vezes é contraditória com as práticas -, de “conservadorismo e imobilismo pedagógico”. (Como é manifesto, não são os métodos, em si e por si, que são passivos ou activos...) Uma “exposição” bem preparada, clara e envolvente e a orientação correcta de actividades de pesquisa - fruto de “descobertas guiadas” pelo professor - levarão o aluno a uma atitude activa¹¹.

Não eram os factos, nem as “datas” que interessavam e que tinham significado, mas sim a “compreensão global de uma dada conjuntura histórica ou de um complexo histórico geográfico”. História quase sem “tempo”? E, no entanto, o tempo é plasma (e coordenada) desta ciência, referente fundamental para quem a aprende. Como é notório, a complexa noção de tempo histórico - a sua progressiva (e lenta) maturação e “interiorização” pelos jovens -, que tantos problemas levanta, só se consegue, em princípio, pela progressiva demarcação de períodos temporais (dos mais curtos para os mais longos).

Da história científica à história curricular

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem - ou seja, da expressão curricular - há factores integradores que têm que ser considerados: “os **objectivos** que se visam com determinada área curricular em cada nível de escolaridade e o **aluno** a quem se destinam, com as suas características específicas, quer em termos de desenvolvimento psicológico, quer em termos de situações pessoais qualitativamente diferenciadas”. Por variadas razões - entre as quais se contam as que radicam nos “estádios” de desenvolvimento dos alunos e na progressiva estruturação das suas personalidades - o processo de aprendizagem “tem a sua lógica própria

Ibidem, p. 19.

Na dicotomia que opõe “saber” a “pedagogia” - que de momento nos interessa - o “bom professor” é concebido, por uns, como o “especialista da disciplina” que ensina e, por outros, como o “especialista de formas de ensinar”. É de afastar o reducionismo de cada uma das concepções: no segundo caso, porque se parte do princípio que é possível ensinar “sem um conteúdo”, sem dominar os saberes (ditos) científicos; no primeiro caso porque se perde de vista que o “conhecimento disciplinar” do professor é, simultaneamente, de natureza pedagógica, epistemológica e ética e não chega, por isso, que seja “especialista” da disciplina...¹¹⁹.

Breve nota final

O “programa de avaliação integrada das escolas”, independentemente das limitações que possa apresentar, permite concluir o que já se sabia: que é fundamental a mudança de estratégias (em muitas escolas e em muitas salas de aula) e **umentar os níveis de exigência no ensino**. (Sublinhado da nossa responsabilidade).

Refira-se também um relatório, recentemente divulgado pela Associação de Professores de Português, que condena a “aula tradicional, onde se lê e interpreta um texto”, como uma rotina tradicional. Concluirei que dificilmente se aprende o que não dá prazer; que os professores utilizam pouco “as novas tecnologias”; que, “sem o entusiasmo do professor, dificilmente os alunos encontrarão prazer...”¹²⁰.

Efectivamente, a Escola talvez pudesse dar aos alunos um pouco mais

¹¹⁹ *Ibidem*. Para esta autora a formação de professores de ve ser norteada por um “paradigma reflexivo”. O professor deve dominar três saberes: curricular, científico e pedagógico.

¹²⁰ Vide *Diário de Notícias* 28/02/2001, p. 17.

do que eles gostariam de saber e do que para eles tem significado; parece ser urgente (e inadiável) reformular práticas; parece ser de dar um carácter mais “lúdico” àquilo que “faz bem” aos educandos...¹²¹. Para além das muitas e variadas competências que são “exigidas” ao professor (como vimos), ele deve saber compreender, envolver e **entusiasmar** os seus alunos. (Bela palavra esta que quer dizer ter Deus em si mesmo).

Nada disto é incompatível com a necessidade de os professores serem exigentes e rigorosos... De exigirem aos (e dos) seus alunos - **estudantes** - estudo, trabalho, empenhamento, esforço, persistência. Aprender com êxito e sucesso não dispensa todas estas capacidades que a escola tem de cultivar. Que os alunos têm que praticar e interiorizar... Sente-se ser necessário combater atitudes de demissionismo e de facilitismo e, pela positiva, praticar uma pedagogia da responsabilização...¹²².

Não nos iludamos: algumas das “chamadas actividades maçadoras”, denunciadas no relatório, também têm que fazer parte integrante das práticas pedagógicas... Muitas aprendizagens imprescindíveis e muitas “actividades libertadoras” foram (começaram por ser) “rotinas maçadoras”. Exigem um trabalho acrescido por parte do professor e dos alunos... Como rematava oportunamente Vasco Pulido Valente, no seu habitual tom sarcástico, ao comentar este relatório: “O prazer vem depois.

¹²¹ É importante cultivar o que já designei, num outro escrito, por “prolongamentos atraentes” dos programas. A pedagogia mais do que uma ciência é uma “arte...” Como em qualquer outra arte exige-se, ao professor-artista, preparação, estudo, reflexão, trabalho... O bom professor, tal como o bom músico de jazz que é (aparentemente) um excelente improvisador, tem que investir muito na sua preparação. Para criar aulas que possam ser mesmo “obras de arte” (efémeras).

