

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DETERMINANTES EPISTEMOLÓGICAS NO CURRÍCULO

*Relatório apresentado para efeitos  
no disposto no nº 1 do artº 58 do  
Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de  
Novembro*

Margarida Maria Pereira dos Santos Louro de Felgueiras

Abril 1993

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	5
1.1. Objecto e organização do relatório	6
1.2. Inserção da aula prática no programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo (Licenciatura em Ciências da Educação)	7
1.2.1. A inserção ao nível dos objectivos	9
1.2.2. A inserção ao nível dos conteúdos	9
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
2.1. Importância do tema escolhido	13
2.1.1. O mundo do conhecimento como fonte e influência no currículo	14
2.1.2. O educador e a necessidade de questionar o conhecimento	17
2.2. Justificação pedagógica da metodologia adoptada	20
2.2.1. As finalidades da aula como determinantes da metodologia adoptada	20
2.2.2. Conhecimento histórico e material didáctico de história como recursos	23
III. PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA AULA	27
3.1. Objectivos	28
3.2. Conteúdos	29
3.3. Estratégia	29
3.3.1. Exposição e esquema síntese	29
3.3.1.1. Evolução epistemológica no campo da História	30
3.3.2. Trabalho de grupo	36
3.3.3. Debate e síntese da aula	37
3.3.3.1. Síntese da aula	39

3.3.3.2. Orientação de leituras	41
3.4. Recursos	43
3.5. Avaliação	43
3.6. Organigrama	44
IV. IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS E FORMATIVAS	47
V. BIBLIOGRAFIA	50
VI. ANEXOS	58

## ANEXOS

ANEXO I	59
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - DECRETO nº 39 807 de 7 de Setembro, 1954 (Preâmbulo)	60
PROGRAMAS DO ENSINO LICEAL, aprovados pelo Decreto nº 39 807, Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, 1962, (extractos)	61
ANEXO II	67
Exercício de História 1968-1969	68
Exercício de História 13/5/1971	69
Exercício de História 25/5/1971	70
ANEXO III	71
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Circular L/T/ES, nº 40/78, Curso Unificado do Ensino Secundário, Programas de História, 8º ano de escolaridade, 1978/79 (extractos)	72
MEIC - Curso Secundário Unificado. Objectivos Gerais do 8º ano	76
ANEXO IV	78
Exercício de Verificação da Aprendizagem 26/1/87	79
Prova de avaliação sumativa 6/11/89	80
Prova Sumativa de História 30/1/90	82
ANEXO V	84
Algumas pistas para o trabalho de grupo	85

I. INTRODUÇÃO

### 1.1. Objecto e organização do relatório

Apresentamos aqui o relatório de uma aula cujo tema, **As determinantes epistemológicas no currículo**, está incluído no ponto 1 do programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo, constante do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação, 3º ano.

Organizamos o relatório começando por inserir, de forma sumária, a aula prática no contexto das finalidades e conteúdos da unidade didáctica e da disciplina no seu todo, apresentando, deste modo, o pano de fundo em que se vai situar a aula.

Seguidamente, procuramos fazer o enquadramento teórico do tema a dois níveis:

a) salientando a importância e a atenção que as questões epistemológicas hoje suscitam;

b) fundamentando e justificando as opções tomadas para o desenvolvimento didáctico.

Expomos de seguida a planificação e o desenvolvimento da aula, dando relevo aos conteúdos e à estratégia adoptada, de modo a fornecer

uma imagem da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e da consistência do tratamento do tema em causa.

O organigrama pretende ajudar a visualizar a aula no seu conjunto.

Da reflexão sobre a prática lectiva procuramos extrair algumas implicações do tratamento do tema para os alunos, a nível da sua formação científica e pessoal.

O relatório termina com a bibliografia consultada.

## **1.2. Inserção da aula prática no programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo**

A disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo insere-se num contexto de formação de profissionais da educação para situações diversificadas, quer quanto ao destinatário, quer em relação ao enquadramento institucional desses profissionais. De facto, está no horizonte da Licenciatura em Ciências da Educação a criação dos ramos de Educação de Adultos e de Animação Juvenil, para além do já existente - Educação da Criança - concretizando, deste modo, uma diversificação de opções especializadas. Acresce, ainda, que o público em formação é constituído, maioritariamente, por profissionais que trabalham em áreas tão variadas como a Segurança Social, Saúde, Justiça, Educação (rede pública ou privada) ou projectos integrados de desenvolvimento comunitário. Neste contexto de formação, os conteúdos ganharão toda a sua relevância se, para além da sua estruturação interna, se articularem com as experiências e saberes dos destinatários, constituindo uma globalidade coerente. Este posicionamento é reforçado pela teoria do currículo, que tem procurado

alargar a definição do seu objecto, não o deixando reduzir a uma sequência de disciplinas ou de conteúdos. Autores como Stenhouse (1), Coll (2) e Gimeno-Sacristán têm desenvolvido concepções, que problematizam as relações entre teoria e prática e incluem tanto os objectivos e conteúdos da educação como orientações metodológicas e docimológicas. Gimeno-Sacristán (3), entre outros, salienta mesmo a importância da inclusão, como conteúdo, da estrutura epistemológica do conhecimento, de modo a permitir uma reflexão mais aprofundada do educador sobre o seu próprio saber.

