

REVISTA
PORTUGUESA
de HISTÓRIA

tomo XXXIV



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

História ciência e história curricular: algumas reflexões

AUGUSTO JOSÉ MONTEIRO
Universidade de Coimbra

No texto que aqui se deixa, procuramos reflectir, essencialmente, sobre as relações entre a História e a História que se ensina/aprende, entre a História “disciplina científica” e a História “disciplina curricular”. Há, obviamente, uma “troca de legitimação” entre duas “entidades específicas”... Mas a “história escolar”, a História enquanto conteúdo - como conteúdo - de aprendizagem, tem o seu cunho próprio... É na escola que se procede a esta **“transposição didáctica dos saberes científicos para os saberes curriculares dinâmicos,** no sentido de saberes contextualizados e utilizáveis”¹.

Trata-se de reflectir sobre relações que assentam em três pilares: os “saberes constituídos”, os “saberes a aprender” e os “saberes aprendidos”.

¹ Noémia Félix e Maria do Céu Roldão, *Dimensões formativas do Ensino Básico. História*, 1996, p. 35.

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.

e uma progressão que não deve assimilar-se à construção científica dos saberes”.

Ensinar, com rigor científico, “não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem”, requer antes a adequação e o ajustamento dos conteúdos de ensino às necessidades e às potencialidades dos alunos e aos objectivos da educação¹².

Proclame-se que rigor científico e rigor educativo não se identificam. Se o rigor educativo - de que aqui fundamentalmente se trata - “implica necessariamente o rigor científico, não se esgota nele nem deve ser a ele inadequadamente assimilado”¹³.

Outro conjunto de questões que tem ocupado um papel importante nos debates sobre o ensino da História refere-se à adequação dos programas (conteúdos e metodologias) aos níveis etários dos alunos. Tem-se optado, normalmente, por uma de duas orientações curriculares: remete-se a História a “sério” para níveis de escolaridade mais avançados, enquanto nos primeiros anos se procede a abordagens do meio próximo e do passado recente; abordam-se os mesmos tipos de conteúdos com

¹² *Ibidem*, pp. 27-29. Que História ensinar? Que Histórias ensinar? Como a (as) ensinar? Conseguir criar o gosto pela História, nos diferentes níveis, é esse o desafio que se coloca aos professores. Os modos de concretizar, na prática pedagógica, esse intuito, passam pela resolução de diversas questões, quer no que respeita aos princípios, quer aos métodos de trabalho. A **história curricular**, na escola, deve ser entendida como uma “**progressão de aprendizagens**” que o professor deverá ser capaz de estruturar fundamentadamente. Aprender História requer “um olhar diferente em cada idade” (*ibidem*, pp. 42-47). Cf., ainda, Noémia Félix e Maria do Céu Roldão, *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico. História*, 1996, pp. 39-40. A História a ensinar/aprender e as “estratégias didácticas” devem ser escolhidas em função do “como aprendem os alunos”. Aí se caracteriza esse “como” para os diversos níveis...

¹³ Maria do Céu Roldão, “O ensino da História e as reformas curriculares no final do século XX”, in *O estudo da História*, Boletim APH, n.º 12-13-14-15 (II série) 1990-93, 1994, vol. I, pp. 417-422, p.420.

graus diferentes de complexidade...¹⁴. São orientações que, talvez, devam ser postas em causa, mas que têm sido marcadas, no plano teórico, pela influência de Piaget e pelas teorias da psicologia do desenvolvimento em geral.

Ao impor-se a compreensão da “rede interdinâmica dos processos evolutivos” e as análises estruturais, nos diversos níveis de ensino, relegou-se para um plano secundário o estudo das “situações concretas” (événements), dos fenómenos que se agitam à superfície, das actuações e dos papéis dos indivíduos e/ou dos grupos¹⁵. Pretendia-se, muito compreensivelmente, afastar um ensino que tinha vivido da “memorização”, com desmesuradas preocupações de inculcação e endoutrinamento.

A dimensão científica e rigorosa não deve ser lida (tida) “como oposta da dimensão vivencial e valorativa”. Diga-se, desde já, que essa “história vivida e contada” (com os indivíduos e os seus dramas), essa história no seu movimento (intenso) de superfície, essa história que “cheira a homem”, é necessária à compreensão das duas outras dimensões do devir histórico: a história conjuntural e a história estrutural.

A História, antes de ser ciência, foi vida e testemunho. (Note-se, entre parêntesis, que a história dos historiadores - discursividade historiográfica - é designada pela mesma palavra que refere o “objecto” de estudo). Um historiador célebre notava que, à força de procurarmos o preço do trigo, corremos o risco de esquecer os homens que o produziram; alguém duvidava, legitimamente, da importância que o estudo das esclarecedoras curvas de preços poderá ter na formação da memória individual e na construção da memória social...

É possível “heroicizar” sem falsificar. Haverá maior desenvolvimento dos alunos (até dos mais velhos) se os conteúdos históricos forem

¹⁴ *Ibidem*, p. 420.

¹⁵ Maria do Céu Roldão, *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, pp. 17-19.

“dimensionados” nas suas componentes vivenciais: personalizados em indivíduos ou contextualizados em situações humanizadas”¹⁶. Depois, nem só os heróis “exemplares” - contra os quais nada nos move - foram fazedores da história¹⁷. O camponês obscuro e anónimo que aperfeiçoa uma técnica agrária é um “agente histórico”, provavelmente, mais importante que o general que ganha uma batalha. Há espaço para a saga e a epopeia destes heróis anónimos e “infames”. (Recorde-se que “infame” começou por ser o que não tinha fama, que era ignorado).

O grande Braudel, num texto notável, reflecte sobre a História que se ensina e a que deveria ensinar-se¹⁸. Trata-se de uma lúcida reflexão, produzida no contexto da “agitação” e da polémica provocadas, em França, pelo célebre relatório Girault. Começa por notar que, quando os programas veiculavam uma história de cariz essencialmente “positivista” - “história tradicional” -, os alunos denotavam graves lacunas e significativas ignorâncias¹⁹.

Está posta em causa - escreve - “a evolução da própria história sob as suas diversas formas”: para uns a “história tradicional [...] escrava da exposição, pródiga em datas, em nomes de heróis [...] que não têm o cuidado de poupar às memórias, arruinando-as; para outros a história

¹⁶Maria do Céu Roldão e Maria José Guedes, “Formar-se reflectindo sobre as práticas: uma experiência vivida na aula de História”, in *Aprender*, 1994, pp. 38-43, p. 39.

¹⁷ “...É ainda o mito dos heróis ideologicamente exemplares que nos bloqueia e persegue, impedindo-nos de ver a importância que tem para um aluno jovem a aproximação à História pela via da identificação ou da rejeição, da proximidade simbólica com outros homens.” - Maria do Céu Roldão, *Gostar de História* [...], p. 19.

¹⁸ Destaque para as propostas, que aqui não cabem, sobre a História que deveria ensinar-se.

¹⁹ Como sugere Braudel, já por volta de 1930, uma revista de História se deleitava a publicitar as asneiras escolares (quando o “bom ensino” era feito pelo sacrossanto manual de Malet-Isaac, o mesmo que hoje recebe o elogio de tantos polemistas).

‘nova’, a que se diz ‘científica’, a que [...] cultiva as grandes épocas e despreza os acontecimentos, seria a responsável pelos grandes fracassos, verdadeiras catástrofes que, no mínimo acarretam o imperdoável esquecimento da cronologia”. Depois vem, certo, o diagnóstico: recorda, aos seus pares e à opinião pública, que o debate é “sobre a pedagogia e não sobre a teoria científica”²⁰.

A crítica, sobre a história ensinada, que não foge a “modismos” científicos e pedagógicos, é mordaz: “Infelizmente, passou-se com a história ensinada às crianças o que se passou com a matemática ou com a gramática... Por que se há-de recorrer a linhas e botões de cuecas para ensinar aos miúdos de dez anos o que é um conjunto se eles nunca hão-de dominar o mero cálculo e se só alguns hão-de abordar, mais tarde, as altas matemáticas? A linguística revolveu a gramática como o focinho do javali revolve um campo de batatas. Revestiu-a com uma linguagem pedante, complicada, incompreensível, e, o que é pior, perfeitamente desapropriada. Resultado: nunca se ligou tão pouco à gramática e à ortografia! Mas não são a linguística, a alta matemática ou a história mais avançada as responsáveis por esta incongruência. Elas fazem o que têm a fazer. Não se preocupam com o que se deve ou não ensinar nesta ou naquela idade. **O responsável, neste caso, é a ambição intelectual dos programadores, que querem ir demasiado longe**”. (Sublinhado nosso). Ainda acrescenta esta judiciosa reflexão: “Agrada-me que eles sejam ambiciosos para si próprios, mas que se esforcem por ser simples para aqueles que estão a seu cargo, até, e principalmente, quando for difícil”²¹.

²⁰ No que se refere às crianças - fala com conhecimento de causa - defende uma exposição simples uma “história tradicional mas melhorada, adaptada aos **media** a que as crianças se adaptaram [...]. Que o tempo que se reconhece pouco a pouco, se preste o menos possível à confusão! [...] Estamos aqui ou ali, em Veneza, em Bordéus ou em Londres [...] A par da aprendizagem do tempo impõe-se também a aprendizagem do vocabulário...”.

²¹ Trata-se de um artigo publicado em 1983, no *Corriere della Serra*, que serve de prefácio à *Gramática das Civilizações*, 1989, pp. 5-8.

*

Um “academismo” e um “cientismo” desajustados, que pouco se adequam às capacidades e aos interesses dos alunos - pensamos em particular nos que frequentam o massificado Ensino Básico -, transplantedos para os “planos de organização do ensino-aprendizagem” (vulgo, “programas”) e para as práticas pedagógicas, por vezes sem os necessários ajustamentos, têm contribuído para que não se verifiquem os resultados desejados. Longe de nós a ideia de que os professores devam ignorar as aquisições científicas mais recentes, ou que não devam investir num sério e imprescindível esforço de atualização²².

A história científica não é “sinónimo” de história curricular - embora aquela seja matriz, fonte e fundamento desta -, por mais significativas que sejam as similitudes e as coincidências, por mais constantes que sejam as interações, os diálogos e as permutas, por mais imperiosos que sejam os “namoros”, por mais contínuas que sejam as pontes...

Como se sugeriu, o processo de aprendizagem tem uma “progressão” que não deve assimilar-se - apenas e simplesmente - à construção científica dos saberes. Não obstante as louváveis intenções proclamadas pelos “engenheiros” da programação, há desajustamentos e desadequações que podiam ter sido evitados; há programas excessivamente ambiciosos que parecem ser fruto de um certo “novo-riquismo” científico.

Por outro lado, lida-se, ainda, com perspectivas e concepções, pacificamente aceites, que estão a ser questionadas. Assim, por exemplo, o princípio de que a criança não passa, em termos desenvolvimentistas,

²² Toma-se óbvio que é necessário criar condições para que tal seja possível: mais ofertas ajustadas, mais incentivos, mais facilidades. Apetência da parte dos profissionais parece não faltar. Perante uma situação tão deficitária e desordenada, como a da formação de professores em Portugal, é urgente repensar seriamente, com a implicação dos diversos parceiros intervenientes, o(s) modelo(s) de “formação contínua” em vigor. Eis um imenso campo para as Faculdades...

de “um pensador ‘concreto’, limitado, no seu raciocínio lógico ao domínio da realidade acessível por observação directa e ainda incapaz de operar com conceitos e hipóteses abstractas (Piaget, 1982) tem legitimado a convicção de que se deve iniciar toda a abordagem do social pelo meio local e pelo tempo próximo, negligenciando o facto de, em situações espontâneas, a criança revelar frequentemente a sua capacidade de lidar com o distante e o desconhecido e de aplicar conceitos de tempo e causalidade com grande à vontade [...]”²³.

