

REVISTA
PORTUGUESA
de HISTÓRIA

tomo XXXIV



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

**Competência científica e transposição didáctica
no ensino da Historia:
algumas reflexões no contexto da escola actual**

JOAQUIM J. CARVALHÃO SANTOS
Universidade de Coimbra

Em tempo de reforma curricular dos ensinos básico e secundário e ainda de reestruturação da formação inicial de professores nas universidades portuguesas, apresenta-se particularmente pertinente a reflexão em tomo do desejável perfil do professor de Historia. Importa reconhecer mal entendidos, discernir necessidades e aceitar desafios.

O sistema educativo tem passado por várias reformas e múltiplas transformações, num horizonte de trabalho que, para os nossos professores mais idosos, se perfilou desde a década de sessenta. É bem conhecida a diversidade de factores que influíram na evolução das políticas educativas. Recordamos, em especial, por um lado, as expectativas criadas em tomo do papel da escola numa sociedade contemporânea em rápida mutação e, por outro lado, os progressos das ciências da educação e o contributo das suas diferentes focagens. Acrescente-se, no

caso da nossa disciplina, a própria evolução da história ciência, nas suas concepções, temáticas de estudo e efectiva produção historiográfica.

Sem nos pretendermos alongar, reteremos apenas, desde já, que, no campo do ensino, e perante circunstâncias e resultados menos satisfatórios, tanto facilmente se manifesta uma desconfiança e mesmo uma reacção contrária às propostas inovadoras, como, inversamente, se poderá insistir teimosamente em virtualidades que a experiência prática convidaria antes a repensar. O efeito dos “modismos pedagógicos” pode, assim, deixar marcas, tanto de apoio como de recusa, que não facilitam a operacionalização da desejável síntese. Sendo a prática pedagógica uma área de integração de saberes múltiplos, não fazem aqui sentido visões compartimentadas que ergam falsas barreiras e dicotomias. Saibamos, pois, reconhecer complementaridades e articulações potenciadoras, por forma a melhor adequar as várias componentes de uma formação inicial de professores que se quer de qualidade, em função dos reais desafios da escola de hoje.

Contrariamente ao que se possa pensar, nas condições actuais, verificam-se, relativamente aos professores, exigências acrescidas no que diz respeito ao domínio de competências científicas e à capacidade da sua transposição didáctica, ou seja, da sua adequada mobilização em função de diferentes contextos educativos. Eis o que sumariamente procuraremos demonstrar, fazendo apelo ao contributo de bibliografia recente e à própria experiência pessoal na formação de professores.

1. A evolução de conceitos educativos e modelos de ensino, concretamente, a partir da década de sessenta, traduziu-se também necessariamente na definição de diferentes perfis de desempenho profissional. Os papéis do professor evoluíram e foi aumentado o seu espaço de trabalho e a sua responsabilidade de escolha, aliás em paralelo com o que aconteceu com a própria escola. Não tem já sentido uma

concepção de professor como funcionário encarregue da leccionação de um programa nacional rígido, empenhado em transmitir um corpo de conhecimentos, exigindo o estudo e o domínio da matéria de um livro único. Neste caso, teria de explicar bem e exigir sucesso, através da reprodução fiel de um saber feito. Sobrevalorizava-se a memória e, no extremo oposto, apagava-se o papel activo e criativo do indivíduo enquanto construtor do seu próprio conhecimento. Faltaria, ainda, uma perspectiva de compreensão, interiorização e aplicação de saberes, compatível com o actual conceito de aprendizagem significativa.

Está igualmente ultrapassada uma concepção tecnocrática do acto educativo para a qual em certa altura pareceram remeter algumas concepções pedagógicas. O professor não é pois também um simples técnico que aplique teorias e soluções pré-definidas (planificação rígida, pacotes de instrumentos de trabalho e de avaliação, etc.). O fundamental nesse caso seria o domínio de um conjunto de competências pedagógico-didáticas, pelo que se poderia verificar um primado da pedagogia em detrimento da formação científica na área de docência. Numa perspectiva possível, ficaríamos reduzidos a um ensino programado.

O professor tem, obviamente, um papel activo na educação, com um espaço de grande responsabilidade no processo curricular. Trabalhando num contexto escolar, passa por si todo um conjunto de decisões e de desempenhos práticos que, em interacção com os alunos, irão condicionar a verdadeira implementação do currículo e afinal a definição do que verdadeiramente é aprendido. Evidenciando capacidade de adaptação, o professor analisa realidades e procura encontrar soluções. Faz opções e como tal tem de saber assumir uma correcta atitude curricular. Afinal, é criador de currículo, enquanto responsável pela preparação, execução e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem. Destacamos, em concreto, a capacidade de organizar a matéria que ensina e de conceber e concretizar experiências de ensino-aprendizagem.

Perante uma realidade em mudança, a transposição rígida de modelos teóricos revelou já claramente os seus limites. No contexto actual, com uma multiplicidade de situações e de problemas, e não havendo soluções únicas, importa enfatizar o perfil desejável do professor enquanto profissional crítico e reflexivo e aferir em consonância os critérios da sua formação inicial e contínua. Mais do que definir à partida o que fazer, haverá que investir, incorporando teoria e prática, na aquisição de um conjunto de saberes de referência, de que o professor se socorrerá em situações concretas. Poderá exercitar-se, por exemplo, a análise de problemas sob diferentes pontos de vista, a construção de soluções específicas e a posterior verificação da validade prática das mesmas.