Simultaneamente, a Sociologia do Conhecimento e da Educação têm salientado aspectos mais profundos do currículo, tais como: a) a dependência "genealógica" deste e do conhecimento nele estruturado, face aos factores sociais (4); b) o modo como o currículo pode ser uma forma significativa de controlo social; c) a negação da estrutura disciplinar do conhecimento como critério absoluto para a fundamentação do currículo (5). Porém, as teses relativistas têm contribuído, vulgarmente, para o desalento e conformismo entre os educadores. Estes movem-se, necessariamente, num campo prático-normativo, onde a afirmação de universais ganha sentido e onde se torna indispensável definir critérios, que orientem as suas decisões. Para tal é necessário que o educador reflita sobre os métodos e estruturas do conhecimento que transmite, assim como sobre as condições de enquadramento, concepção e tomada de decisões, que subjazem à actividade educativa. Nesta perspectiva, a focagem das determinantes epistemológicas permite analisar e questionar as visões do conhecimento expressas no currículo, e de como estas podem interferir, de uma forma muitas vezes oculta, na própria concepção do processo educativo.



### 1.2.1 A inserção ao nível dos objectivos

Ao analisar o contributo das determinantes epistemológicas que enformam o currículo, a aula procura contribuir para a prossecução de alguns dos Objectivos Gerais, que fazem parte do programa da disciplina, a saber:

" proporcionar a aquisição articulada de conhecimentos fundamentais que integram o objecto de estudo e o campo de intervenção desta área disciplinar, designadamente: a) o conceito de currículo nas suas diferentes dimensões; b) **os seus fundamentos** e modos de construção; c) o seu desenvolvimento e avaliação;

- desenvolver capacidades e atitudes de reflexão que promovam o questionamento da prática com vista à criação de hábitos de investigação sobre problemas dessa mesma prática" (6).

Estes objectivos gerais integram as seguintes especificações, ao nível da unidade didáctica:

"identificar a natureza do currículo e níveis de decisão curricular em função de determinantes específicas e seu enquadramento em opções político-ideológicas globais do sistema educativo;

- problematizar o papel do professor à luz das perspectivas actuais da teoria curricular e políticas educativas" (7).

Ao aprofundar os fundamentos do currículo em função das determinantes epistemológicas e ao tentar identificar as suas implicações na planificação do processo de ensino-aprendizagem e respectiva avaliação, o tema permite desenvolver atitudes de reflexão e questionamento sobre o que poderemos talvez designar, segundo Whitehead (8), como uma das mais poderosas "ideias inertes" para os educadores - o mundo do conhecimento.

### 1.2.2. A inserção ao nível dos Conteúdos

A aula insere-se no segundo ponto do programa "Fundamentos, Construção e desenvolvimento do currículo" (9), que se encontra dividido em

quatro unidades didácticas. A aula prática faz parte da primeira unidade didáctica, cujo tema, "O currículo escolar como expressão dum projecto político-cultural e social global", está planificado para ser desenvolvido em três aulas teóricas e duas práticas.

A estrutura da unidade didáctica é a seguinte:

"2.1. O currículo escolar como expressão dum projecto político-cultural e social global.

2.1.1. O conhecimento como fonte do Currículo.

2.1.1.1. O ponto de vista da Filosofia Perene: a) validade intrínseca do conhecimento; b) conhecimento escolar como património a preservar e a transmitir; c) o saber, fonte de autoridade pedagógica; d) critérios de selecção - exemplaridade, fundacionismo; tradição didáctica, academismo.

2.1.1.2. O ponto de vista do relativismo cultural: a) cultura de elite e cultura de "massas"; b) cultura como expressão do poder.

2.1.1.3. O ponto de vista da sociologia sobre os conteúdos da cultura no currículo: a) cultura como correlato de matérias escolares; b) matérias escolares como função de defesa de interesses profissionais no seio de professores/educadores; c) os conteúdos, fruto de pressão de "públicos" específicos.

2.1.1.4. A necessidade da crítica epistemológica: o saber instrumental; o saber-produto e o saber-processo; a interacção teoria/prática".

A aula prática diz respeito à última sub-unidade implicando, porém, por parte dos alunos, uma visão de síntese da matéria desenvolvida durante toda a unidade.

## Notas

(1) L. Stenhouse, **Investigación y desarrollo del Curriculum**, Madrid, 1987, pp. 29-30.

(2) C. Coll, **Psicología y Curriculum**, Barcelona, 1988, pp. 32-33.

(3) J. Gimeno - Sacristán, **El Curriculum: uma reflexion sobre la practica**, Madrid, 1988, pp. 61-64.