Alguns aspectos das concepções piagetianas e desenvolvimentistas, apesar do inestimável papel que tiveram no pensamento educativo e nas práticas pedagógicas, têm sido, nos últimos tempos, alvo de debate (em especial no campo da investigação educacional). “A caracterização e sequência rígida dos estádios, com realce para a descrição do pensamento concreto da criança, são alguns dos aspectos a ser reexaminados numa perspectiva curricular”.

Os currículos, recentemente reformulados, pouco eco fazem destas revisões, destas novas tendências teóricas. Deveriam ter em conta, de facto, “outras facetas do modo de compreensão e articulação do real que as crianças e os jovens manifestam, sobretudo ligadas à necessidade de integrar o desconhecido, o longínquo e o abstracto numa adequada ampliação da sua compreensão do real, qualitativamente diferenciada da do adulto...”²⁴.

²³ Maria do Céu Roldão e Maria José Guedes, “ Formar-se reflectindo sobre as práticas [...]”, pp. 38-43. A propósito de todas estas temáticas remeto o leitor para as obras de Egan e de Maria do Céu Roldão. Sobre questões relacionadas com o último ponto, vide esta autora: *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*, 1994; *O estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*, 1995.

²⁴ Maria do Céu Roldão, in *Boletim da A.P.H.*, “O estudo da História”, 1994, pp. 420-421. Os currículos continuam a “dogmatizar”, em boa medida, descrições psicológicas que se confinaram às “componentes do raciocínio lógico-matemático...”.

Não obstante, as críticas que se vêm fazendo, ao quase exclusivismo, em diversas áreas de aprendizagem, de metodologias indutivistas, elas continuam a ser predominantes em grande parte dos textos curriculares recentes²⁵. Este tipo de princípios metodológicos - como se a pesquisa correspondesse à única forma de aprendizagem activa - encontra guarida em documentos curriculares de diversos países. (Trata-se de um discurso já transformado em ortodoxia). As objecções, que se vêm colocando, encontram fraco eco nas “reformas” que vão acontecendo; não se têm imposto mudanças que deveriam resultar deste questionamento da “eficácia de práticas e orientações metodológicas” (que nem sempre contribuíram para o sucesso da aprendizagem).

Da “transposição didáctica...”

Toma-se fundamental, para quem ensina, reflectir, por um lado, sobre a ciência e, por outro, sobre os modos de transposição curricular dessa ciência. No nosso caso, sobre a **história ciência** (conhecimentos e estatuto epistemológico) e sobre a história como conteúdo de aprendizagem (**disciplina curricular**)²⁶. Embora estreita e umbilicalmente ligadas, a história como objecto de ensino-aprendizagem não se identifica, como já se acentuou, com a história ciência (disciplina científica). Em suma: quando na presença de uma disciplina curricular, há que ter em conta os conhecimentos científicos que são próprios da disciplina; uma “perspec-

²⁵ Para o 2º Ciclo - Programa de História e Geografia de Portugal (p. 93) - defende-se uma metodologia centrada na pesquisa activa do aluno, embora não se ponha de lado a “necessidade de, em determinadas situações do processo de ensino-aprendizagem, o professor recorrer à exposição/narração”. Os actuais “programas” do 2º ciclo estão mais bem adaptados às características dos alunos que os do 3º ciclo.

²⁶ Ao bom pedagogo não bastam as qualidades pessoais (qualidades do âmbito do “saber-ser /saber-estar” que também podem ser cultivadas), deverá juntar-lhes os “conhecimentos necessários à correcta organização do processo didáctico”.

tiva de ensino e aprendizagem” dessa disciplina e mecanismos de aprendizagem; métodos e conteúdos que se pretendem fazer interiorizar.

Ensinar os “resultados” da história ciência - alguns “resultados” (re)elaborados - não pode constituir, por conseguinte, a única função da história curricular, que tem outras funções e outros objectivos, para além da “história dos historiadores”. Basta pensar nas finalidades “formativas” que se visam com a história curricular (escolar)²⁷. Modismos pedagógicos em voga, parecem-nos acentuar excessivamente - de uma maneira demasiado enfática -, nos textos normativos e programáticos, as dimensões relativas ao desenvolvimento de capacidades/competências e (em especial) da promoção de atitudes/valores.

Estamos convencidos de que os conteúdos históricos, desde que criteriosamente seleccionados e “correctamente” trabalhados, apresentam (por si e em si), graças às características intrínsecas do próprio conhecimento histórico, excelentes potencialidades formativas. Embora o professor não deva esquecer que, antes de o ser - e enquanto professor-, é cidadão... e que, na ciência, há “coisas que são do patamar da moral e da ética...” Com a consciência de que é também um ser social, acabará por veicular, com a História e na História (e como a nossa disciplina se presta!), valores universais (consensuais) e exercer uma pedagogia cívica.

“Formar” não é, definitivamente, endoutrinar! Para começar, formar é fazer com que os alunos adquiram informação, é facultar-lhes os “meios” para que sejam capazes de transformar essa informação em conhecimento. Além disso, a informação histórica e o conhecimento histórico têm, em si e por si, grandes potencialidades para a formação (pessoal e social) do aluno.

²⁷ Vide Noémia Félix e Maria do Céu Roldão *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. História*, 1996; **maxime**: “Finalidades formativas da História que se ensina”; “Que necessidades formativas terão os jovens de hoje...”, pp. 36-38 e 51-55.

Há quem não partilhe - e o caminho parece ser esse - a ideia dos que pretendem adaptar “o ensino da História aos níveis de desenvolvimento ético, tendo em vista a formação de uma moral cívica universal, de tipo Kantiano”. Por isso, na opinião de Reis Torgal, sendo a História uma **ciência**, o seu ensino, embora “evidentemente **formativo** (no sentido de formar o intelecto e, assim, o homem), não pode ter uma finalidade **cívica**, embora, obviamente a tenha de forma indirecta”²⁸.

No ensino da História a aprendizagem dos conteúdos é, por si, formativa, mas também é muito importante - como é óbvio - o “**modo** como são trabalhados com os alunos”; daí que as metodologias sejam “formativas, no sentido de levarem o aluno a reflectir, a dar opinião, a decidir, a participar na construção dos seus próprios conhecimentos”²⁹.

Ao aprender História, o aluno também “aprenderá a ser...” Esta dimensão virá por acréscimo, será um resultado “natural”, fruto dessa aprendizagem, será inerente à apreensão dos próprios conhecimentos históricos.

Verifica-se uma grande preocupação em introduzir a “dimensão formativa” ao nível dos “princípios orientadores” e dos “objectivos”, quer nos diversos níveis de ensino, quer nas várias disciplinas do currículo. Ora, essa **função formativa** está apenas explícita no que respeita aos **aspectos metodológicos e relacionais**, não está na **função formativa dos saberes** em si mesmos. (É aqui que reside o problema:

²⁸ Luís Reis Torgal, “A História contada às crianças”, in *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História (1989). Comunicações*, Fund. Cal. Gulbenkian, 1992, pp. 35-45, p. 4L Como é óbvio, o ensino da História, mais do que o da historiografia em si, “supõe uma selecção” que deve resultar de “imperativos científicos e psicopedagógicos” (não de motivações cívicas ou éticas). “A História tem de estar ao serviço da História...”.

²⁹ Noémia Félix e Maria do Céu Roldão, *ob. cit.*, p. 53. O ensino da História deverá permitir aprender “como se é e porque se é...”; analisar criticamente o mundo actual; entender processos de mudança e continuidade; estar informado, reflectir... (cf. pp. 51-54).

os saberes por si mesmos são formativos). Aliás, como afirmam Nyberg e Egan, acontecem **perdas educativas**, porque “não são aproveitadas as potencialidades formativas dos próprios saberes curriculares, no que diz respeito à formação pessoal e social dos alunos”. Nas palavras de Egan, “ser um cidadão bem formado e interveniente passa afinal também, em larga escala, por aquilo que se aprende”³⁰. A literatura programática deveria dar mais ênfase aos saberes e conhecimentos científicos, embora, como veremos, os não subalternize (ao contrário do que habitualmente é proclamado).

Os professores não podem ter a veleidade de negligenciar os aspectos informativos e os saberes (ditos) académicos, pensando que não é neles que assenta a formação...

*

Há um complexo, mas entusiasmante, trabalho a fazer - de **mediação**, de **tradução** - para transformar o objecto do saber a ensinar em objecto ensinável. À falta de melhores palavras, chamamos, a este decisivo trabalho de mediação - selecção, (re)elaboração, (re)adaptação - “transposição didáctica”³¹. E neste trabalho que se joga e que se constrói, em boa medida, o êxito da aprendizagem. **“O trabalho que faz de um objecto do saber a ensinar um objecto de ensino é chamado transposição didáctica”**³². Mas não basta. Há que sopesar a dimensão da aprendizagem (os problemas que coloca) em função dos aprendentes (das suas características, dos processos de construção de conhecimentos...).

Se pensarmos em termos de aprendizagem - sem perder de vista os

³⁰ In *ob. cit.*, pp. 57-58.

³¹ Parece-nos ser uma das mais importantes funções da Didáctica: reflectir e produzir conhecimento sobre este trabalho de “tradução”.

³² *Ibidem*, p. 32. (Para alguns autores, a “disciplina escolar” deveria resultar de uma reelaboração original dos saberes...)

destinatários do processo: os alunos que vão aprender-, o mais importante papel que cabe ao professor parece ser este de mediador, de **tradutor**. Assumimos este último termo, pouco visto na “literatura especializada”, apesar de a semântica parecer menos ajustada e menos rigorosa. Expliquemo-nos: os alunos (destinatários e aprendentes) desconhecem/ignoram - quando o professor a medeia - a ciência, os referentes científicos que são ponto de partida; como os leitores (destinatários) desconhecem, quando têm acesso à tradução, a versão na língua original (que é mediada pelo tradutor). Ambos, professores e tradutores, fazem dos discursos de partida (científico e literário) discursos de chegada. Ambos os públicos, alunos e leitores, recebem versões - trabalhadas, adaptadas, transpostas, mediadas (mais ou menos profundamente) - de que são os destinatários e das quais desconhecem as versões originais (fontes e matrizes). O professor e o tradutor devem chegar aos seus respectivos públicos procurando não “trair”. Está-lhes, à partida, vedada a “traição”. E, no entanto, “traem”. Inexoravelmente. Eles sabem-no. É da sua própria condição e da condição do seu trabalho... Embora tenham que se esforçar, o mais possível, para que tal não aconteça...

O professor é assim um “tradutor”. (Tal como o tradutor, recria). O seu papel de “tradutor” é fulcral; nele reside, em grande parte, a sua razão de ser. Será tanto melhor professor, quanto melhor traduzir.

Mais uma nota: como “tradutor” não deve perder de vista que um dos problemas da aprendizagem reside na dificuldade de compreensão dos conceitos históricos. A consciência desta situação levará o professor a uma tradução inteligível, de modo a haver aprendizagem.