A evolução futura do docente prender-se-á, pois, não só com o domínio de um conjunto de conceitos, saberes e competências, mas também com o desenvolvimento de uma maior autonomia, um critério pessoal de qualidade e toda uma capacidade de interpretação e reflexão, que permita introduzir melhorias em articulação com a própria experiência de ensino. Nessa relação entre pensar e agir (ALARCÃO, 1996), podem aliás considerar-se diferentes momentos - reflexão para a acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção - e domínios - conhecimento científico/aquisição pelo aluno, pessoa do professor/pessoa do aluno, instituição escola/sociedade em geral.

Afinal, educar é orientar, mas consciente e criteriosamente, e a intencionalidade deve presidir a toda a acção concreta.

Compreende-se, pois, a especificidade e a exigência do papel do professor enquanto especialista de ensino, o qual traduz numa área complexa de aplicação, como é a da prática pedagógica, o domínio de múltiplas capacidades, relativas a diferentes domínios, habitualmente organizados no *ser*, no *saber* e no *saber fazer*.

2. A problemática relativa aos conteúdos curriculares é, como se compreende, da maior relevância e tem importantes implicações no âmbito da Didáctica da História. Como disciplina pedagógica de carácter prático e integrador, tendo por objecto a orientação eficaz dos alunos na sua aprendizagem (BENEDITO, 1987), a didáctica não se pode confinar à consideração dos métodos de ensino, mas deve articular as três grandes questões: o que ensinamos? para quê? como?

É verdade que havendo um currículo nacional, as opções de fundo, relativas a todo um “design curricular”, são da competência dos departamentos do Ministério da Educação, pelo que o professor e a escola recebem um programa feito e, por norma, apenas se fazem ouvir em momentos, aliás importantes, de consulta pública. Contudo, o seu papel no âmbito do desenvolvimento curricular é, como sabemos, decisivo.

O acto educativo é global e multifacetado, exigindo uma articulação de componentes que passa obrigatoriamente por uma adequada compreensão, selecção e organização dos conteúdos, de acordo com os quais se especificam objectivos e se preparam situações de aprendizagem, designação abrangente que inclui a tradicional formulação de estratégias/actividades e recursos. Todo esse desempenho depende de uma leitura e apropriação do programa, ao nível de cada escola e do(s) professor(es). Há nomeadamente que atribuir relevâncias relativas, com diferente afectação de tempos lectivos, definir o nível de tratamento (mais sumário ou aprofundado), os caminhos de abordagem e de desenvolvimento, os casos ou as realidades paradigmáticas a estudar, as possibilidades de articulação entre o particularismo local e regional e a história geral.

O professor não é necessariamente um especialista na área científica de docência, mas é um mediador entre a história objecto de ciência e a história objecto de ensino. É, pois, um facilitador da aprendizagem, um especialista, sim, como vimos, na concepção, organização e condução do processo ensino-aprendizagem, pondo à prova capacidades de análise

e de interpretação e, em geral, toda uma formação científica e pedagógica. Esta prática profissional pressupõe inevitavelmente a combinação de um domínio satisfatório de conhecimentos e competências, na área científica de docência, com a capacidade de uma correcta adequação dos mesmos, em função de alunos e contextos pedagógicos concretos.

Fernand Braudel escreveu de forma paradigmática, ao criticar os autores de programas que querem “ir demasiado longe”: “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” (BRAUDEL, 1989).

Na dualidade história ciência /história docência, a justificada exigência na preparação do professor deverá, pois, ser posta ao serviço de uma adequada transposição didáctica. Trata-se de um desempenho em que são frequentes as dificuldades práticas e que, no entanto, condiciona todo um trabalho, da planificação a prazo e concepção das aulas, à sua eficaz concretização e aos processos de avaliação.

3. A história objecto de ensino deverá ser entendida em função de uma especificidade de conceitos, métodos e objectivos, inerentes a uma área particular de aplicação do conhecimento histórico, mais precisamente, a leccionação ao nível dos ensinos básico e secundário e as suas realidades peculiares.

Com frequência o professor tende a reproduzir o que estudou, não manifestando suficiente flexibilidade e capacidade de adaptação, na mobilização de um saber que, aliás, deverá ir actualizando. Além de uma complexidade excessiva ou de abordagens pouco relevantes, tendo em conta o universo educativo dos alunos em causa, verifica-se também por exemplo a cega tendência para uma excessiva extensão, considerando tudo igualmente importante, sem se atender aos critérios definidos, e a definir, para cada contexto educativo.

A verdade é que todo o currículo é incompleto e resulta de uma selecção que, naturalmente, se pretende criteriosa e fundamentada de acordo com objectivos claros. No geral, como no particular, exige-se esclarecimento, ponderando sempre o alcance das escolhas e o significado do que irá ficar omissivo.