(4) Cf. Michael Young, "Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado", in Sérgio Grácio e Stepehn Stoer, **Sociologia da Educação - II Antologia**, Lisboa, 1982, p. 172; Jean-Claude Fourquin, **École et Culture**, Bruxelas, 1989, pp. 85-114, e ainda Philip Taylor e Collins Richards, **An Introduction to Curriculum Studies**, Windsor, 1987, p. 23.

(5) Cf. L. Stenhouse, **op. cit.**, pp. 36-39.

(6) Cf. o programa de Teoria e Desenvolvimento do Currículo, 1990/91.

(7) Cf. o programa de Teoria e Desenvolvimento do Currículo, 1991/92.

(8) A. N. Whitehead, **The aims of Education**, Londres, 1950, pp. 1 - 2, **apud** Malcolm Skilbek e Alan Harris, **Culture, Ideology and Knowledge**, Londres, 1977, p. 64.

(9) Cf. o programa citado, 1991/92.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 2.1. Importância de tema escolhido

A análise do universo do conhecimento, organizado em áreas disciplinares ou noutras formas culturais, menos estruturadas, constitui os pressupostos epistemológicos do currículo. O conhecimento, sendo um universo em contínuo desenvolvimento e transformação, contrapõe-se a um campo curricular "congestionado", em risco de perder actualidade. Este facto questiona a selecção de áreas culturais, científicas e tecnológicas, o seu valor social e formativo, assim como a hierarquia dos saberes e a sua representatividade na estrutura do currículo.

Desde Dewey (1) que, na análise dos fundamentos do currículo, são considerados três horizontes de legitimidade - a sociedade, o aluno e o universo do conhecimento -, a partir dos quais se justificam as políticas educativas.

A tendência tem sido considerar estas fontes separadamente, como se cada uma delas se impusesse ao investigador de forma espontânea. Na realidade, o que se verifica, neste como noutros campos do saber (2), é uma naturalização de modelos epistemológicos associados a um conjunto de métodos reconhecidos. A consideração de um destes campos, isoladamente,

tem-se traduzido em perspectivas e modelos de organização curricular, distintos e polémicos.

As teorias do currículo posicionam-se, por esta razão, de formas muito diversas face ao contributo das questões epistemológicas no currículo. Segundo Kelly (3), estas proporcionam apenas indícios das finalidades a ter em conta na elaboração do currículo e são o resultado da adopção de uma teoria particular do conhecimento. Para Gimeno-Sacristán e Perez Gomes (4), pelo contrário, a dimensão epistemológica está patente na configuração de um estilo pedagógico, embora ela não se encontre explicitada no plano didáctico. A própria investigação pedagógica tende a ignorá-la muitas vezes, ao não considerar, entre os indicadores da qualidade de ensino, o nível de conhecimentos dos professores. A não valorização do conhecimento disciplinar e da reflexão epistemológica traduz-se, ainda, num tratamento reprodutor da cultura, com implicações na formação dos professores, silenciando o papel destes na modelação do saber que transmitem e afirmando o conhecimento, que compõe o currículo, como algo indiscutível, que têm que ensinar e os alunos de aprender. Neste contexto, a análise das determinantes epistemológicas revela-se indispensável para reflectir e esclarecer os pressupostos teóricos implícitos nas teorias acerca do currículo e assumidos, geralmente, de forma difusa, na acção pedagógica.

### **2.1.1. O mundo do conhecimento como fonte e influência no currículo**

A actividade científica, no sentido de um comportamento intelectual de tipo cognitivo, é essencialmente construtiva, não só de objectos (conceitos)

mas do próprio sujeito (no sentido de comportamentos). Estes resultados do labor científico têm valor de formação. A racionalidade exprime-se como capacidade formativa e a educação - (trans) formação do homem - "é não só função de uma cultura mas importante condição da cultura em geral" (5).

A organização do ensino, entendido este como divulgação e reprodução do conhecimento científico e da tradição cultural acumulada, supõe pontos de referência situados fora dele, nas culturas de que dependem as matérias escolares (6). Os corpos de conhecimentos são, em cada momento, um conjunto de processos de produção e resultados, fruto do trabalho de grupos de estudiosos, com existência social nas Universidades ou outras instituições de investigação, que os difundem através do ensino. Segundo Stenhouse (7) discute-se se as próprias disciplinas não estarão vinculadas a classes ou grupos sociais de referência, influenciando, através delas, as convenções da vida escolar. O admitir, seguindo Stenhouse, que o conhecimento pode estar socialmente determinado pelas necessidades dos grupos e dos indivíduos nele implicados, tem como consequência não se poder estabelecer um estatuto objectivo para o conhecimento divulgado pela escola. Sucintamente, poderemos sumariar as principais posições assumidas face à forma como o conhecimento é considerado no currículo, do seguinte modo:

1) O saber hierarquizado segundo o "estatuto" científico e universitário conferido às disciplinas, *per se*, é considerado a base da organização do ensino. É o que geralmente se designa por currículo académico. As justificações apresentadas baseiam-se no contributo das diferentes disciplinas para o desenvolvimento intelectual e parecem ignorar as implicações sociais na própria construção do conhecimento.