Como já se viu, e é conhecido, o ensino da História limitou-se, durante muito tempo, a uma simples transmissão de dados e de conhecimentos já estabelecidos (que não se questionavam), sem ter em conta como o aluno os aprendia.

De uma história muito factual, passou-se para um modelo historiográfico que privilegiava, essencialmente, uma história bastante mais conceptual e explicativa. Estas mudanças (inevitáveis) deram-se mais de acordo com a lógica da disciplina, do que a partir da “lógica do aluno”.

Ora, nem os programas nem os professores podem ficar - o que tem acontecido com diversas disciplinas - pela “transmissão de pesados aparelhos formais e terminológicos transpostos directamente, sem a necessária adaptação, do ensino universitário”³³.

Além disso, revela-se redutivo enfatizar, na história curricular, um modelo historiográfico em detrimento dos outros... Nem no-lo permite a variedade das abordagens metodológicas e das orientações que, no campo científico, são já parte integrante da investigação na nossa disciplina. Apesar da pluralidade dos modos de fazer História, quem “pensa historicamente” pressupõe que há um passado que pode ser conhecido “sob determinados pontos de vista”³⁴.

A história curricular viveu (apenas) virada, ao longo de muitos anos, para o passado... Hoje em dia, em correlação e consonância, uma vez mais, com alterações epistemológicas, é encarada como um “campo privilegiado” onde se “debatem questões de actualidade, numa dinâmica permanente em que o diálogo constante entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspectivização da realidade”³⁵.

³³ Graciete Vilela et al., “Metodologia do Ensino do Português”, in *Novas Metodologias em Educação* (org. de Adalberto Dias de Carvalho), 1995, pp. 249-250.

³⁴ “Por tudo isto, a História sairá tanto mais enriquecida quanto maior for o cruzamento de perspectivas” - Isabel Barca, “A educação histórica na sociedade de informação”, in *Boletim da A.R.H.*, nºs 19/20, 2001, pp. 35-42, p. 39. Vide Noémia Félix e Maria do Céu Roldão, *ob. cit.*, p. 31. “Será bastante desviante culturalmente assumir um determinado modelo historiográfico como hipótese didáctica privilegiada”.

³⁵ *Ibidem*, p. 52.

*

Na historia curricular não se pode deixar de ter em linha de conta - do pensar ao fazer - os **processos** de aprendizagem, as **estratégias** de ensino, os **procedimentos**³⁶. Os procedimentos - eixo central na planificação dos conteúdos - referem-se às “técnicas facilitadoras e organizadoras de processos de aprendizagem” e aos “mecanismos mentais ou estratégias cognitivas que facilitam a assimilação da informação que é exterior ao sistema cognitivo do sujeito”³⁷.

Os procedimentos acabam por manter uma estreita relação com o modelo historiográfico. Assim, apenas para dar um exemplo, no “ensino (dito) tradicional”, quando se impôs a história política, os procedimentos memorísticos eram, de longe, os mais significativos³⁸.

Uma das inovações da reforma curricular é a modificação substantiva do que se entende por **conteúdos**. Os novos programas “prescrevem” como **conteúdos** “juntamente com os tradicionais acontecimentos e conceitos, os procedimentos, os valores e as atitudes”.

Na escola sempre se aprendeu, também, com procedimentos e valores... Só que estes não estavam explícitos, como agora estão, nos objectivos e nas sugestões de actividades de aprendizagem. Saúda-se e louva-se a inovação que constitui uma conquista, tendo em conta a “revalorização” do processo de ensino-aprendizagem. Achamos, no entanto, que há, porventura - como acentuámos - uma chamada de

³⁶ Os processos referem-se à forma “como o aluno processa a informação” que tem que aprender; as estratégias são “decisões programadas” com o intuito de os alunos adquirirem determinados conhecimentos e competências/capacidades.

³⁷ *Ibidem*, pp. 39-40. Os procedimentos englobam uma série de acções específicas do tipo cognitivo, metacognitivo, afectivo e social...

³⁸ Ensino tradicional: aprendizagem memorística; ensino pela descoberta: aprendizagem construtiva; ensino por exposição: aprendizagem reconstrutiva/significativa - vide *ibidem*, pp. 40-47.

atenção um pouco excessiva para a necessidade de desenvolver capacidades/competências e para a urgência de promover valores/atitude³⁹. Foi-se, uma vez mais, compreensivelmente, à procura do tempo perdido. Talvez se tenha exagerado...

Numa análise atenta dos programas detecta-se, por conseguinte, uma lógica organizativa que amplia a noção fundamental de conteúdo de aprendizagem⁴⁰. Cada área tem os seus conteúdos específicos que não se situam apenas, como era tradicional, no domínio dos “saberes académicos”. O conteúdo, em sentido lato, “deixou de ser apenas o **saber**, para passar a integrar o **como adquirir** esse saber com o que **aprendo a ser** com este saber”⁴¹.

Do ponto de vista “pedagógico- curricular” importa sublinhar, ainda, algumas mudanças de concepções de educação e do currículo que, de “uma lógica meramente transmissiva”, evoluíram para uma “**pedagogia da construção do conhecimento**”. (Sublinhado nosso).

No plano metodológico, a preocupação com o significado da aprendizagem e a concepção dos “aprendentes” como sujeitos activos - que devem colaborar activamente na construção do seu próprio conhecimento - levaram ao aprofundamento de outras metodologias como o “trabalho de projecto” e à “investigação sobre a valia pedagógica da dimensão da **narratividade** como instrumento metodológico”⁴².

³⁹ Esta ênfase discursiva está longe de corresponder às práticas.

⁴⁰ Nos programas de História (2º, 3º ciclos e Secundário) há blocos de “conteúdos declarativos”, blocos de “conteúdos / procedimentos” e blocos de “conteúdos /valores e atitudes”.

⁴¹ Noémia Félix e Maria do Céu Roldão, *ob. cit.*, pp. 54 e 73-74.

⁴² Maria do Céu Roldão, “Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo” in *O Ensino da História, Boletim APH*, n.º 15, Out. 99, pp. 25-30, p. 26.

É urgente reflectir sobre as metodologias e práticas predominantes no ensino da História. (Não se perca de vista que, com frequência, o **discurso educativo** sobre as **práticas** não coincide com as próprias práticas). A história das metodologias, como todas as histórias, é uma história de mudanças e de permanências... “*E pur si muove...r*” É um campo onde devem ser confrontados discursos alternativos da pedagogia; é um campo onde se deve conciliar tradição e inovação.

Ao tipificar as metodologias predominantes, podem destacar-se, fundamentalmente, as seguintes categorias: metodologia **expositiva**, metodologia de **pesquisa**, metodologia de **projecto**.

Na prática, uma percentagem muito significativa da(s) actividade(s), nas salas de aulas, continua a regular-se pelo paradigma de “explicação de uma matéria”, assente (apenas) na exposição oral...⁴³. (Paradigma que é, normalmente, posto em causa no discurso sobre as metodologias e sobre as práticas...).

Um dos problemas da prática pedagógica tem que ver com o uso “não reflectido de um tipo de metodologia que se conota com a linha ortodoxa de momento...”⁴⁴. Por exemplo, há algumas práticas que adoptam o “formato de pesquisa”, porque se parte do princípio que é um procedimento valorizado pelo discurso teórico, mas são “trabalhadas” de uma forma quase expositiva.

Os problemas com a “metodologia expositiva” resultam, muitas vezes, do seu uso (e abuso!) “quase naturalístico”: não é preparada com o devido cuidado, nem “reflectida e trabalhada” como metodologia - também ela complexa e exigente - que deve ser desenvolvida, quando se justificar, de forma consciente e conscienciosa⁴⁵.

⁴³ *Ibidem*. São os “princípios da reprodução e do isomorfismo”: em muitos casos, ensina-se “como” se foi ensinado.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 27.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 27. Vide: teorias, exemplos de práticas, prevalência e aceitação para as diferentes metodologias (p. 28).

Esta metodologia, dominante até finais dos anos 60, mal aceite como discurso desde 74 a meados de 80 (se bem que sustentasse frequentemente as práticas), tem vindo a ser re-equacionada. Os termos da sua discussão teórica têm sido reelaborados, em função da importância dada à narrativa e da utilização da estrutura da narrativa. E, embora tenha permanecido dominante nas práticas, vai sendo frequente a sua combinação e a sua associação com outras metodologias.

*

Esta oposição entre saberes científicos e saberes a ensinar não passa de um artifício⁴⁶. No entanto, é preciso distinguir e opor para superar, para avançar... Esta oposição nasce de trabalhos, marcados pelo “bom senso”, úteis aos pedagogos e aos práticos para referenciar (balizar) o que podem “dizer” (ensinar) aos alunos; serve também para referenciar a distância - ou a diferença de natureza - entre a escola e as outras realidades; serve para melhor compreender (em profundidade) o que é um saber...⁴⁷.

Deve ser lembrado - sem que aqui possamos ir muito longe!... - que a abordagem do tema das relações entre “saberes científicos” e saberes a ensinar (saberes ensinados) tem que ser encarada numa outra perspectiva⁴⁸. Não se pode confinar a uma problemática que isola o ensino-aprendizagem dos saberes, das questões relacionadas com os “constrangimentos sociais e institucionais que pesam sobre o discurso escolar e o estatuto dos saberes que aí são produzidos”⁴⁹. As pesquisas centradas

⁴⁶ “Oposição tecnicista que não deve fazer esquecer, a que existe, com características mais fundadoras, entre saberes interrogados e saberes cúmplices - cf. Louis Marmoz, “Savoirs interrogés et savoirs complices”, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, 1994, pp. 87-89.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 89.

⁴⁸ Vide Elisabeth Bautier, “Savoirs savants et savoirs enseignés”, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, 1994, pp. 91-102.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 91.

sobre o aluno e os conteúdos de ensino “mascaram” outras componentes da situação de ensino-aprendizagem... A questão das relações entre saberes ditos “científicos” (“saberes sábios”) e saberes a ensinar/aprender, reenvia-nos, portanto, para “lógicas institucionais, para escolhas axiológicas, para as próprias funções do sistema escolar, para questões políticas e sociais e não somente para questões didáticas”⁵⁰.

Ao falar de saberes fala-se, desde logo, de “saberes travestidos” pela linguagem. As nossas “propostas” científicas são veiculadas pela linguagem. Ora, a língua não é um “utensílio magnificamente neutro”. Para Louis Marmoz, “como portadora de artifícios, ela própria artifício, a língua não esclarece (ilumina) o pensamento; na melhor das hipóteses, simplifica-o”⁵¹.

No que diz respeito às linguagens e aos repertórios terminológicos no ensino e na aprendizagem, deve chamar-se a atenção para um domínio pouco explorado: “o da fixação/apropriação de terminologias didáctico-científicas inerentes ao ensino-aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares”⁵².

Qualquer disciplina se constitui, entre outros planos, pela instauração de uma linguagem. “Dominar uma disciplina” significa, antes do mais, “dominar a sua linguagem específica”⁵³.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 101. Também a didáctica exige uma investigação de carácter sociológico - vide C. M. Novais Madureira, *Didáctica científica* [...], 1994, pp. 8-10.

⁵¹ “Savoirs interrogés et savoirs complices”, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctico das Disciplinas*, 1994, pp. 87-89, p. 87. “A língua falada funciona, não raras vezes, como um véu...”