Trabalhando um determinado conjunto de conteúdos, impõe-se a sua correcta organização para fins didácticos, definida de acordo com um fio condutor lógico, favorável a um percurso de descoberta e à concretização de uma aprendizagem compreensiva. O professor deverá reconhecer os aspectos mais relevantes a enfatizar oportunamente, bem como os conhecimentos, considerados essenciais, em que irá insistir. Com o seu trabalho, ganhará maior confiança, preparar-se-á para situações imprevistas e definirá novas abordagens, procurando prever e contornar previsíveis dificuldades dos alunos. Não esqueçamos aliás a realidade destes e o seu real ponto de partida, não se podendo dispensar a oportuna consolidação de aspectos básicos fundamentais, que o professor menos experiente poderá dar como óbvios e adquiridos.

Correspondendo, em diverso grau, os conteúdos leccionados e o discurso do professor a uma adaptação/ simplificação, haverá que avaliar sempre até que ponto ela é equilibrada e a eventual distorção aceitável. Evitem-se possíveis interpretações erróneas ou abusivas na aprendizagem do aluno e, em geral, o que se possa considerar como um falsear do conhecimento histórico, tendo como referência o permanente diálogo com a história ciência.

Se o professor promove uma visão esquemática, para facilitar o estudo do aluno, deverá considerar em que medida elementos vagos, parcelares ou descontextualizados poderão ser uma produção artificial, distante das realidades históricas vividas. Há construções que apenas apelam à memória do aluno sem se traduzirem em qualquer aprendizagem compreensiva e noutros casos a simplificação pode ser tão genérica e isenta

de conteúdo que não se traduz em aprendizagens efectivas e minimamente estruturantes.

O abuso de abstrações e generalizações explicativas, frequentemente associadas a abordagens de pendor estruturalista, têm de algum modo contribuído para o desinteresse dos alunos, sedentos de uma componente factual e narrativa, bem como de um maior envolvimento emotivo, apelando à imaginação e à identificação.

Se o professor recorre a pormenores (da pequena história, da história do quotidiano, da história local, etc.) e a testemunhos concretos do passado, será fundamental que os contextualize e explore o seu significado perante a história geral. Interrogue-se, assim, por exemplo: será a escolha relevante? o que demonstra? até que ponto corresponde a uma ilustração do geral ou a um caso particular?

Com que felicidade, e legitimidade, o professor estabelece comparações e relaciona diferentes épocas a propósito das matérias tratadas? Quando deverá o professor reflectir um discurso de segurança relativamente ao conhecimento do passado e, inversamente, quando, em que medida e com que objectivos, deverá partilhar com os alunos a relatividade ou provisoriedade do nosso saber?

Os exemplos de situações práticas podiam multiplicar-se, demonstrando sempre a evidente dependência da história docência relativamente à história ciência e a legitimidade que esta lhe deve poder conferir, em cada momento, mediante uma permanente articulação. Mas esta relação de proximidade não pode fazer esquecer a já referida distinção e mesmo oposição de âmbitos. Note-se, desde logo, como a investigação histórica tem por objecto de estudo precisamente o que é complexo, visto que procura estudar, tão completamente quanto possível, toda a realidade vivida e as respectivas dinâmicas evolutivas, cumprindo-lhe, mesmo, questionar as explicações aparentemente simples e as visões estabelecidas.

Na elaboração dos programas oficiais devem ponderar-se, à partida, as possíveis dificuldades práticas decorrentes quer de uma excessiva extensão de conteúdos, sem critérios claros de gestão, quer de uma eventual transposição precipitada de matérias e problemáticas que, pela sua complexidade (irrelevância relativa, ou por outra razão...), não se revelem adequadas ao nível de ensino em causa. Podíamos facilmente encontrar exemplos, na história recente, da tal ambição dos programadores de que falava Braudel.

Não significam, porém, estas notas que se deva sacrificar um desejável, e mesmo indispensável, critério de exigência. Mas é a partir de uma justa avaliação da realidade que poderemos aferir as nossas propostas de trabalho, procurando sempre solicitar e estimular a evolução dos nossos alunos.

São compreensíveis as dificuldades de muitos professores mais jovens, ou menos preparados, perante uma problemática que põe à prova a sua capacidade científica e pedagógica. Muitos permanecerão ancorados ao discurso do manual, seguindo, assim, uma leitura do programa já trabalhada por professores, em princípio mais experientes. Note-se, porém, que estamos aqui também perante algo produzido de forma monolítica, a nível nacional, logo à partida não inteiramente ajustado a realidades particulares, pelo que, constituindo um elemento (importante) de apoio, deverá, no entanto, ser alvo de uma apropriação crítica e criativa, com uma conveniente orientação da sua utilização pelos alunos. Acrescente-se ainda que os manuais não se revestem actualmente de qualquer carácter oficial, sendo a sua escolha da responsabilidade das escolas.

O interesse dos alunos e a aprendizagem por eles efectivamente realizada estarão sempre relacionados com a concretização de uma abordagem adequada e coerente dos conteúdos, atenta, porém, às oportunidades de desenvolvimento, proporcionando uma descoberta mais

fascinante e culturalmente mais rica, fomentando a curiosidade intelectual e o gosto pelo saber. O professor será sem dúvida um elemento decisivo nesse caminho e as memórias dos nossos alunos gravarão esses contributos.

4. O processo ensino-aprendizagem, a desenvolver hoje com os nossos alunos, distancia-se, naturalmente, de um modelo de ensino tradicional, centrado no professor. Na verdade, há que investir em papéis activos e dar espaço ao aluno, entendido como agente da sua própria aprendizagem, privilegiando-se, coerentemente, a interacção do grupo, através de uma comunicação multidireccional (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno).