2) A estrutura interna dos conteúdos de disciplinas afins, ou pertencendo a grandes áreas do conhecimento, estruturam um currículo de tipo interdisciplinar. Um tal currículo pretende veicular principalmente modelos de pensamento, que o aluno adquirirá na interacção directa com essas formas particulares de abordagem da realidade. Esta posição é defendida por Bruner (8), que considera que certas disciplinas têm uma estrutura interna própria, substancial, e um conteúdo de verdade que, sendo embora provisório, é o melhor de que se pode dispor de momento. Também, autores do campo da Filosofia da Educação, como Phenix (9), Hirst e Peters (10) e Schwab (11) salientam o carácter estruturante das disciplinas. Procuraram identificar tipos específicos de pensamento, a partir dos quais se deveria proceder ao estabelecimento de diferenças e semelhanças entre disciplinas e à sua organização curricular. Cada disciplina possui um conjunto de conceitos, com a sua rede de relações, que determinam o tipo de problemas a pesquisar, os seus critérios de verdade e uma metodologia própria para explorar e interpretar os dados. Tudo isto deve, na perspectiva dos autores, figurar como o conteúdo director da planificação do ensino e aquilo que os alunos devem compreender, quer seja apresentado sob uma forma disciplinar ou interdisciplinar.

3) A resolução de problemas sociais ou com relevância para os alunos deve ser o ponto de partida para a estruturação do currículo (12). De facto, o conhecimento experimentado pelos indivíduos na vida do dia a dia apresenta um carácter indiferenciado. As distinções dos saberes aparecem, primeiramente, como resultado de factores sócio-históricos, mais do que inerentes à sua lógica interna. Neste caso, as diferentes disciplinas não deverão ser o ponto de partida do currículo, mas deverão sim ser empregues



quando forem úteis. Esta perspectiva dá origem a currículos centrados na resolução de problemas humanos, para os quais são carreados diversos saberes, organizados ou não em disciplinas.

### **2.1.2. O educador e a necessidade de questionar o conhecimento**

A dimensão epistemológica, presente nas teorias curriculares, identificável nos currículos pelos conteúdos propostos, transparece na prática dos professores quando, ao estruturarem as unidades didácticas, seleccionam tópicos, escolhem métodos, etc.

Segundo Gimeno-Sacristán (13), as orientações epistemológicas estão presentes na mentalidade dos professores de forma pouco estruturada e coerente, fruto mais de uma assimilação por osmose, proveniente da sua experiência como alunos e, mais tarde, pelo próprio contacto com os materiais didácticos de que dispõem. Não tendo muitas vezes, durante a formação inicial e no exercício da profissão, oportunidade de reflectir sobre o significado social ou educativo do conhecimento, nem de analisar a dimensão epistemológica relacionada com o conteúdo do currículo, os professores socorrem-se da sua experiência directa no seu campo específico de saber, para definir o "conhecimento legítimo" e o modo como o ensinar e avaliar. De acordo ainda com o mesmo autor, esta epistemologia espontânea dos professores tem um peso maior nos níveis de ensino em que o conhecimento se encontra mais estruturado por disciplinas. Contudo, esta epistemologia espontânea apresenta-se como um conjunto complexo de

preferências e argumentos, incorporados na cultura pessoal e profissional dos professores. Representa uma estruturação pouco consistente dessa cultura vivenciada, que se vai exprimindo como uma ideologia pessoal sobre a educação. Estas representações matriciais, com que os professores interpretam o conhecimento, têm uma componente activa, que se projecta na sua acção e se configura no processo de desenvolvimento do currículo.

No dizer de Young (14) nesta ideologia pessoal pode estabelecer-se uma correlação positiva entre as crenças epistemológicas dos professores e os seus estilos pedagógicos, relativamente aos processos de avaliação e ao controlo dos alunos. Também a forma como resolvem as tensões relacionadas com o saber (conhecimento pessoal *versus* público; como conteúdo ou como processo; exacto ou problemático; cultura comum para todos os alunos ou atenção à cultura específica de sub-grupos), muito embora possam apresentar-se com variações individuais, ou constituir-se como afirmações de grupos, fazem parte das referências dos professores (15). Young afirma, ainda, que a perspectiva global dominante nos professores é a cientificista, com prejuízo de um posicionamento hermenêutico ou crítico.