⁵² Um aspecto da Didáctica curricular diz respeito às linguagens e aos repertórios terminológicos... É reconhecido como a Linguística moderna se tem cruzado com as Ciências da Educação: são várias as problemáticas emergentes que são exploradas - vide Emilia Amor, “Repensar a Didáctica”, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, 1994, pp. 71-81, p. 75.

⁵³ Linguagem constituída por: uma rede de conceitos (estrutura substantiva) e de proposições metodológicas (uma sintaxe)... *Ibidem*, p. 76.

Ora a modelação linguística do saber só há pouco tempo começou a ser “objecto de estudo e reflexão pedagógica” (e isto apesar da importância e do alcance dos modelos centrados no aluno). “A passagem das linguagens do campo científico para o contexto de ensino-aprendizagem processar-se-ia como algo de imediato e “natural”. É uma perspectiva que “faz prevalecer o ensino sobre a aprendizagem e as práticas de transmissão/reprodução sobre a procura de significatividade do saber” e que se manteve no discurso dos próprios pedagogos. Manteve-se, por exemplo, na maneira como se generalizou o conceito de **transposição didáctica**, “consagrando um processo que, em si, nada tem de imediato ou linear”⁵⁴.

Como nota Emilia Amor, ao partir do princípio de que o conhecimento “não é dado ou transposto mas **auto-estruturado**”, conclui-se que não é possível “promovê-lo escorado num mesmo (e único) edifício linguístico: o do campo científico”. Nesta linha de ideias, “postular uma perspectiva cognitivista do saber, uma permanente (re)negociação de formas e significações implicará também postular a existência de **sistemas linguísticos mediadores...**”.

O insucesso da “escola actual” deverá, também, ser explicado pela dificuldade de penetrar na “selva das linguagens” (extensiva, por vezes, aos professores), de as tornar “rigorosas e pertinentes mas também explícitas, acessíveis e coerentes ao longo do currículo”⁵⁵. É fundamental compreender que o que está em causa não é “a reprodução da terminologia científica mas a sua filtragem através de critérios que respeitem o nível

⁵⁴ *Ibidem*, p. 76.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 77. É sabido quanto a confusão das linguagens é responsável pela confusão das ideias... As terminologias correspondentes aos significados substantivos e lógico-substantivos têm zonas comuns... Há **transversalidade**: a questão não se confina aos limites das disciplinas.

de desenvolvimento cognitivo e a maturidade linguística do aluno”⁵⁶.
(Respeitar para melhorar...).

*

Apenas um apontamento fugaz sobre os “recursos multi-sensoriais” como “auxiliares didáticos” do professor (este sim, principal meio e recurso) e instrumentos - meios, ferramentas - auxiliares de aprendizagem⁵⁷.

No século XX, “voltámos a ter que reinventar tudo, voltámos a **renascer** com tecnologias de que ainda desconhecemos os limites”. Renascimento portanto, mas também Pré-História (como quer José Carlos Abrantes). “Duplo sentimento que nos ajuda a aceitar as nossas limitações naturais dado o lado pré-histórico do nosso tactear, bem como nos ajuda a perceber os desafios da criatividade que as novas tecnologias e os seus produtos nos colocam”⁵⁸.

Os media e os audiovisuais na escola: por razões que radicam na História e nos modos de conhecer (cada época tem os seus modos específicos de conhecer); por razões que radicam na profissão do professor e nos alunos, por razões que radicam no curriculum, por razões que radicam nos próprios media⁵⁹.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 77. Filtragem de natureza interdisciplinar que deve ter na instância didáctica o seu centro regulador... Outras questões importantes da Didáctica têm que ver com a dimensão **intercultural** e com os problemas da **extensão curricular** e da **diversificação** do ensino e da aprendizagem. (Diversificar, no espaço da sala de aula, é essencialmente sinónimo de diferenciar).

⁵⁷ O professor tem que se adaptar às novas realidades (que revolucionaram as nossas vidas). Contudo, todos estes “meios” não são activos por si e em si, é o professor que os toma activos. “Os modernos instrumentos de ensino só podem ser eficazes se não se lhes pedir que substituam os professores...” (Pierre Bourdieu). São apenas auxiliares preciosos. Se a “monodocência verbal” deve ser afastada, mais deve ser de evitar ainda um ensino que pretenda assentar no “exclusivismo icónico”. Fundamental para uma proficua activação didáctica desses meios: imaginação, sensibilidade e criatividade.

⁵⁸ José Carlos Abrantes, *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*, 1992, pp. 12-13.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 22-26. A multimédia contribuiu para mudar a forma como o homem aprende e apreende...

A recente articulação, entre as técnicas audiovisuais da comunicação de massas e as técnicas informáticas, veio aumentar ainda as imensas potencialidades de todos esses recursos, das “tecnologias de informação e comunicação”. A escola formal não lhes pode voltar as costas⁶⁰.

A escola não poderá ignorar este “novo ambiente, esta nova ecologia da fruição e produção da cultura”. A escola pode e deve usar; pode (e deverá) produzir... (“Usar e produzir” são dois procedimentos diferentes, embora inter-relacionados...).

A escola não pode ignorar, também, que os jovens são colocados perante a escalada de “escolas paralelas”, “media” de todas as espécies que ameaçam tomar-se numa “nova didáctica”. A excessiva abundância de informação não garante, à partida, um conhecimento mais vasto, nem sequer mais esclarecido. Compete aos professores, aproveitar, gerir, (re)orientar, e encaminhar muitas dessas informações e transformá-las em conhecimento.

Como é óbvio, os audiovisuais e os media não vão substituir a escrita; o que acontece é que o enriquecimento e estimulação recíprocos ainda estão a dar os primeiros passos⁶¹.

A escola deve ajudar a aprender a ler os media e os audiovisuais; deve assumir responsabilidades na “alfabetização” para a imagem e para as tecnologias de informação e comunicação.⁶²

⁶⁰ A escola não deve privilegiar o suporte material em detrimento da mensagem. Fazê-lo, corresponde a “admitir *a priori* a tese tácita e indemonstrada da especificidade do meio enquanto prolongamento protético do corpo humano”. Novais Madureira, *ob. cit.* p. 29. Não se pode perder de vista que uma das condições (*sine qua non*) para ajudar a combater a “info-exclusão” - esse combate tão apregoado e dito tão urgente - reside no trabalho da (e com a) língua materna.

⁶¹ Todos os recursos e instrumentos, ao contrário do que faz pensar a representação corrente, são essencialmente uma questão de pessoas - são as pessoas o objecto e o sujeito dos audiovisuais e dos media - e bem menos uma questão de máquinas. José Carlos Abrantes, *ob. cit.*, pp. 19-21.

⁶² Manuel Castells, numa obra importante, face aos novos caminhos trilhados pelo capitalismo actual, designa-o por “capitalismo informacional”.

A “historia narrativa ” e as aprendizagens significativas

Já fomos sugerindo que, para tentar melhorar as aprendizagens, há objectos e conteúdos, que devem constar dos “programas” e entrar na sala de aula...

Há “revisões” epistemológicas (em curso) e linhas de investigação que devem ter reflexos e repercussões - pelos caminhos que abrem, pelas características do que produzem e pelas potencialidades pedagógicas que parecem oferecer - quer nas orientações programáticas, quer nas práticas pedagógicas.

Acontece que, em dado momento, a História - entendida como actividade do historiador - e as ciências sociais “não só legalizaram o contrabando através das respectivas fronteiras, como o tornaram obrigatório...”⁶³. Antes, essa velhíssima questão, do papel do indivíduo na história, resolviam-na os historiadores (sobretudo) empiricamente, “procurando avaliar em cada situação histórica concreta em que medida os homens tinham sido fazedores de história ou tinham sido feitos por ela”⁶⁴. E os historiadores, em vez de tentarem explicar o papel do indivíduo - “narrando situações históricas concretas” -, passaram a dedicar-se ao “exercício especulativo de solucionarem teoricamente o mais intratável problema das ciências sociais”: como resolver o “dilema da acção humana”, simultaneamente determinada e indeterminante...⁶⁵

⁶³ M. Fátima Bonifácio, “O abençoado retomo da velha história”, in *Análise Social*, vol. XXVn (123), 1993 (3º), pp. 623-630, p. 623. Neste périplo vamo-nos deixar conduzir pela mão desta autora...

⁶⁴ *Ibidem*, Através desse “comércio”, a História incorporou na linguagem muito do vocabulário especializado das ciências sociais e novos problemas; em nome da ciência o historiador não quer conviver com zonas “sombreadas”...

⁶⁵ Da acção conjugada das várias disciplinas das ciências sociais resultaram inúmeras teorias: relação entre sincronia e diacronia, entre a longa duração e o acontecimento, entre a acção e a estrutura.

Certo é que, como nota Fátima Bonifácio, o problema não tem sido resolvido a contento de todos: não se encontrou uma maneira, unânime-mente válida, de “eliminar a vontade dos homens (e portanto a sua liber-dade) como factor da história..Assim sendo, o indivíduo “permanece irreduzível”. Subsistirão, como campo de conhecimento específico da história, “o concreto, o singular, o contingente, a acção, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos..”⁶⁶.

E se a disciplina “adoeceu”, com uma crise de identidade (por razões que são aduzidas), agrada-lhe ver reconhecida (últimamente) a necessi-dade de tomar em séria consideração o “ressurgimento da narrativa” e, com ele, a ressurreição da História “como disciplina pertencente ao clássico campo de estudos denominado por ‘humanidades’, que, volun-tária e explicitamente, rejeita um estatuto de cientificidade...”⁶⁷.

Com a narrativa regressará - vai dizer-se - o “arbitrário e o subjecti-vo”. Quanto ao arbitrário, não regressa, porque a história nunca o aceitou. Quanto à subjectividade não se vê como possa ausentar-se da actividade do historiador. (“Travestida de ciência social, a história tem-na disfarçado ou ocultado”)⁶⁸.

A linguagem histórica, no limite, “deveria ser tão árida, tão neutra e tão concisa como uma aritmética: uma forma de antiliteratura”⁶⁹. É assim

⁶⁶ *Ibidem*, p. 624.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 625. Não é, como provocatoriamente se diz, o “abençoado retomo da velha história”; é o retomo de algumas questões (e preocupações) da velha história... As diferenças são substanciais, porque as contaminações de outras áreas do saber são inegáveis, os olhares são outros... Parece ser chegado o momento, como se sugere no texto, de o historiador também dever escrever tendo em mente a pergunta da criança: “E a seguir o que é que aconteceu?” Uma pergunta a que só se pode dar resposta contando - narrando, muito precisamente.

⁶⁸ *Ibidem*, 626

⁶⁹ *Ibidem*, p. 626. Alguma nova historia económica quererá mesmo falar apenas com números...

que, em nome do rigor científico, a “história-ciência social quer-se depurada de sentimentos e ameaças, asséptica e desumanizada [...] Na cruzada contra a subjectividade a história-ciência social renega a dimensão literária da história”.

O “renascimento da narrativa” - conclui a autora - trará consigo o renascimento da história, “não como ciência social, mas como **disciplina literária**”⁷⁰. Como tal, a história reabilitará o tradicional terreno de pesquisa: “a política, as grandes figuras, as instituições, a história do pensamento e das ideias, a diplomacia e as relações internacionais, a história militar e constitucional”⁷¹. Estaríamos, assim, na presença de uma disciplina literária, mas “de um género literário específico”, com regras próprias e rigorosas...