O professor deve, pois, saber organizar experiências de aprendizagem, num contexto de implementação de métodos activos. Mas isso não significa o banimento de toda a exposição por parte deste e afinal uma exposição de qualidade que apele para a reflexão do aluno está longe de o remeter para um papel meramente passivo, tal como inversamente nem toda a simples manifestação activa do aluno em contexto de aula poderá ser considerada como relevante num processo de aprendizagem. Maria do Céu Roldão sistematizou as metodologias de ensino da História, predominantes nas escolas portuguesas, distinguindo a expositiva, a de pesquisa e a de projecto (ROLDÃO, 1999).

A exposição por parte do professor não pode obviamente dominar as aulas de hoje, sob pena de se perderem importantes dimensões formativas da nossa disciplina e de se contribuir para a desmotivação dos alunos e a projecção na comunidade de uma imagem negativa do ensino da História, que se poderia reflectir num questionar da própria utilidade desta disciplina, com as consequentes pressões para a diminuição do seu peso no currículo escolar. Mas não poderá negar-se a importância da oportuna exposição pelo professor, aliás, frequentemente combinada com a

formulação de questões de reflexão, numa exposição-dialogada. Exige-se, no entanto, preparação e qualidade, longe do simples improvisado ou da mera transmissão/repetição de matéria.

Há que trabalhar a informação e organizá-la de forma clara em função do nível dos alunos, do tempo disponível e de intenções concretas, num contexto global de aula. Os momentos de exposição poderão ser assim particularmente frutuosos, por exemplo, na introdução ao estudo de novas matérias e na explicação de conteúdos programáticos (explorando o poder da narrativa, com figuras e situações históricas, descrevendo e explicando realidades, clarificando processos evolutivos e relacionamentos mais ou menos complexos...).

O professor recorre ainda à exposição sempre que sinta a necessidade de um esclarecimento suplementar dos seus alunos, em função das dificuldades detectadas, ou ainda nos momentos em que é oportuna a efectivação de uma síntese, ajudando a organizar aprendizagens essenciais. Neste último caso, é comum e recomendável a solicitação dos alunos, em exercício de controlo e consolidação. Este trabalho pode ser acompanhado vantajosamente pela apresentação, construção ou complemento de textos síntese e quadros sinópticos.

Em todos estes desempenhos é obviamente posta à prova a maturidade profissional do professor, a sua formação na área de docência e o seu nível de apropriação dos conteúdos programáticos.

A metodologia de pesquisa tem um papel fulcral na escola do nosso tempo, permitindo diversificar estratégias e recursos, motivar e envolver activamente o aluno e fomentar a aquisição de competências e capacidades. Mais em geral, serve os objectivos de uma formação integral, apostada, nomeadamente, numa crescente autonomia do aluno, tanto no acesso ao conhecimento, como na sua organização e aplicação.

Sendo muito questionável a aplicação, no nosso quadro escolar, de algumas propostas extremas de métodos não-directivos, está aberto um

amplo espaço de criatividade para a implementação de experiências de aprendizagem centradas numa descoberta guiada. Ao professor caberá, designadamente, delimitar temáticas e abordagens concretas, seleccionar bibliografia, definir etapas de trabalho, clarificar metodologias, orientar a elaboração de um produto final, etc. Numa metodologia de projecto todas essas competências estarão igualmente presentes, mas integradas num âmbito de trabalho com contornos peculiares.

A opção por diferentes estratégias de ensino terá, certamente, em conta variantes muito diversas, em que se inclui o próprio perfil do professor, com os seus interesses, o seu saber e a sua experiência. O que interessará frisar, aqui, é que os métodos, na sua selecção como na sua implementação, irão reflectir uma forma de ver a História, o que novamente remete para a articulação entre a ciência e a docência, o mesmo se podendo dizer relativamente à inerente exploração de recursos. O encontrar de caminhos de adequada abordagem didáctica pressupõe, pois, sempre, por parte do professor, uma correcta interpretação e, tanto quanto possível, uma leitura rica dos conteúdos.

A História faz-se a partir das fontes e o ensino da História tem, necessariamente, como estratégia de base a exploração de documentos e testemunhos diversos. É essa a via para também o aluno contactar directamente com o passado, retirando informação, desenvolvendo competências específicas do método histórico, descobrindo novas áreas de interesse e deixando-se sensibilizar para a compreensão das realidades humanas e dos seus problemas complexos.

O professor selecciona recursos e prepara instrumentos de trabalho, ponderando não só o que explorar, mas também o como explorar. Permanece, contudo, preso aos materiais publicados nos manuais, ou revela maior autonomia? Será que conhece suficientemente a especificidade de cada época e a natureza dos testemunhos que disponibiliza, por forma a seleccionar recursos tanto quanto possível apelativos, ricos

e diversificados? É capaz de compreender o seu significado no respectivo contexto histórico? Domina as metodologias ao ponto de saber questionar e de promover uma exploração consequente dos documentos, suscitando no aluno o desenvolvimento prático de competências históricas? Manifesta capacidade de orientação, por exemplo, de pequenos trabalhos práticos de pesquisa, recolha organizada e síntese?...