Sendo o professor um mediador entre o conhecimento-cultura e o aluno, ele vai operar uma transformação dos conteúdos propostos no currículo em "conteúdos pedagogicamente elaborados", a fim de facilitar a sua aprendizagem, através de exemplos, ilustrações, selecção, sequências, relacionamento com outras matérias, etc. Este trabalho de "reelaboração pedagógica" não resulta apenas das determinantes específicas do campo onde ela se opera - o campo pedagógico - mas é estruturado pelas representações implícitas que o professor tem do saber científico, ou seja, por uma espécie de "epistemologia espontânea". Trata-se de uma epistemologia

construída no decurso de um longo processo de formação - formação formal e formação informal, adquirida na prática pedagógica - onde os hábitos de análise crítica dos fundamentos do saber e as oportunidades, para o discutir, estarão eventualmente ausentes. Produz-se, assim, uma tendência para os professores absolutizarem o saber, se remeterem para uma atitude de mero consumo de materiais didáticos e das perspectivas por estes veiculadas, ocultando as dimensões epistemológicas e pedagógicas das suas decisões. Passivo face aos saberes apresentados nos planos de estudo, às opções socio-epistemológicas por eles veiculadas e que os decisores políticos procuram ocultar, os professores tendem a agir como consumidores passivos dos materiais de ensino, que as editoras põem à sua disposição.

Admitindo com Stenhouse (16), que "o currículo expressa toda uma visão do que é o conhecimento e uma concepção do processo de educação", não podemos ficar indiferentes ao modo como se apresenta. Por um lado a sua configuração pode contribuir para uma visão integradora dos conteúdos, considerados como elementos de ligação entre a cultura escolar e a cultura em sentido mais amplo. Por outro, o desenvolvimento do currículo, os métodos e meios accionados condicionam a experiência dos alunos e o exercício da actividade docente.

É neste contexto que deve ser equacionado o problema da melhoria da qualidade do ensino. Ele remete-nos simultaneamente para o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos que os professores devem possuir e para a transformação das suas práticas. Gimeno-Sacristán (17) considera a ultrapassagem do individualismo profissional, que fecha o professor numa visão defensiva e até mesmo corporativa da sua actividade, limitando-a à sala de aula e a problemas meramente técnicos, como uma condição

imprescindível ao desenvolvimento de projectos educativos, que sejam colectivamente assumidos e tenham em conta aspectos institucionais e organizativos, ou seja, aspectos de cariz sócio-político.

## **2.2. Justificação pedagógica da metodologia adoptada**

A metodologia que desenvolvemos tem como centro a actividade e investimento dos estudantes, estimulando atitudes de envolvimento na sala de aula, confrontando-os com processos que os levem a problematizar o saber curricular em torno de temáticas concretas. Problematizar significa, aqui, explicitar os princípios e valores, que suportam as escolhas e decisões curriculares, argumentando com colegas, tornando-se mais lúcidos do conteúdo das propostas apresentadas e de outras alternativas. Trata-se de possibilitar a apropriação do conhecimento como algo de seu, de forma contextualizada e crítica, capaz de ser reutilizado em situações diversas, desenvolvendo a motivação para aprendizagens posteriores.

### **2.2.1. As finalidades da aula como determinantes da metodologia adoptada**

Os objectivos específicos, tal como a metodologia escolhida, procuram contribuir para uma das finalidades que orientam a disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo: formar um educador crítico e responsável, capaz de se assumir como participante na construção do currículo. De acordo com os objectivos específicos da aula, pretende-se que os alunos reelaborem

conhecimentos, a partir da análise de situações concretas e no desenvolvimento de informações, já anteriormente fornecidas nas aulas teóricas. Com vista a prosseguir estes objectivos, optamos por um "modelo" de aula estruturado em quatro momentos: uma pequena exposição inicial; trabalho em pequenos grupos; discussão com o grupo turma e síntese conclusiva.

A exposição, sendo um método tradicional no ensino universitário (18), parece ser o mais adequado para fornecer uma síntese de informações básicas, que possibilite a realização das tarefas de grupo. Tem por fim sintetizar algumas questões centrais sobre a natureza do conhecimento histórico e sua evolução epistemológica, relacionando estas informações com as tarefas a realizar pelos grupos e despertando o interesse activo para a sua concretização.

Os grupos, constituídos por três a cinco elementos, resultam da livre associação dos alunos para diferentes tipos de actividades e tendem a conservar-se inalterados ao longo do ano. A tarefa proposta consiste em identificar a perspectiva epistemológica presente num programa de História e inferir da sua influência nos materiais concretos de desenvolvimento curricular, recolhidos para o efeito da realidade educativa portuguesa. Parte-se de uma problemática particular (programa de História) para uma geral (qualquer currículo). Trata-se de uma aprendizagem lógico-simbólica, feita em grupo, a partir de inferências sobre a informação disponível. Cada grupo terá de analisar e discutir os documentos e elaborar as suas conclusões, que serão apresentadas ao grupo-turma para discussão. Durante o trabalho de grupo, os alunos clarificam ideias e preocupações, confrontam entre si as concepções individuais sobre o conhecimento científico e com as evidências sugeridas pelos materiais em análise, o que permitirá reorientar e aprofundar

as diferentes perspectivas. A discussão nos grupos permite uma elevada participação de todos os membros. O espaço é organizado em círculos de forma a permitir uma discussão descentralizada e facilitar o intercâmbio, aceitação, tolerância e respeito mútuos (19).