E, ao lembrar que o ofício de historiador está sujeito a um extenso rol de regras e procedimentos, sublinha que não impedem - e até não dispensam - o recurso à imaginação. O que a história é e pode ser: **“uma disciplina literária que exprime uma opinião informada sobre o mundo.”**⁷².

⁷⁰ *Ibidem*, p. 628. Para Vasco Pulido Valente é também uma “disciplina literária” e ainda uma “forma de arte”. A história estará mesmo mais próxima da literatura do que de uma disciplina científica: tem que ser possível contar as vidas paralelas de Olivares e de Richelieu...

⁷¹ *Ibidem*, p. 628; vide, pp. 628-630: as “consequências” deste posicionamento e as características da discursividade: a validade assente na possibilidade, na solidez lógica e na consistência dramática; o discurso sujeito à verificação documental e às regras de inferência.

⁷² “E quanto a ter a história - ciência social obtido um acréscimo de legitimidade universitária, isso deve-se menos à sua maior cientificidade do que ao reconhecimento de que há saberes não científicos que nem por isso são menos dignos de representação académica: não exigem menor cultura geral e especializada, nem menor domínio técnico, nem menor profissionalismo, nem menor talento e imaginação” (*ibidem*, p. 628). Questões relacionadas com o retomo da história política e com a narrativa -com a História política narrativa -, com a subjectividade e cientificidade, com a plausibilidade e verosimilhança do discurso são retomadas numa obra de maior fôlego: *Apologia da História política* [...], 1999; cf. capítulos I, II e III, pp. 22-132.

As novas questões que se levantavam (e cujo debate ainda continua actual), em termos curriculares e pedagógicos, tinham que ver, fundamentalmente, com estes aspectos: não se estaria a descuar uma importante dimensão da compreensão histórica ao subalternizar e minimizar as componentes alusivas ao narrativo, ao humano?; não poderia a “dimensão do imaginário” contribuir, num processo interactivo, para tornar “viva” a dimensão explicativa?

Tendências de cariz “predominantemente racionalizante” permaneceram dominantes, apesar de modificações que ocorreram em currículos que foram sendo (pontualmente) reformulados, até finais da década de 80 (em especial nos 1º e 2º ciclos). As componentes narrativas, o vivido, as pessoas de carne e osso, a “componente ligada ao imaginário”, continuaram a estar pouco presentes.

Mesmo correntes ligadas ao aprofundamento da história das mentalidades, da história da civilização material, dos temas do quotidiano - que mereceram também a atenção dos historiadores ligados aos “Annales”- se tiveram alguma influência no debate curricular, tiveram pouco impacto nas propostas de currículo.

Ora, o reconhecimento das especificidades e peculiaridades do pensamento dos jovens alunos aconselhariam “um tratamento/ aproveitamento das potencialidades da História enquanto discurso narrativo e recriação fascinante de mundos e vivências de um passado revisitado e não apenas reanalisado em termos de compreensão lógica e científica”⁷³.

*

Uma aprendizagem toma-se significativa “quando ocorre no sujeito que aprende um processo de apropriação/interiorização do objecto nos

⁷³ Maria do Céu Roldão, “O ensino da História e as reformas curriculares no final do século XX”, in *O Estudo da História, Boletim APH*, 1994, pp. 417-422, p. 421.

quadros conceptuais e afectivos de que se serve para lhe atribuir um sentido”⁷⁴. Assim sendo, para o aluno se apropriar dos conhecimentos de forma significativa, a aprendizagem deverá incorporar “racionalidade e imaginário...”

Em nome de concepções científicas, que marcaram (e ainda marcam) os programas, “a dimensão explicativa, a busca da racionalidade tomam-se predominantes”. Em contrapartida, valoriza-se menos a dimensão narrativa. Não obstante, a dimensão explicativa e a dimensão narrativa (descritiva) não se opõem, antes se completam. O professor não deve esquecer esta complementaridade. É que, na História procura-se a compreensão dos “porquês, do acontecido e as suas consequências no processo histórico (dimensão explicativa), mas também a redescoberta do vivido por outros nossos semelhantes [...], ou seja o **quê** e o **como** (dimensão narrativa/descritiva) que proporcionam a oportunidade para mecanismos de identificação e permitem a reconstrução de um imaginário do passado...” A vertente narrativa pode ser um caminho para chegar a uma história mais “racional”, mais complexa, mais explicativa, mais conceptual⁷⁵.

Acresce ainda que na nossa ciência há coisas que são do “patamar da moral”. A análise “científica” não chega. “... Na pedagogia de dar a conhecer, há um potencial assustador de banalização”. Na “multiplicidade de vozes”, na pluralidade de leituras, “há a tentação do relativismo”, do “e se não foi assim?” Ora, há coisas que são, primordialmente, do

⁷⁴ Maria do Céu Roldão, “Racionalidade e imaginário na aprendizagem significativa da História”, in *Comunicações*, XII Encontro de Professores de História da Zona Centro (Coimbra 1994), Coimbra, 1995, pp. 41-51, p. 46.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 43 e 45. No campo da produção científica, nota José Mattoso, a “história narrativa” ganha terreno... “Poderá o estudo da história ser tendencioso e parcial, ou, pelo contrário, rigoroso e fundamentado, quer na busca das explicações estruturais de fundo quer na análise do acontecido ao nível da curta duração” (*Ibidem.*, p.43).

“patamar da moral...” Como falar, por exemplo, de Auschwitz, se lançarmos apenas mão da ciência? (Miguel Vale de Almeida, *Público*, “Por que não falo de Auschwitz”, 29/01/95).

*

Não se perca de vista que histórias de “enamoramento” pela História poderão ser justificadas, em parte, pela adesão afectiva e emocional. Jacques Le Goff responsabiliza Walter Scott, lido e saboreado quando era jovem, pela sua “paixão” pela Idade Média. “A obra que mais influenciou a minha imaginação foi Ivanhoe”.

Paul Veyne, que assume uma postura especial no debate epistemológico, afirma: “Os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que têm o homem como actor; a história é um romance verdadeiro”. Entre outras razões que explicam a adesão do grande público à História, Michel de Certeau aponta a circunstância de ser uma “literatura de viagem acreditada pelo facto de ser possível, porque diz respeito a factos que existiram na realidade”.

Oiça-se, também, o apelo lançado por Marc Bloch: “Evitemos retirar à nossa ciência o seu quinhão de poesia. Evitemos, sobretudo, corar por isso, coisa que já surpreendi em alguns. Seria espantosa tolice julgar que, pelo facto de exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso, a História fosse menos capaz de satisfazer também a nossa inteligência”⁷⁶.

O professor - criador de currículo - pode (e deve) entretecer as dimensões da “racionalidade” e as do “imaginário”, lançando mão de conteúdos apropriados, de actividades e estratégias adequadas. São inúmeros e incontáveis os procedimentos que se oferecem...

Alunos “que bocejam perante os programas e os manuais, não perdem esta ou aquela série histórica, entusiasmam-se com as histórias da História

⁷⁶ In Roldão, *Racionalidade e imaginário* [...]. pp. 41,43 e 48.

que os *mass media* divulgam, fascinam-se com o sabor passadista [...] evocados pelo cinema ou televisão...”⁷⁷.

Acabámos de ver que há “oficientes deste ofício” que se interrogam, legitimamente, sobre a “cientificidade” da história, considerando-a, sem lhe apoucar o estatuto, uma “disciplina literária”, uma “literatura científica”, uma “literatura de viagem...”, um “romance verdadeiro”... Nesta ordem de ideias, Luís Reis Torgal vê na “história uma **ciência** (ou, como gosta de acentuar, uma “literatura científica”) “que procura compreender o homem e a sociedade no tempo...”⁷⁸. Eduardo Lourenço, num texto (ligeiramente) confessional, inclui na literatura, que o fascina, “a poesia e a ficção”, mas também a História - “nada com mais fascínio do que essa ficção do passado a que chamamos História. Uma maneira de estar ‘noutro tempo’ ou de viajar nele, cujo gosto e necessidade nunca me abandonaram”⁷⁹.

Um modelo pedagógico alternativo

Afigura-se-nos importante dar a conhecer as propostas que Kieran Egan vem desenvolvendo...⁸⁰ O autor apresenta uma abordagem original

⁷⁷ Maria do Céu Roldão, *Gostar de História* [...], p. 29

⁷⁸ In *ob. cit.* pp. 40-41.

⁷⁹ “História evasão. Viajar no tempo e no espaço”, in *Atlantis*, n.º 5, Set/Out. 1997, pp. 72-76. Considere-se ainda a “ordem do discurso historiográfico”: a História como uma “fala do mundo”, uma forma de leitura expressa por meio do discurso historiográfico. (História e discurso historiográfico confundem-se. Para fazer ouvir-se à História só resta a escrita). É errado pensar que a “discursividade historiográfica tem por finalidade descobrir o passado. À História, **enquanto fala**, cabe apenas a tarefa de se ocupar daquilo que se pode dizer do passado” (Necessário ter em conta a ordem desse discurso e as condições de validação...) -A. A. Marques de Almeida: “Fazer História hoje: a ordem do discurso historiográfico”, in *O património local e regional* [...], 1999, p. 11.

⁸⁰ Egan “propõe uma teoria de desenvolvimento dos modos de compreensão do real

da planificação que se centra, essencialmente, na “mobilização da imaginação”. Parte do princípio que é um “modo de aprendizagem poderoso”, mas “negligenciado”, fundamental para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem; é preciso “repensar os currículos e as práticas de ensino com uma apreciação diferente das capacidades intelectuais da criança, com particular relevo para a imaginação”⁸¹.

O modelo dominante tem, na sua opinião, “sobrevalorizado o cognitivo em detrimento do afectivo”. Como “ensinar diz respeito à organização e comunicação de significados”, vai propor um modelo resultante de um dos mais poderosos e influentes modos de o fazer desde sempre: dar aos conteúdos um carácter narrativo. A metodologia proposta baseia-se “em alguns dos princípios que fazem da narrativa um instrumento poderoso de comunicação”⁸². Não é o uso de histórias ou da ficção que é sugerido. “Trata-se sim de utilizar as potencialidades do formato da narrativa no sentido de estruturar conteúdos de aprendizagem de modo a torná-los mais eficientes e significativos”. (Trata-se, no fundo, da utilização da estrutura formal das “histórias tradicionais”). São propostas para utilizar e rendibilizar o “potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa”. O modelo de planificação proposto - “alternativo” e que poderá ser usado

baseada na observação dos aspectos que mais seduzem - num duplo sentido emocional e intelectual - os alunos em diferentes fases da sua evolução”. Define um quadro desse desenvolvimento sistematizado em “quatro tipos de compreensão significativa do real - mítico, romântico, filosófico e irónico...” (vide Egan, *O desenvolvimento educacional*, 1992).

⁸¹ *O uso da narrativa como técnica de ensino*, 1994, p. 32.

⁸² Essencialmente para o “estado mítico” (até aos 9 anos), embora, com as necessárias adaptações, também possa e deva ser utilizado em níveis etários mais elevados - cf, a propósito, *O desenvolvimento educacional*, 1992. Para a História são apresentadas propostas de exploração da revolução industrial para o “estádio romântico” (dos 8/9 anos aos 14/15) e para o “estádio filosófico” (14/15 a 19/20) - cf. pp. 52-56 e 83-89.

“complementarmente com o modelo “dominante” - sugere-nos que encaremos os conteúdos temáticos e as unidades de aprendizagem mais como “boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir”⁸³.