É evidente que também neste domínio deve haver realismo e não pretender transpor directamente, e praticamente por inteiro, os métodos de trabalho do historiador, como em dada fase se pretendeu realizar, particularmente, no que diz respeito à história local. Há, pois, também lugar para a mediação, tanto na delimitação de temas de trabalho e de tarefas, como na própria adaptação do documento (MONTEIRO, 1997).

Para um ensino mais motivador e envolvente, o professor pode, como sabemos, recorrer de forma imaginativa a testemunhos do passado que, tendo um âmbito limitado, não deixem de reflectir realidades mais gerais. Os alunos sentem-se mais próximos do vivido, desenvolvem um posicionamento crítico, questionam-se, valorizam e deixam-se envolver emotivamente. Lembramo-lo a propósito da selecção intencional de aspectos particularmente apelativos e de previsível impacto (curiosos, dramáticos, etc.), numa estratégia de motivação assente em alguma provocação. Alerta-se, no entanto, que, sem uma correcta leitura crítica, o aluno pode ser levado a fazer generalizações abusivas, pelo que, no caso de um professor menos esclarecido, poderá ficar preso a um sensacionalismo inconsequente e mesmo pernicioso, longe de uma séria compreensão histórica.

A oportuna confrontação com situações concretas, designadamente num exercício de opostos (dilemas empáticos, contrastes entre épocas, relações entre diferentes aspectos da realidade...), pode ser o caminho também para o debate, seja ele preparado ou espontâneo. Tenhamos

consciência de que por vezes o mais importante não será o facultar de respostas definitivas, mas uma ponderação de problemas que estimule a reflexão e a apresentação de intervenções fundamentadas. O que parece espontâneo pode resultar de uma intencionalidade do professor que cria a situação, apoia a formulação de questões, modera a confrontação de opiniões e ajuda a organizar conclusões finais, sínteses parcelares ou pelo menos balanços provisórios.

Todo este quadro de implementação de métodos activos pressupõe, porém, uma relação pedagógica estimulante e aberta, compreensivelmente favorável à ocorrência de situações imprevistas (dúvidas, pedidos de orientação, questões complementares “para saber mais”, esclarecimento de diferentes posições e pontos de desacordo...). Estamos, assim, perante mais um factor que convida a uma preparação cuidada do professor, pois não haverá dúvidas de que essa preparação científica ficará, neste modelo de aula, muito mais exposta e posta à prova do que numa aula tradicional, onde basicamente se verificaria uma comunicação unidireccional. O professor receoso e inseguro dificilmente inspirará uma relação de confiança que fomente interacções sistemáticas e frutuosas, com um sentido verdadeiramente construtivo.

5. Os objectivos inerentes a uma escolaridade alargada e à criação de uma escola integradora, que promova o sucesso educativo, têm sido muitas vezes difíceis de conciliar com as exigências de programas ainda demasiado ambiciosos e presos a modelos enciclopedistas. Trata-se de uma problemática complexa, dependente de opções de fundo da política educativa e de condições sócio-culturais cuja consideração transcende o âmbito destas reflexões.

Perante situações de indisciplina, insucesso educativo e abandono escolar, haverá que repensar a oferta da escola e em particular da disciplina de História, uma vez que a via repressiva só poderá ter um

efeito parcelar, ultrapassado como está o modelo da escola tradicional, autoritária, selectiva e marginalizadora.

Os novos desafios associados à democratização do ensino conduziram à necessidade de uma maior flexibilidade curricular, traduzida num mais correcto ajustamento da acção educativa em função de condições concretas (escola, alunos, meio...). Criaram-se mecanismos de apoio educativo (com planos de recuperação, salas de estudo acompanhado, etc.) e está em implementação um programa formal de gestão flexível do currículo, para alunos com repetida falta de aproveitamento e em risco de abandono escolar.

A diferenciação educativa, dentro da margem de flexibilidade permitida por uma correcta (e completa...) leitura dos textos normativos, deverá contribuir para um melhor aproveitamento dos alunos, no contexto de um desenvolvimento coerente do processo ensino-aprendizagem, com uma avaliação bem articulada. É, pois, aqui necessário um retrabalhar dos conteúdos, por parte da escola e do professor, coordenando matérias e, definindo, oportunamente, objectivos mínimos e critérios de avaliação. Com base nos mesmos se procurarão responsabilizar os alunos, fomentando uma maior auto-confiança e uma maior empatia para com um professor e uma escola capazes de proporcionar, com realismo, novas oportunidades.

Independentemente de questões mais restritas, será sempre fundamental a definição de núcleos fundamentais de conhecimentos, até para que professores menos experientes não venham a perder de vista as aquisições essenciais, nomeadamente quando da implementação de actividades que possam levar a uma maior dispersão. É desde logo a nível de escola que, para cada disciplina, se deve proceder a uma reflexão participada para clarificação das aprendizagens consideradas nucleares.

Da planificação mais geral à concretização aula a aula, haverá, porém, sempre uma percepção clara do que deverá ser considerado como

essencial? Concordemos que essa escolha só será consciente se o professor tiver por base um amplo conhecimento dos conteúdos a leccionar e uma reflexão cuidada sobre o seu significado educativo. Além das condições de implementação, importa, assim, designadamente, ter em conta as competências básicas consideradas como estruturantes e os conhecimentos que possam constituir um quadro de referência, suporte não só de aprendizagens subsequentes no âmbito escolar, mas da organização do conhecimento ao longo da vida.