¹²² Responsabilidade que obriga os professores; professores assumidamente responsáveis melhorarão o índice de responsabilidade dos alunos. (“Questões de currículo invisível”: não se ensina apenas o que se sabe, mas o que se é...). Um pouco mais de “autoridade” do professor talvez ajudasse. Se a legislação em vigor não a favorece, como exigir que o docente a exerça devidamente num ambiente de trabalho pouco propício?

Ninguém toca piano, sem primeiro tocar escalas!” (DN, 02/03/2001).

Jack Lang (em França) quer um ensino mais exigente; Aznar (em Espanha) assume uma elevada taxa de fracasso escolar e anuncia “uma lei da qualidade”. Jorge Sampaio, face à elevada taxa de abandono na escolaridade obrigatória, diz ser necessário um empenhamento nacional e que a “paixão” tem que ser substituída por uma autêntica “obsessão”. Os discursos otimistas, mais ou menos irracionalistas, já lá vão! Sente-se, felizmente, uma certa preocupação...

Terminamos com uma nota de esperança... O próprio Pierre Bourdieu - que tantas provas deu, com fundamentos sociológicos, de pessimismo (excessivo?) face às possibilidades de reconversão do sistema educativo e das práticas pedagógicas - assina um texto equilibrado com um conjunto de “*Propostas para o ensino do futuro*”, tendentes a “reciclar” e salvar a escola¹²³.

¹²³ Vide Collège de France / Pierre Bourdieu, in *Cadernos de Ciências Sociais* n° 5, Julho de 1987, pp. 101-120.

Bibliografia

- AA.VV., *2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, Actas*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1991.
- AA.VV., *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*, IV Coloquio Nacional, 1993, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.
- AA.VV., *O Património local e regional. Subsídios para um trabalho trans disciplinar*, Ministério da Educação (DES), 2ª ed., Lisboa, 1999.
- ABRANTES, José Carlos, *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*, Texto Editora, Lisboa, 1992.
- AZEVEDO, Joaquim *O ensino secundário na Europa*, Asa, Porto, 2000.
- BALANCHO, Mª José S.; COELHO, Filomena Manso, *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Texto Editora, Lisboa, 1994.
- BARCA, Isabel, *O pensamento histórico dos jovens. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, Universidade do Minho / Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga, 2000.
- BARCA, Isabel et al., *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*, Cadernos pedagógicos e didáticos APH, nº 17, Lisboa, 1998.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília, *De pequenino se aprende a pensar. Formar opinião na aula de história e geografia de Portugal*, Cadernos pedagógicos e didáticos, APH, nº 23, Lisboa, 2000.
- BENEDITO, Vicente, *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Editorial Barcanova, Barcelona, 1987.
- Boletins da APH: O Ensino da História* (III série) nºs 1/2, Fev./Jun. 95; *O Ensino da História* (III série) nºs 10/11, Fev./Jun. 98; *O Ensino da História* (III série) nº 15, Out. 99; *O Ensino da História* (III série) nºs 19/20, Fev./Jun. 2001.
- BONIFÁCIO, M. Fátima, *Apologia da História Política. Estudos sobre o século XIX português*, Quetzal Editores, Lisboa, 1999.
- BONIFÁCIO, M. Fátima, *O abençoado retomo da velha história*, in *Análise Social*, vol. XXVIII (123), 1993 (3º), pp. 623-630.

-
- BRAUDEL, Fernand, *Gramática das Civilizações*, Editorial Teorema, Lisboa, 1989
- CALDEIRA, Arlindo Manuel, “O documento na aula de História” in *Boletim da A.P.H., O Estudo da História*, Boletim n° 10-11 (II série) 1989-90, pp. 31-38.
- D AMÁSIO, António R., *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, 9ª ed. Lisboa, 1995.
- DUARTE, Isabel Margarida, *Os media e a aprendizagem do Português*, Cadernos Público na Escola (7), 1996.
- EGAN, Kieran, *O desenvolvimento educacional*, Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- EGAN, Kieran, *O uso da narrativa como técnica de ensino* (tradução e adaptação de Maria do Céu Roldão), Dom Quixote, Lisboa, 1994.
- FELIX, Noémia; ROLDÃO, Maria do Céu, *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. História*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1996.
- FERREIRA, Paulo Trindade, *Reinventar a Criatividade. Dirigentes em tempo de mudança*, Editorial Presença, Lisboa, 1994.
- KOHLBERG, L. and GILLIAN, C., The adolescent as a philosopher - The Discovery of the self in a post - conventional world, In Mosher, R. (ed.) *Adolescents' Development and Education*. Berkeley, Califórnia: Mc Cutchan Publishing Corporation, 1979.
- MADUREIRA, C. M. Novais, *Didáctica científica, ensino programado, meios audiovisuais, ensino assistido por computador, avaliação*, Projecto Minerva, Porto, 1994.
- MONTEIRO, Augusto, *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didáctico*, Cadernos pedagógico-didácticos APH, 2ª ed., Lisboa, 2000.
- NO VOA, António, “Professores: profissão, formação contínua, associativismo”, in *Boletim da A.P.H. n°s 12-13-14-15 (II série) 1990-93, O Estudo da História*, I vol., 1994, pp. 15-19.
- PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História. Questões de didáctica aplicada*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990.
- ROLDÃO, Maria do Céu, “As histórias em educação e a função mediática da narrativa”, in *Ensinus*, 3, 1995.
- ROLDÃO, Maria do Céu, “Evolução das metodologias e práticas de ensino da