Ainda de acordo com este autor, “os instrumentos mais ricos e eficazes que a criança domina e traz para a escola - relacionados com a imaginação - são em grande medida ignorados e excluídos...”⁸⁴.

Das “ideias tácitas” ao “multiperspectivismo”...

No contexto da “sociedade de informação”, é “aconselhável” combater a “iliteracia histórica” e contribuir para que se aprenda a “pensar historicamente”. A *educação histórica* - é disso que se trata - deverá orientar as suas propostas no sentido de criar e fomentar um pensamento crítico (organizado e estimulante), desejável para melhor inteligir o nosso complexo mundo.

Parecem ser de considerar orientações que, no contexto da sala de aula, vão no sentido de desenvolver, de uma forma mais “universal”, a construção do conhecimento histórico a partir das “ideias tácitas” dos alunos, em coerência, aliás, com abordagens educacionais de inspiração construtivista.

Os estudos sobre cognição histórica visam analisar não apenas o conhecimento de conceitos históricos específicos - romanização,

⁸³ Kieran Egan, *O uso da narrativa* [...], pp. 14 e 29. Utilização do “ritmo” das histórias, de oposições binárias (simples) e de soluções dos conflitos característicos das narrativas tradicionais. A narrativa - um dos poucos “universais culturais” - surge como poderoso organizador de significados, nas mais variadas culturas; a utilização didáctica da “estrutura da narrativa” como organizadora de conteúdos de qualquer natureza (vide trabalhos de Letschert, Egan e M. do Céu Roldão).

⁸⁴ *O uso da narrativa* [...], p.31.

senhorio, etc. -, mas ainda as “ideias implícitas que se formam sobre a natureza do saber histórico” (explicação, descrição, narrativa, fonte, ponto de vista, objectividade...). O pressuposto desta abordagem é que, no contacto com a disciplina de História, qualquer sujeito vai construindo ideias tácitas sobre a natureza deste conhecimento⁸⁵.

O melhor contributo da História, no campo da “educação para a cidadania”, residiria num “exercício de reflexão crítica” sobre fontes históricas “diversificadas nas suas perspectivas” (e não apenas na sua forma). Os saberes históricos, pelas suas próprias características intrínsecas, prestam-se para este género de exercício. Trabalhar com documentos desse tipo, significaria, considerar mensagens com pontos de vista divergentes. Terão que ser textos bem seleccionados, ajustados aos alunos e explorados com metodologias apropriadas.

Das ideias tácitas... ao multiperspectivismo... Para se ter uma “visão mais abrangente do que representa ou representou uma realidade, nomeadamente histórica, deverão ter-se em consideração diferentes perspectivas veiculadas quer na altura da ocorrência, quer a priori e/ou a posteriori, pelas diferentes fontes...” A disciplina de História contribuiria, assim, para “formar opinião”, facultando aos alunos uma maior diversidade de respostas perante os desafios que lhes são colocados por sociedades multiculturais e por um mundo “encharcado” de informação.

Os adolescentes podem ser encorajados a pensar acerca de diversas explicações do passado. É, no entanto, necessário que o professor, ao planificar as tarefas, tenha em conta o nível conceptual do aluno. Isabel Barca parte do princípio que a explicação histórica assume um carácter de provisoriade. A investigação sobre o “pensamento histórico dos jovens” centra-se, fundamentalmente, em torno do seguinte problema:

⁸⁵ Isabel Barca, *art. cit.*, in *Boletim da A.P.H.*, nºs 19/20, 2001, p. 40. Os alunos chegam à sala de aula munidos de um “dicionário mental” que deve ser utilizado.

“em que medida operam os adolescentes com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que significado lhe dão?” O estudo tem por base um modelo *a priori* das ideias dos alunos sobre a provisoriedade... No último nível poderão reconhecer a possibilidade de coexistência de explicações diversas, que uma explicação histórica é provisória e que constitui uma certa reconstrução do passado. Analisados os dados recolhidos, chegou-se a um modelo empírico que fornece uma categorização mais complexa do que a do modelo apriorístico. Haverá que propor tarefas de raciocínio crítico de acordo com os níveis conceptuais observados. O que fica dito não vai além de uma breve chamada de atenção para os estudos e trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, no âmbito do projecto “Formar opinião na aula de História”, inseridos numa linha de investigação educacional relacionada com “Cognição e aprendizagem em História e Ciências Sociais”⁸⁶.

Para uma (re)invenção da imaginação e da criatividade

Tenta-se, agora, uma sensibilização para “caminhos e vias” que se nos afiguram atraentes e estimulantes. Há alguns sinais animadores. Multipliquemo-los... Mas há, ainda, muita “investigação” a fazer...

Não se insista em considerar a “ciência moderna” como a “única explicação possível da realidade”. É que conhecimentos, procedimentos

⁸⁶ Isabel Barca, *O pensamento histórico dos jovens...*, Braga, 2000, pp. 20, 249. Nesta obra é questionada a estratificação piagetiana dos estádios de desenvolvimento... Não cabe aqui descrever os modelos utilizados (cf. caps. 4-10). O rosto mais visível deste projecto - investigação sobre os processos cognitivos e metacognitivos - é o desta autora. Vide Cadernos pedagógico-didácticos A.P.H. (n^{os} 17 e 23): Isabel Barca et al., *Formar opinião na aula de História - Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*, 1998; Isabel Barca et al., *De pequenino se aprende a pensar-Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*, 2000.

e práticas, que se alicerçam na imaginação e na criatividade (nelas mergulham e delas vivem), podem tornar-se aliciantes (para quem ensina e para quem aprende). Só se evitam, porque, ao contrário do que se proclama, continuamos a ter como referência, quase exclusiva, a ideia “moderna” (racionalista) de ciência, à qual tanto devemos. Não obstante o discurso sobre pós-modernidade, é ainda a ideia “racionalista” que continua a enformar (quase hegemonicamente) a nossa prática investigativa e a nossa reflexão...

Todo o paradigma científico, que acaba por se impor, é responsável por múltiplos epistemicídios... Ora, em nome do paradigma racionalista têm-se subalternizado (marginalizado) outras formas de conhecimento e outras explicações alternativas, têm-se cometido variados “epistemicídios” e - se nos é permitido - diversos “pedagogicídios”.

Ouve-se continuamente, em vários tons, o lamento: a escola está em crise. (Quando deixou de estar?). Que a crise não sirva de desculpa...⁸⁷. A inovação e a heterodoxia são não só possíveis, como desejáveis. Na escola que temos, somos nós, professores, que podemos alterar “atmosferas” para que os alunos aprendam e aprendam por gosto. Há conteúdos, procedimentos, estratégias e acções - imaginativos e criativos - que podem, realisticamente, ser postos em prática.

Como é sabido, o aluno - como todo o ser humano, personalidade complexa e multifacetada - não é apenas capacidade intelectual,

⁸⁷ Nem a apregoada extensão e complexidade dos programas. (Penso, em especial, nos do 3º ciclo). Os “programas” não são apenas conteúdos: são também metodologias, estratégias, práticas. A reformulação e a reorientação das práticas são fundamentais. Se não podemos aceitar a “insustentável inocência dos programas”, também não podemos responsabilizá-los excessivamente pelas “dificuldades” sentidas pelos professores e pelos alunos. Para que os professores possam ser “criadores de currículo” devem proceder a uma leitura atenta dos “programas”.

raciocínio, inteligência pura; é um todo que não se pode parcelizar, nem cindir: é um sujeito dotado de sensações, afectos, emoções⁸⁸ que, por isso, urge envolver, emocionar, fascinar. Daí, a necessidade do envolvimento emocional, do apelo à “razão imaginativa”...

O “paradigma racionalista” e as investigações no campo da psicologia têm levado, com frequência, a sobrevalorizar a “inteligência formal” e as estruturas cognitivas, em detrimento de outras componentes decisivas da personalidade e do carácter. A pedagogia tem sido (excessivamente) tributária de tais princípios. E, no entanto, é bem possível que a escola chegasse mais longe, mesmo no desenvolvimento das estruturas cognitivas, se não houvesse o receio de pisar os terrenos da afectividade, da imaginação e da criatividade. Como acentua Egan, preocupações excessivamente racionalistas e tecnicistas - de que enfermam a chamada (entre nós) “pedagogia por objectivos” e as práticas neo-behavioristas - conduzem à criação de laranjas mecânicas, às quais falta o essencial do fruto: o sumo⁸⁹.

Se é importante lidar com a inteligência, é também importante lidar com as emoções. Um estudo elaborado pelo “Instituto de Inteligência” - realizado, essencialmente, em 1999 e 2000 - conclui que a escola ignora “a inteligência emocional, continuando a sustentar e a alimentar o analfabetismo afectivo”⁹⁰.

⁸⁸ Não será necessário reconverter o “penso, logo existo” para “porque existo, posso pensar...”? Nem só Descartes. Também Pascal. António Damásio (in *O Erro de Descartes*) acredita que as emoções ocupam um papel central no processo de tomada de decisões racionais.

⁸⁹ *O uso da narrativa* [...], p. 51 : “Os modelos baseados em objectivos são produtos de uma fase específica da industrialização. São o resultado de tentativas para introduzir na educação a dimensão tecnológica, de forma inadequada.” Vai sendo altura de descobrir alternativas e mesmo algumas “vacinas” para este “modismo” para este “virus pedagógico”. As investigações e as propostas de Egan vão, como se viu, nesse sentido...

⁹⁰ In “DAT, 07/02/2001, p. 20.

O papel do educador deverá consistir em “estimular e praticar a criatividade em vez de a reprimir, sistematicamente, em nome da disciplina e dos preconceitos”⁹¹. A criatividade não é um dom de um grupo de superdotados (os génios), “todos nós possuímos talentos criativos que, tal como as aptidões físicas e intelectuais, podem ser treinados e desenvolvidos”⁹². Não se perca de vista que “se a imaginação criadora for estimulada na Escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem de talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá de forma evidente”⁹³. A “razão imaginativa” é fundamental em todos os domínios do pensamento e da acção humana. Interfere na actividade criadora. A imaginação e a criatividade - convém recordá-lo - dão “prémios-nobel”... Foi Albert Einstein, ele próprio, que afirmou: “A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.

Do documento histórico ao documento didáctico...

Ao tentar afastar “o ensino livresco, as técnicas expositivas, a insistência na memorização”, a tendência parece ter ido no sentido de fazer apelo à “metodologia da investigação histórica, com manifestos exageros nalguns casos”⁹⁴. O que aluno tem é que aprender/saber História.

⁹¹ Ana Maria Ribeiro dos Santos et al., *A criatividade no ensino do Português*, 1992, p.94. “Não basta uma diversificação formal para uma aula ser de qualidade”; recursos e estratégias “só ganham relevo se servirem propostas de trabalho desafiadoras em termos cognitivos e, portanto, estimulantes também no plano afectivo” - Isabel Barca, *art. cit.*, p. 4L

⁹² Paulo da Trindade Ferreira, *Reinventar a Criatividade. Dirigentes em tempo de mudança*, 1994, p. 85.

⁹³ Maria Ribeiro dos Santos et al., *ob. cit.*, p. 12.

⁹⁴ Arlindo Manuel Caldeira, O documento na aula de história [...], in *Boletim da A.P.H., O Estudo da História*, Boletim nº 10-11 (II série) 1989-90, pp. 31-38, p. 31.

Primordialmente há-de ser este o grande objectivo de quem ensina... (Se, para tal, o professor for capaz de lhe ensinar como se faz Historia, tanto melhor...)