Só com uma correcta apreciação dessas aprendizagens essenciais poderemos introduzir uma real margem de diferenciação no trabalho com grupos heterogéneos, garantindo simultaneamente as aprendizagens básicas e o estímulo ao desenvolvimento, de que necessitam, particularmente, os alunos mais capazes. Os instrumentos de avaliação deverão reflectir de forma muito coerente esses dois níveis de trabalho, no domínio do essencial (os tradicionais objectivos mínimos) e do que pode ser considerado de desenvolvimento ou de aprofundamento. Mais uma vez, estamos perante uma área de trabalho do professor condicionada, na prática, pela sua capacidade de apropriação do programa oficial.

6. Os objectivos associados a uma formação para a cidadania, implicam um investimento coerente na formação integral do indivíduo, envolvendo diversos domínios, fundamentalmente, o dos conhecimentos, o das aptidões/capacidades (por exemplo, observação, análise, reflexão crítica...) e o das atitudes/valores (por exemplo, participação responsável, tolerância, espírito de cooperação...).

Insiste-se hoje na criação de uma escola menos fechada e menos académicamente compartimentada em disciplinas com saberes algo teóricos e desgarrados de contextos de aplicação prática. A evolução deveria produzir-se no sentido de uma escola mais próxima dos interesses

e das necessidades do mundo actual, mais activa e motivadora, assumindo melhor o seu papel na preparação para a vida.

Se se espera que o aluno seja um sujeito activo, na apropriação de processos e conhecimentos e na aquisição de uma maior consciência de problemáticas e valores, o professor deverá também saber ir mais longe, constituindo-se como um problematizador que, pelas questões colocadas e pelas situações criadas, possa orientar e apoiar frutuosa e amplamente aquele caminho amplo de crescimento pessoal.

O professor deverá ter, assim, necessariamente uma consciência clara do valor formativo da sua disciplina (FÉLIX, ROLDÃO, 1997). Mais ainda, terá de saber como operacionalizar esse valor através de experiências de aprendizagem suficientemente ricas e marcantes, aos vários níveis, incluindo o de sensibilização e o da construção de valores... Na verdade, a concretização de toda essa dimensão formativa da nossa disciplina não depende tanto das matérias seleccionadas nos programas oficiais, mas da forma como o professor as entende e transpõe para situações de aprendizagem, com reflexos positivos naqueles vários domínios. Conteúdos e processos de aprendizagem devem, assim, ajustar-se coerentemente, reconhecendo-se a importância do valor formativo das metodologias, aliás, decisivas em certos domínios educativos (competências, atitudes/valores, autonomia...).

A escolha de uma determinada abordagem dos conteúdos reflectirá, aliás, uma preparação do professor que transcende os domínios científico-pedagógicos de base, podendo traduzir também uma maior sensibilidade e uma formação cultural mais vasta, favoráveis à integração de saberes, ao oportuno enriquecimento de aprendizagens e ao alargar de horizontes, conferindo um mais amplo sentido cultural ao acto educativo, numa disciplina tão potencialmente rica como é a História.

Nem todas as matérias serão igualmente propícias a um desenvolvimento que contemple os mais diversos objectivos inerentes a uma

formação global. Cabe por isso ao professor atribuir pesos relativos numa dada gestão concreta do programa e, principalmente, aproveitar oportunidades específicas. Possibilitará, assim, um conjunto de experiências diversificadas ao longo do ano, que por certo se completarão, no sentido daquela desejada formação. Progressivamente, o próprio aluno aprenderá a conhecer-se e a posicionar-se melhor, em função de uma mais correcta percepção da complexidade dos fenómenos humanos e da evolução da vida em sociedade, ao longo dos tempos.

Coerentemente, o próprio conceito de conteúdos de ensino é hoje mais abrangente, incluindo não só os conhecimentos, a adquirir pelo aluno, mas também os processos, com o crescente domínio de capacidades e aptidões, e as atitudes/valores. Distinguem-se assim conteúdos de diferente natureza - conceptuais, processuais e atitudinais - a trabalhar de forma integrada, num processo ensino-aprendizagem, bem orientado.

Supera-se, assim, uma falsa antinomia, sobrevalorizando uns e outros, protagonizada, em campos opostos, pelo academicismo tradicional e por perspectivas pedagogistas extremas. O investimento na autonomia do aluno, nomeadamente, no que concerne ao saber procurar e utilizar a informação, não pode de modo algum significar uma subaltemização do conhecimento, incorporando este, obviamente, memorização e compreensão, em função de uma aprendizagem significativa. Aliás, seria impossível desenvolver e exercitar convenientemente o domínio de competências, na escola como na vida futura, sem um fundo seguro de conhecimento, fundamental ainda para a estruturação de novas aprendizagens.

7. Em diversos países, é hoje evidente uma opção curricular menos centrada numa enumeração minuciosa de matérias a leccionar, elaborando-se programas que conciliam núcleos fundamentais de conhecimentos e competências cívicas, as quais deverão ser desenvolvidas com

o aprofundamento de toda uma consciência e percepção histórica (BLACK, 1997).