O recurso ao debate, após a apresentação das conclusões dos grupos, é um meio para promover o confronto das opiniões expressas. A participação não é pré-determinada e a discussão tem como objectivo confrontar os alunos com diferentes desenvolvimentos, feitos pelos educadores, de um mesmo programa. Simultaneamente, os alunos dão-se conta da temporalidade e contextualização epistemológica dos programas.

O debate utiliza processos verbais, não verbais e de escuta e implica um esforço de compreensão do ponto de vista do outro. Exige argumentar e contra argumentar e a reciprocidade de comportamento na explicitação dos elementos que fundamentam a interpretação. Deste modo, os alunos clarificam as suas ideias acerca do conhecimento exposto no currículo.

Dentro de um modelo de desenvolvimento da aula, centrado sobre a mediação do grupo na produção de conhecimentos, competências e atitudes, o professor detém as seguintes funções:

a) de competência científica - organiza as situações de aprendizagem e o processo de participação, para que este atinja um nível científico adequado (centra a polémica nos aspectos importantes; relança a discussão sumariando as diferenças e/ou as concordâncias); propõe uma síntese integradora da aula;

b) de competência metodológica - recentra as questões num plano de generalidade (neste caso a presença das determinantes epistemológicas em

diferentes níveis de decisão e seus efeitos na qualidade da intervenção curricular ao ignorar-se ou recusar-se esclarecer os pressupostos científicos implícitos nas decisões curriculares); questiona e problematiza, com vista à produção de um quadro de sentido, a partir de participações laterais ou particulares; orienta leituras futuras visando o auto-desenvolvimento;

c) de regulador das interações - dirige perguntas aos alunos mais calados, promovendo o acesso de todos ao uso da palavra; está preparado para a eventualidade de ter de colocar questões, que estimulem a participação dos alunos, sobre os pontos mais importantes do tema <sup>(20)</sup>.

### **2.2.2. Conhecimento histórico e material didáctico de história como recursos**

A escolha do conhecimento histórico e de materiais didácticos, relativos à disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e não outros, fundamenta-se em razões de ordem didáctica geral. Pretendemos seleccionar um tema sobre o qual os alunos tivessem um mínimo de conhecimentos comuns. Sendo alunos com formações variadas, a História constou dos seus currículos escolares durante três a seis anos. Pressupomos que retêm os traços essenciais do conhecimento e não lhes são estranhas algumas das alterações que se têm verificado na própria historiografia. Contudo, a exposição inicial visa mobilizar esses conhecimentos já adquiridos, apresentando de forma sintética alguns pontos fundamentais. Note-se ainda o facto de a própria docente ter uma formação de base em História.

De um ponto de vista didáctico mais específico, a História aparece como uma disciplina onde se opera uma concentração ideológica, fruto de tomar em conta, necessariamente, as representações sociais próprias a cada época considerada, quer por reflectir as representações do historiador na reconstrução compreensiva da historicidade, quer ainda por ser um pólo de referência das representações colectivas, constituintes das identidades nacionais. O conhecimento histórico é, pois, atravessado por interpretações e selecções múltiplas, não podendo ser desligado das condições sociais da sua produção (21). Simultaneamente, a História caracteriza-se por ser um campo de conhecimento atravessado por um pluralismo metodológico, onde persiste um debate epistemológico entre as prespectivas quantitativas e aqueles que insistem na importância do contexto, do particular, em suma, aqueles que se situam numa prespectiva mais hermenêutica (21). Apesar deste debate, o estatuto científico da disciplina tem-se reafirmado neste século: atestam-no a larga produção científica, um corpo de historiadores reconhecidos e o lugar que a disciplina ocupa na hierarquia universitária. Por estes motivos e para o nosso propósito, que é o de identificação de diferentes pontos de vista epistemológicos e sua incidência no currículo, parece ser uma opção ajustada. Mas o conhecimento histórico é, na aula, apenas um mediador entre os elementos curriculares que se pretende que os alunos percepcionem e questionem como importantes. É, em suma, um pretexto para o texto, "as determinantes epistemológicas no currículo" e para a actividade crítica a desenvolver nos educadores.



## Notas

(1) Cf. D. Tanner e L. Tanner, **Curriculum Development - Theory into Practice**, Londres, 1980, pp. 79-96.

(2) Cf. J. Claude Forquin, **École et culture**, Bruxelas, 1989, pp. 77-94. O autor analisa a evolução da Sociologia da Educação britânica e destaca a interligação entre os níveis de análise utilizados pelos investigadores com as suas perspectivas teóricas.

(3) A. V. Kelly, **The Curriculum, Theory and Practice**, Londres, 1983, p. 50.

(4) J. Gimeno - Sacristán, *op. cit.*, pp. 224-226, J. Gimeno-Sacristán e Perez Gomes, **La enseñanza: su teoria y su pratica**, Madrid, 1989, pp. 110-117.

(5) Rita Fadda, **Pedagogie ed Epistemologia**, Teramo, 1973, p. 30.

(6) Cf. a este propósito R. G. Burgess, **Education, Schools and schooling**, Londres, 1985, cap. 7, sobre o estabelecimento da Geografia como disciplina curricular ou, ainda, J. Beillerot". Les Sciences de l'éducation: Histoire comparée avec les Sciences politiques et la Geographie" in **Les Sciences de l'Education**, 5, 1987.