Não obstante, é por esta via - a da “metodologia da investigação” - que o documento vai ganhar um “lugar privilegiado na construção das aulas de historia, enquanto que anteriormente tinha um carácter meramente ilustrativo das verdades expostas pelo professor”. Fica assim a porta aberta para que os “documentos” escritos sejam postos ao serviço de uma das “metodologias nodais” no processo de ensino-aprendizagem.

“Um aspecto prévio, sobre que importa reflectir, é o da confusão, ainda hoje frequente, entre fonte histórica e documento didáctico”. E Arlindo Caldeira prossegue: “Evidentemente que qualquer fonte pode ser usada como documento didáctico [...]. No entanto, na maioria dos casos, o documento didáctico tem, deve ter, uma relação muito mediatizada com a fonte⁹⁵. De uma forma geral, o documento didáctico não só é uma longínqua reprodução do original, como precisa de ser sujeito a adaptações mais ou menos profundas: selecção de excertos, cortes, simplificação da linguagem. Embora seja desejável, naturalmente, o maior respeito pelo ‘espírito’ da fonte, o professor não deve hesitar em proceder a essas adaptações, de acordo com um critério principal: a adequação do documento ao nível dos alunos. Não o fazer [...] é comprometer, ou, pelo menos, dificultar injustificadamente o trabalho do aluno na leitura e interpretação desse documento”⁹⁶.

Qualquer documento, para ser didáctico, deve estar adequado ao nível (e interesse) dos alunos, aos conteúdos que se pretendem estudar e às

⁹⁵ Acrescentamos nós: sem prejuízo de existirem documentos didácticos que podem ter uma relação pouco mediatizada com a fonte. Há mesmo “fontes” que, pelas suas características, não necessitam de ser “didactizadas”.

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 31,32, 33.

estratégias em que o tratamento e a exploração se inserem. A utilização de documentos didácticos (didactizados) pode integrar-se em estratégias muito variadas...⁹⁷.

Gostaríamos de enfatizar os papéis científico e pedagógico dos documentos⁹⁸. Cingimo-nos, contudo, de momento, aos documentos escritos: “fontes” e textos (mais ou menos “literários”), nos mais diversos suportes, com as mais variadas apresentações, sujeitos às mais imaginativas e criativas explorações.

Aliás, não é necessário grande investimento teórico para legitimar o uso do texto na aprendizagem (neste caso da aprendizagem da História.) Basta a consciência (aguda) da necessidade da sua utilização. Que, pelo menos, a “galáxia de Gutenberg” entre na sala de aula... Ao serviço da informação, da construção das capacidades intelectuais e da estruturação do conhecimento...

*

Parece ser consensual que muitos alunos experimentam sérias dificuldades - fenómeno que assume maior visibilidade no ensino “obrigatório” e massificado - em “lidar” com a língua materna⁹⁹. Todos os professores têm que ser, por isso, professores de língua portuguesa. (Há recomendações oficiais nesse sentido). Na actual situação é urgente a revalorização do texto escrito como **documento de trabalho** (no espaço da sala de aula e fora dele). Todos os professores devem, portanto, assumir a **“corresponsabilidade de criar condições nas respectivas disciplinas,**

⁹⁷ Vide, Maria Cândida Proença, *ob. cit*pp. 101-105. São consideradas as funções do documento escrito e analisado o seu valor.

⁹⁸ De todo e qualquer documento: escrito e não escrito (iconográfico). Também estes, como é óbvio, susceptíveis de serem didactizados.

⁹⁹ Tem-se a sensação de não ser “politicamente correcto”, por insondáveis e incompreensíveis razões, que os alunos (todos, quase todos...) aprendam a ler e a escrever no 1º ciclo!

para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa global dos alunos”. Dada a transversalidade e a transdisciplinaridade da língua materna, dada a sua importância, como “suporte de aquisições múltiplas” e na estruturação do pensamento, todas as disciplinas devem “contribuir para o desenvolvimento das capacidades [...] de compreensão e produção de enunciados orais e escritos...”¹⁰⁰.

Parece, pois, ser indiscutível a emergência da atitude “de reavaliação do papel da língua materna na constituição e desenvolvimento dos saberes curriculares, enquanto discurso transversal aos conteúdos das várias áreas disciplinares...” Odete Santos acrescenta ainda: “Instituído, assim, para a língua materna, o estatuto de *pivot* sobre o qual repousa o ensino/aprendizagem dos mais variados conteúdos escolares, emergem com contornos epistemológicos e metodológicos mais nítidos os problemas que respeitam à **intra e interdisciplinaridade** verticais e horizontais”¹⁰¹.

Os conhecimentos substantivos - sua importância

Uma certa subalterização dos conteúdos - e relativização do seu peso - é fruto, em parte, de algumas concepções teóricas dos anos 60 e 70. (Concretizam-se, entre nós, especialmente a partir das primeiras

¹⁰⁰ Leia-se o que, a propósito do ensino-aprendizagem da História e da Língua Portuguesa e da “transversalidade da língua”, escrevemos in *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didáctico*, 2000, pp. 22 e ss. Dificuldades na aprendizagem da História resultam (frequentemente) dos requisitos linguísticos da própria disciplina. Contudo, por vezes, as questões de linguagem são apenas o elemento visível de problemas mais complexos que radicam na existência de dificuldades cognitivas que obstam a uma correcta compreensão e utilização de certos termos (e conceitos).

¹⁰¹ *O Português na Escola, hoje*, 1988, pp. 21 e 22. No recente relatório de “avaliação integrada”, divulgado em 13/02/2001, conclui-se que é no ensino da língua portuguesa que há maiores problemas no Básico e no Secundário. Os cuidados com a transversalidade da língua não se podem traduzir apenas na correcção de erros ortográficos...

reformas empreendidas após 1974). Não se esqueça que antes se insistia no “cumprimento compulsivo” dos programas. As mudanças introduzidas baseavam-se na “crença” de que qualquer “conteúdo seria de valor educativo idêntico, desde que se exercitassem - como já se sublinhou - as competências investigativas da ciência histórica e se aprendesse a estrutura conceptual própria desta disciplina”¹⁰². Estas concepções - embora não tenham levado a uma “redução e racionalização” significativas dos conteúdos nas reformas dos últimos anos - influíram, indiscutivelmente, nas práticas pedagógicas dos docentes.

“A relativa desvalorização dos conteúdos em favor da aprendizagem de conceitos ou estruturas terá assegurado um bom desenvolvimento das competências cognitivas desejadas? Ou será que a natureza e significado dos conteúdos aprendidos desempenha um papel relevante na qualidade da aprendizagem, sem prejuízo das suas inevitáveis limitações relativamente à constante e rápida evolução do conhecimento?”¹⁰³

A resposta vai no sentido de reconhecer o papel dos conteúdos na aprendizagem. Os conceitos e modelos globais apreendem-se a partir de “temas, tópicos, áreas de estudo”. No ensino da História, o papel racionalizado dos conteúdos é crucial face aos objectivos da disciplina. O problema está em flexibilizar e ajustar, remetendo a gestão para o professor que deverá funcionar como o verdadeiro agente do desenvolvimento curricular.

Maria Emilia Diniz faz notar que “um dos problemas da actual prática pedagógica é que, ao ter descoberto a importância do desenvolvimento

¹⁰² Maria do Céu Roldão, “O ensino da História e as reformas curriculares no final do século XX” in Boletim APH n.ºs 12/13/14 (II série) 1990-93, *A reforma educativa e o ensino da História*, I vol, 1994, pp. 417-22, p. 418. (Tais ideias encontram suporte em Brunner...).

¹⁰³ *Ibidem*.

das capacidades e das atitudes, perdeu de vista o valor dos conhecimentos e despreza os processos básicos da sua aprendizagem”¹⁰⁴.

Aliás, a antítese - de um lado “pedagogia da descoberta e da criatividade” e do outro “memorização e consolidação dos conhecimentos” - não encontra fundamento nos documentos da reforma curricular. É manifesto que a criatividade não se exerce no vazio e que a descoberta requer o domínio de conhecimentos (e instrumentos) prévios. Tudo isto tem que ser considerado na prática pedagógica. É, por isso, que não devemos apostar na “inovação contra a eficácia”; temos que encontrar fórmulas que as fundam harmoniosamente¹⁰⁵.

Os próprios documentos oficiais, quando bem lidos, acabam por ser sensíveis a estas problemáticas¹⁰⁶. Parte-se do princípio que as vias mais fecundas, para a progressão intelectual dos alunos, assentam na ênfase “conferida ao domínio dos processos”, mas acentua-se que o facto de se dar “prioridade ao desenvolvimento das capacidades”, não deve levar à “**minimização do conhecimento substantivo**” (sublinhado nosso). Um conhecimento substantivo “suportado pela memória, mas implicando igualmente as faculdades de compreensão”. Afigura-se “falsa e perigosa” - como aí se acentua - a “antinomia que por vezes se estabelece entre ensino centrado nos conteúdos e uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de capacidades e aptidões, visto que o exercício de tais capacidades não se pode situar numa experiência vazia de significado”.

Afastam-se, por conseguinte, nos textos programáticos e norteadores, certas perspectivas “pedagogistas extremas”. Conceitos e modelos globais

¹⁰⁴ In *O ensino da História*, Boletim APH (III série), nº 5 1/2 Fev./Jun. 1995, pp. 3-9, p. 7.

¹⁰⁵ *Ibidem*. Cf. *supra*: “Transposição didáctica”.

¹⁰⁶ Cf. *Organização Curricular e Programas*. Ensino Básico. 3º Ciclo, vol. I, pp. 27 e ss.

aprendem-se com base em conhecimentos substantivos. Aliás, não se pode perder de vista que, como quer Kieran Egan, como “adultos educados”, como personalidades estruturadas, todos reflectimos, nalguma medida, “não só o **como** mas também **aquilo** que estudámos e aprendemos”.

Num texto, fortemente crítico e satírico, que problematiza (essencialmente) a formação de professores, António Reto começa por citar um escrito (de 1985) de Clément Rousset: “Se a escola é feita para ensinar, então é necessário que ela ensine alguma coisa. Ora, o acto de ensinar [...] já não consiste, segundo parece em transmitir um saber, mas em exercer uma pretensa ciência do ensino. Já não se aprende alguma coisa, aprende-se a aprender. A pedagogia acabou por suplantar a própria ilustração. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas que possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos modernos. Resultado: desde há uma dezena de anos, vemos chegar ao ensino superior estudantes analfabetos”¹⁰⁷.

Os professores não deverão esquecer-se de que também estão na escola para “transmitir saberes e conteúdos, com competência, profissionalismo e responsabilidade”.

Não se nega a validade do “questionamento do tema - o que é ensinar, o que é ensinável?”; não se discute que tenha repercussões positivas, no processo educativo, a consciência do valor do “aprender a aprender”; o que se torna problemático é que os cursos de formação de professores estejam a ser dominados pela “ideologia pedagogista” e que - como se acrescenta com humor - “os seus conteúdos se resumam a um enunciado de técnicas retóricas sobre como promover a alegria e a empatia na sala de aula, ou como mobilizar os alunos para a realização de projectos

¹⁰⁷ In António Patrão Reto, “Aprender a aprender... ou aprender de facto”, *Público*, 22/10/1996.

extracurriculares giros e interactivos, ou ainda como gerir a ansiedade dos alunos face às dificuldades e exigências dos programas”¹⁰⁸.