Em plena revisão curricular, os nossos programas perdem um pouco da sua ambição enciclopedista e caminham para formulações mais temáticas, em princípio, favoráveis a uma problematização mais rica das realidades históricas e a uma multiplicidade de possíveis situações práticas de aprendizagem. Aligeirando a formulação dos tradicionais conteúdos, os programas enriquecem-se com orientações complementares - competências a desenvolver, orientações gerais, conceitos e noções básicas, propostas de situações de aprendizagem, enumeração de aprendizagens relevantes - que, no seu cruzamento, balizam um terreno naturalmente mais flexível.

O desafio de uma escola orientada para uma melhor inserção dos jovens na sociedade moderna e um futuro exercício da cidadania obriga a repensar o lugar e o contributo da nossa disciplina. Ultrapassando uma atitude de simples memorização do conhecimento, importa aprofundar um novo sentido da funcionalidade do saber, nomeadamente, promovendo aprendizagens que se possam reflectir num melhor posicionamento perante problemas da realidade actual (FÉLIX, ROLDÃO, 1997). Nesse sentido, deveremos estimular a construção de um conhecimento em acção, por via dos caminhos reflexivos, activos e participados hoje abertos no ensino da História.

Não nos alongaremos na especificação das múltiplas dimensões formativas que a nossa disciplina deve poder desenvolver na escola actual. Salientamos, apenas, que esse desenvolvimento pressupõe, por parte do professor, uma “percepção clara da relação possível entre os conhecimentos históricos e as necessidades do mundo em que vivemos” (MATTOSO, 1999). Mais ainda, e continuando a seguir José Mattoso, o seu empenho deve fundar-se na consciência de que “poucas disciplinas oferecem uma visão tão ampla, diversificada e crítica do mundo como a

História”. Assumamos, pois, com competência e criatividade, a sua potencial riqueza educativa.

A realidade do nosso presente parece mostrar que sem um entendimento claro destas problemáticas, antes de mais, por parte dos professores e dos responsáveis educativos, a disciplina de História poderá perder espaço no currículo escolar, como infelizmente se parece desenhar na próxima revisão curricular do ensino básico. Conclui-se que, para lá das boas propostas, é o exemplo da prática pedagógica dos professores que deverá confirmar no quotidiano a utilidade da sua disciplina.

8. A tendência para uma maior autonomia curricular das escolas, sensível já a propósito de diversas realidades referidas, resulta da sua própria afirmação enquanto instituição pluridimensional, respeitando as diferenças - dos alunos, da comunidade educativa e do meio em geral. Essa flexibilidade representa, como sabemos, um factor de acrescida responsabilização do professor.

Trata-se, na verdade, de um desafio que não passa só pela organização escolar ou pelos recursos disponíveis, mas também, e fundamentalmente, pelo factor humano, em particular por um corpo docente preparado para assumir, com responsabilidade e clarividência, essa descentralização e relativa autonomia, enquanto agente activo de planeamento e gestão do currículo. E afirmamos “relativa autonomia”, uma vez que, apesar de haver razões válidas para caminhar no sentido de um currículo nacional mais aberto e flexível, não será contudo de prever uma maior liberalização, em particular, se atentarmos na realidade portuguesa e na experiência de outros países que entretanto retrocederam nessa via.

Sendo a intencionalidade um traço fundamental da acção educativa, impõe-se a avaliação local de condições, interesses e necessidades, como condição para uma definição adequada e criteriosa de rumos educativos e foi nesse sentido que se avançou já com uma primeira experiência de

elaboração de projectos educativos a nível de escola. Outra realidade recente, foi a possibilidade de iniciativa das escolas, podendo propor a criação de novas disciplinas, a introduzir no currículo, uma vez aprovadas superiormente.

Tem-se caminhado também no sentido da criação de novas áreas curriculares que transcendem o âmbito da divisão disciplinar e do espaço-turma, envolvendo de forma mais criativa a comunidade escolar. No caso da Área-Escola, o sucesso parece ter sido na prática desigual, reflectindo, entre outros factores, uma diferente capacidade de organização, orientação e mobilização.

A dinamização cultural da escola e a criação de outros espaços de socialização e de aprendizagem, com um melhor aproveitamento dos tempos livres, têm surgido também ligadas às chamadas actividades extra-curriculares, muitas vezes associadas a saudáveis intercâmbios escolares. Pode-se citar o exemplo dos clubes do património e de iniciativas como as classes europeias do património, patrocinadas pelo Conselho da Europa.

Em todas estas áreas de trabalho, por natureza interdisciplinares, tem sido habitual a participação do professor de História, transpondo não só conhecimentos, mas competências susceptíveis de uma ampla aplicação. O facto demonstra claramente a importância da nossa disciplina na compreensão do meio, na articulação de saberes e na problematização de abordagens relacionando o passado e o presente.

9. A necessidade de aproximar a escola e o meio tem vindo também a solicitar, de forma crescente a dedicação, capacidade e autonomia do professor. Na disciplina de História, como noutros âmbitos escolares, existe, pois, uma consciência da importância dos recursos do meio e dos múltiplos contactos com a realidade exterior à escola. Mais do que um contributo decisivo para a compreensão das matérias constantes do

programa, procura-se aqui, fundamentalmente, realizar um trabalho mais amplo, em benefício da formação integral do aluno e da sua inserção na comunidade. A história e o património locais são normalmente campos férteis de potencialidades educativas, podendo basicamente serem explorados através da consideração de exemplos que ilustrem a história geral e como um campo de estudo compreensivo, propício ao desenvolvimento de competências históricas, bem como de valores e atitudes de cidadania.