(7) L. Stenhouse, *op. cit.* pp. 39-41.

(8) J. Bruner, **The Proceso of Education**, Harvard, 1982, cap. 2.

(9) Phenix, Ph. H., **The uses of the disciplines as curriculum content**, Chicago, 1978, pp. 83, apud C. Coll, **Psicologia y Curriculum**, Barcelona 1988, p. 59.

(10) P. H. Hirst e R. S. Peters, **A Lógica da Educação**, Rio de Janeiro, 1972, pp. 85-98.

- (11) J. J. Schwab, **The concept of structure of a discipline**, 1979, pp. 176 - 191, **apud** C. Coll, **ibidem**.
- (12) Cf. Philip Taylor e C. Richards, **op. cit.** p. 25.
- (13) J. Gimeno-Sacristán, **op. cit.**, pp. 216-232.
- (14) Michael F. D. Young, "Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado", in Sérgio Grácio e Stephen Stoer, **op. cit.**, p. 161 e pp. 174-183.
- (15) Estes dilemas foram assinalados por Berlak, (1981), **apud** Gimeno-Sacristán, **op. cit.** p. 229.
- (16) L. Stenhouse, **Curriculum research and the art of the teacher**, 1980, **apud**, Gimeno-Sacristán, **op. cit.**, p. 61.
- (17) Gimeno-Sacristán, **op. cit.**, p. 64.
- (18) Cf. a propósito Balcells e Martin, **Os métodos universitários**, Lisboa, 1985 pp. 47 - 54; Annie Bireaud, "Pédagogie et Méthodes Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur" in **Revue Française de Pédagogie** (91),1990, pp. 12-23, ou ainda Maria das Dores Guerreiro, "Questões Pedagógicas no ensino da Sociologia", in **Sociologia - Problemas e Práticas**, (3),1987 pp. 51-65.
- (19) P. Lafourcade, **Planeamento, conducción y evaluación en la enseñanza superior**, Buenos Aires, 1974, pp. 113-115.
- (20) Ver a este propósito Balcells e Martin, **op. cit.**, pp. 112-115 ou Pedro de la Fourcade, **op. cit.**, p. 116-119 e 184-186.
- (21) Cf. a propósito o ensino da História em Portugal, Sérgio Campos Matos, **História, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus 1895-1939**, Lisboa, 1990, pp. 7-14.
- (22) Ver a propósito Theodore K. Rabb e Robert J. Rotberg, **The New History, The 1989 and beyond**, Princeton - New Jersey, 1982.

### III. PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA AULA

A planificação adoptada visa assinalar a dinâmica do trabalho a realizar na aula, possibilitando ao professor uma avaliação retrospectiva do processo, não se prevendo que seja limitativa da acção do professor ou dos alunos.

### **3.1. Objectivos**

Pretende-se com a aula prática atingir objectivos de uma triplíce dimensão: a) consolidação de conhecimentos através da sua reelaboração pessoal; b) explicitação de métodos, hábitos, instrumentos e processos de trabalho, que sejam coerentes e solidários com o que se afirma em a), de tal modo que conteúdos do conhecimento e processos da sua aquisição formem uma unidade; c) desenvolvimento de atitudes e competências práticas, que se constituam em disposições da personalidade dos alunos e os habilitem ao exercício de uma actividade crítico-reflexiva.

Adoptamos, nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, uma forma que se identifica com o modelo de resolução de problemas e definimos os seguintes objectivos processuais:

- 1) promover uma atitude de construção continuada do conhecimento, através da tomada de consciência da relatividade do próprio conhecimento.

2) proporcionar a aquisição de instrumentos teórico-metodológicos de análise, de síntese e de avaliação.

3) desenvolver capacidades de intervenção crítica e de auto-regulação, emergentes do processo de interacção.

### **3.2. Conteúdos**

As determinantes epistemológicas no currículo:

1. Presença em diferentes níveis - nos fundamentos, na construção e no desenvolvimento curricular.

2. O professor (re)construtor do currículo: as determinantes epistemológicas na acção do educador

3. A análise da questão através da disciplina de História: confronto de duas concepções epistemológicas em História e seu impacto nas decisões curriculares.