“Saber versus pedagogia ” - dicotomia a superar.

O professor deve movimentar-se com à vontade e flexibilidade pelos campos da “disciplina-objecto”. A formação universitária (inicial) e a formação contínua deverão, por isso, assegurar-lhe o domínio de sólidos e actualizados conhecimentos, não para os transmitir tal e qual, antes para alicerçar e construir, neles e com eles (sobre eles, a partir deles) - mediando-os e traduzindo-os, como acentuámos -, as aprendizagens dos seus alunos, lançando mão de “conteúdos procedimentais” e de estratégias que sejam apropriadas aos “aprendentes”.

Depois dos anos 60 agudizou-se a dicotomia “cientismo *versus* pedagogismo”. Antes - e durante muito tempo - os docentes quase se limitavam a transmitir o conhecimento científico (o saber disciplinar). Mas, a expansão e “massificação” da escola, com a conseqüente profissionalização dos professores, a imposição de modelos de “formação integrada”, os territórios conquistados pelas “Ciências da Educação” (Ciência da Educação?) acabaram por provocar - em especial no discurso teórico - uma “espécie de primado da pedagogia”. *In extremis*, “ficaram célebres vários desabafos, segundo os quais, só por absurdo, um professor de História pode achar que o seu problema principal é a História”¹⁰⁹. O que interessava verdadeiramente era dominar bem as “técnicas e os processos pedagógicos” (saber planificar, executar, avaliar; construir boas relações pedagógicas, ser bom comunicador...).

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ António Nóvoa, “Professores: profissão [...]” in *Boletim da APH, O Estudo da História*, I vol., 1994, p. 17.

Lee Shulmann, ao criticar esta perspectiva, assume que o docente terá que ser um profundo conhecedor da matéria que ensina. Fixa um novo aforismo - “quem sabe faz; quem compreende ensina.” Para além de saber, é preciso compreender. Põe expressamente a tónica na compreensão dos conteúdos, “momento prévio da sua reformulação e transformação em produtos de ensino”. Compreender - para poder transformar conteúdos ensináveis em conteúdos a ensinar... Não se pretende regressar ao professor como “mero transmissor de saber”. Nem podiam ser esses os caminhos. O que se visa é sublinhar que o **“saber de referência”** da profissão docente não pode ser “construído à margem da lógica da produção científica” das próprias disciplinas.

Os professores não são apenas consumidores, mas também “produtores de saber”; não são apenas executores, mas ainda “criadores de instrumentos pedagógicos”. Os professores são **“profissionais críticos e reflexivos”** e não apenas técnicos¹¹⁰. (Sublinhado da nossa responsabilidade).

Sem prejuízo da reflexão, das orientações e dos apoios que podem (e devem) vir de “cima”, são de afastar as tendências - que já causaram alguns “estragos”, em países “mais evoluídos”, mesmo entre os professores - que pretendem separar a “concepção da execução”... Que visam colocar, nas mãos dos profissionais, que trabalham no terreno, “pacotes curriculares pré-desenhados”, prontos a serem aplicados e consumidos.

O que os profissionais necessitam é de ver aumentada a sua autonomia. Por isso, o quotidiano dos professores - para que possam conceber e executar com competência - não deve ser sobrecarregado com actividades que lhes retirem o “tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras”¹¹¹. “Especialista (artista?) na criação de situações de apren-

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ *Ibidem.*

dizagem”, o professor deverá ser “criador de currículo” e assumir-se como o “principal recurso”.

Como é manifesto, a escola dos nossos dias exige uma espécie de “super-professor”: tantos, tão plurais e tão “polimórficos” são os saberes que o professor deve dominar; tantas e tão variadas são as competências e destrezas que deve possuir. São exigências que parecem acarretar um certo “desconforto” no interior da profissão, porque ficam poucos espaços para “trabalhar” esses saberes e essas capacidades (científico-pedagógicas). Como resultado de uma crescente “funcionarização”, o professor não pode assumir - transfere e/ou perde, o que é mais grave - a sua autonomia. Como se este trabalho de “pensar o trabalho”, esta dimensão de reflectir (sobre o programar, o fazer e o avaliar) não fossem decisivos...¹¹².

*

Para Novais Madureira, a “dominação pelo professor da disciplina-objecto é condição necessária da competência didáctica”; condição necessária, “mas não suficiente”, de competência profissional. Professor que não possui, na disciplina que ensina, “conhecimentos e competências simultaneamente vastos e profundos é, não só incapaz de inovar pedagógica e didacticamente, como incapaz de resolver os problemas pedagógicos e didácticos quotidianos...” Se não “possuir” esses conhecimentos e essas competências, o professor ficará - como sugere - à mercê de programas, de manuais, de normativas da tutela, de “modismos” (mais ou menos duradoiros), por não ser capaz de os dominar e de assumir, *a fortiori*, um distanciamento crítico. É convicção deste autor que tal domínio é tão fulcral e determinante, que para o ensino de uma dada “disciplina-objecto, uma ignorância mesmo que apenas local, só pode ser agravada pelo recurso, para resolver as dificuldades dela resultantes, a técnicas auxiliares sofisticadas”¹¹³.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ C. M. Novais Madureira, *Didáctica científica. Ensino programado. Meios*

Se o professor não souber e não compreender, dificilmente conseguirá ensinar (ditas as coisas de maneira diferente: dificilmente conseguirá que os seus alunos aprendam). Técnicas e meios auxiliares avançados - tecnologias de informação e comunicação, meios multi-sensoriais -, ainda que o professor os conheça e domine, só resultam (verdadeiramente) se utilizados pelo docente que possua competência científica. Esta competência deve ter “o primado sobre as outras competências exigidas ao professor”¹¹⁴.

Ao aceitar que um determinado ensino parece exigir, necessariamente, “investigação didáctica sobre a respectiva disciplina-objecto”¹¹⁵, está-se a indiciar a necessidade de superar a dicotomia “saber *versus* pedagogia”. Superação inevitável na medida em que a profissão docente é “estruturalmente distinta da profissão associada à disciplina objecto”, até porque exige outras competências inteiramente diferentes, “nomeadamente as do comunicador e do proselitista”¹¹⁶. (Aceitamos as do “proselitista”, se

audiovisuais. Ensino assistido por computador, 1994, pp. 8, 13-14. Professor ligado à informática no ensino e ao “Projecto Minerva”, com pontos de vista, reflexões e preocupações que só aparentemente são surpreendentes. Excessivo quando proclama a “dominação **completa**” - que depois vai temperando -, por parte do professor, “das matérias ou aptidões a construir, sobre as outras competências” (*Ibidem*, p. 8). A palavra em causa deverá ser **profunda** (e não completa) - vide texto crítico de Branca Silveira, *ibidem*, pp. 49-53, p. 51.

¹¹⁴ Branca Silveira, in *ob. cit.*, p. 51.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 8. Com efeito, uma “didáctica específica” pressupõe a intervenção de pelo menos duas disciplinas” a **disciplina-objecto**, cujos conteúdos são aquilo que está em questão em termos de ensino-aprendizagem; uma ou mais **disciplinas-instrumentos** (Sociologia, Psicologia, Estatística...), “cujos conceitos, métodos e técnicas intervêm [...] no processo de ensino-aprendizagem...” (*Ibidem*, pp. 12/13).

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 14. Um criador “não é, enquanto tal, bom pedagogo”. Esta constatação reside no duplo facto de o autor distinguir, por um lado, a “fase heurística” da “fase epistemológica” do processo criativo (estruturalmente semelhante nas ciências, nas humanidades e nas artes) e, por outro, aceitar a “irracionalidade” do processo abdução na fase heurística (com Peirce) e a “incomunicabilidade” desta (com Lakatos) - cf. pp. 13 e 14.

Augusto José Monteiro

nos ficarmos apenas pelo “entusiasmo” de que é portador).

Convém não perder de vista que o professor pertence, de facto, à grande família dos comunicadores. Dar uma aula, ensinar para que haja aprendizagem, é um problema de comunicação entre professores e alunos. O professor, dada a importância da relação pedagógica, não pode confiar-se à mensagem intelectual. Dar uma aula é também dar um “recado emocional”.

Surgem, contudo, pretensões de encarar o docente, antes do mais, como um comunicador, “independentemente do conteúdo concreto da mensagem” (a esta atitude chama, Novais Madureira, macluhanismo educativo: “*the media is the message*”)... Relacionado com este discurso teórico, que defende tais pontos de vista, surgiu o problema de saber se a Didáctica é um campo independente do conteúdo (concreto) dos conhecimentos (e das capacidades) a transmitir pelas diferentes disciplinas; ou se existem, pelo contrário, didácticas específicas dessas disciplinas. O ponto de vista deste autor é o de que **as Didácticas específicas das disciplinas pre-existem mesmo à Didáctica geral**¹¹⁷.

Diversos estudos - de carácter particularista e não ecológico -, ao construir “modelos” da actividade e competência (profissional) dos professores, centram-se, frequentemente, em torno de certas dicotomias: “saber vs. pedagogia, ensino vs. aprendizagem, prescrição vs. princípios, tecnicismo vs. humanismo...”¹¹⁸.

¹¹⁷ *Ob. cit.*, p. 8. Delas se poderão extrair “certas validades genéricas” que poderão vir a constituir-se em uma Didáctica geral. E esta posição - da pré-existência - contém em si o pressuposto do “primado das matérias” (ou aptidões) a transmitir sobre as outras competências profissionais.

¹¹⁸ Flávia Vieira, “Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores” in *O Professor*, Nov./Dez. 92, pp. 3-8. Como a própria autora denuncia, nesta “síntese reflexiva” que se mantém actualizada, estas dicotomias, de manifesto valor produtivo, podem levar a uma visão “simplista e dogmática” do professor.

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 norteadada 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

-
- História no sistema educativo”, in *O Ensino da História, Boletim APH*, nº 15, Out. 99, pp. 25-30.
- ROLDÃO, Maria do Céu, “O ensino da história e as reformas curriculares no final do século XX”, in *Boletim da A.P.H.* nº 12-13-14-15 (II série) 1990-93, *O Estudo da História*, I vol., 1994, pp. 417-422.
- ROLDÃO, Maria do Céu, “Racionalidade e imaginário na aprendizagem significativa da História”, in *Comunicações*, XII Encontro de Professores de História da Zona Centro, (Coimbra 1994), Coimbra, 1995, pp. 41-51.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *A História no Ensino Preparatório*, Livros Horizonte, Lisboa, 1987.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*, Ministério da Educação (DES), Lisboa, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, Texto Editora, Lisboa, 1987.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *O estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*, Texto Editora, Lisboa, 1995.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *O Pensamento concreto da Criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1994.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto Editora, Porto, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu; GUEDES, Maria José, “Formar-se reflectindo sobre as práticas: uma experiência vivida na aula de História”, in “*Aprender*” (Revista da E.S.E. de Portalegre), nº 16, Maio de 1994, pp. 38-43.
- SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos; BALANCHO, Mara José S., *A criatividade no ensino do Português*, Texto Editora, 6ª ed., Lisboa, 1992.
- SANTOS, Odete, *O Português na Escola de hoje*, “Cadernos o Professor”, Caminho, Lisboa, 1988.
- TORGAL, Luís Reis, “A História contada à crianças”, in *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História (1989)*. “*Comunicações*”, Fund. Cal. Gulbenkian, Lisboa, 1992, pp. 35-45.