Trata-se, na verdade, de um domínio em que é particularmente evidente a necessidade de autonomia, uma vez que a nível local e regional as realidades e potencialidades são muito diversas. As dificuldades podem ser aliás significativas. Frequentemente, falta o apoio de arquivos, centros de recursos e serviços culturais bem organizados e escasseiam os estudos publicados (que, aliás, exigem leitura crítica, pela desigual qualidade e segurança de informação). Faltam também, em geral, as publicações com sugestões de tratamento temático e orientações metodológicas relativas à exploração dos diversos tipos de fontes (MANIQUE, PROENÇA, 1994).

Utilizando convenientemente os recursos disponíveis, é, pois, ao professor que compete reconhecer as potencialidades da “história à nossa volta”, investindo na descoberta de um novo olhar que rompa o efeito banalizador da vivência quotidiana na apreciação do meio local. Deverá, nessa prática, manifestar uma consciência clara da actualização de conceitos operada nas áreas, hoje particularmente abrangentes e dinâmicas, do património cultural e da história local, o que constitui afinal condição óbvia para uma exploração pedagógica mais proveitosa e motivadora. Localmente, poderá ter mesmo que reagir, com iniciativa, a algum anquilosamento cultural, ainda muito sensível nestes domínios.

Depois de um reconhecimento dos recursos do meio, o professor deverá identificar aspectos da história e do património locais, susceptíveis

de serem relacionados com os conteúdos programáticos da disciplina de História ou ainda passíveis de serem proveitosamente tratados em pequenos trabalhos de pesquisa, em saídas de campo e visitas de estudo, em debates, etc.

Definidos os desafios e as propostas de trabalho, quando possível de âmbito pluridisciplinar, haverá que estruturar etapas e acompanhar as actividades dos alunos.

Relativamente a qualquer tipo de testemunho, importa principalmente exercitar toda uma capacidade de integração em contextos históricos, de problematização e de questionamento crítico que tem de ser entendida pelo professor, para uma conveniente orientação dos seus alunos.

O programa da nova disciplina de Património Local e Regional dos cursos tecnológicos do ensino secundário, actualmente em consulta pública, poderá constituir um bom teste à capacidade e à autonomia dos professores de História no âmbito da relação escola-meio, uma vez que este programa se apresenta particularmente aberto e rico de perspectivas de desenvolvimento, a que os professores terão de dar corpo... em função de toda uma especificidade local e regional.

É do senso comum a constatação de que o professor tem de “saber” para poder ensinar. A competência científica tem na verdade uma dimensão transversal e deve reflectir-se hoje, com acrescida exigência, nos diversos desempenhos profissionais em que se desdobra a função docente, sempre em profunda articulação com outros domínios de formação, uma vez que na prática docente, entre o saber e o fazer, diferentes capacidades serão decisivamente postas à prova, passando também pelo complexo domínio do ser.

Os padrões de qualidade da formação inicial de professores, aprovados pelo INAFOP, consagram, com equilíbrio, diferentes componentes de formação, articuladas entre si. Distingue-se, em concreto, a formação na

especialidade da área de docência, a formação cultural, social e ética, a formação educacional e a iniciação à prática profissional. Justificadamente, a primeira destas áreas ganha maior peso no caso dos alunos que adquirem habilitações para leccionar no ensino secundário. Trabalha-se agora na formulação coerente dos vários planos curriculares.

Entendemos que a definição de um perfil de competência nas várias áreas de docência, reflectindo obviamente toda uma especificidade disciplinar, com um conjunto de condições científicas e pedagógicas, deverá ser objecto de regular reavaliação, num mundo em permanente evolução.

No caso da História, esse perfil não se reduz a um conhecimento, suficientemente seguro e amplo, das diversas épocas do passado humano, por via do estudo de um corpo constituído de conhecimentos, mas integra também, nomeadamente, uma consciência dos referenciais teóricos da disciplina e uma prática da sua metodologia que possam garantir uma maior autonomia e qualidade de aplicação de saberes, em situações profissionais. Neste domínio, importa conhecer a realidade educativa actual e, numa visão prospectiva, identificar modelos e sentidos de evolução. O levantamento de condições e necessidades, contribuirá certamente para uma intervenção mais adequada, e com maior sentido estratégico, na formação de professores.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALARCÃO, Isabel (org.) (1996), *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora
- BENEDITO, Vicente (1987), *Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Editorial Barcanova
- BLACK, Maria Luisa de Bivar (1997), *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*, Lisboa, A.P.H. (Col. Estudos)
- BRAUDEL, Fernand (1989), *Gramática das Civilizações*, Lisboa, Teorema

-
- FÉLIX, Noémia; ROLDÃO, Maria do Céu (1997), *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida (1994), *Didáctica da História: Património e História Local*, Lisboa, Texto Editora
- MATTOSO, José (1999), *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa, A.P.H. (Col. Estudos)
- MONTEIRO, Augusto José (1997), *Imaginação e Criatividade no Ensino da História: o texto literário como documento didáctico*, Lisboa, A.P.H. (Cadernos Pedagógico-Didácticos)
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999), “Evolução das Metodologias e Práticas de Ensino da História no Sistema Educativo Português”, in *O Ensino da História*, Boletim da A.P.H. (III série), nº15