### **3.3. Estratégia**

#### **3.3.1. Exposição e esquema síntese**

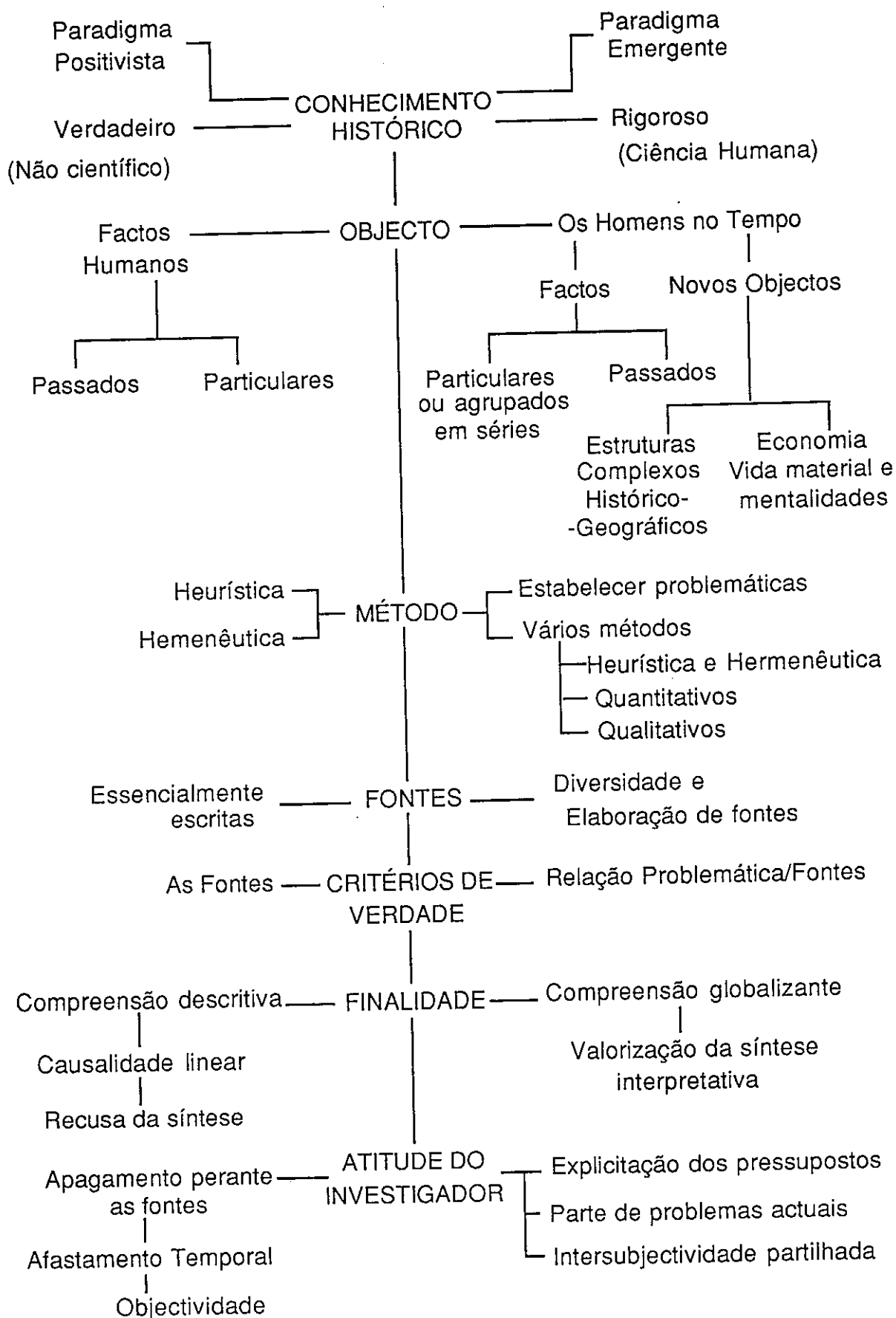
Propomos um trabalho de identificação e confronto das determinantes epistemológicas expressas em materiais da disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico, ou seu correspondente histórico. Alertamos os alunos para a necessidade de mobilizarem conhecimentos prévios de teoria curricular (tais como fontes do currículo, programa), de epistemologia (como objecto,

métodos, paradigma de cientificidade, explicação *versus* compreensão) e de sociologia (produção social do conhecimento, relação escola-sociedade), já abordados na disciplina de Métodos de Investigação em Educação, 2º ano, Introdução às Ciências da Educação, 1º ano, e Sociologia da Educação, 2º ano. Sintetizaremos, de seguida, por oposição e de forma breve, duas concepções epistemológicas em História, de forma a que os alunos se apropriem de informações comuns, necessárias ao desenvolvimento do trabalho dos grupos e intergrupos. Servimo-nos do Esquema 1, em acetato.

### **3.3.1.1. Evolução epistemológica no campo da História**

Começaremos por nos referir ao "conhecimento histórico" e não à disciplina "História", uma vez que no paradigma dominante da Ciência Moderna o saber histórico não preenchia os requisitos para ser considerado como científico (1). A natureza do conhecimento histórico, dando importância ao particular, inserido num contexto complexo de referências, não permitiria o estabelecimento de todas as condições iniciais, de forma a garantir a validade da conclusão. Os historiadores, na impossibilidade de formularem leis gerais, utilizariam, segundo Hempel, um "esboço de explicação", ou, para Morton White, reger-se-iam por leis sociológicas, podendo, contudo, utilizar nas suas premissas afirmações de carácter histórico, lógico, económico ou outras. A subalternização do saber histórico considerado "imperfeito", não experimental, surge num contexto de afirmação da sociologia como disciplina científica, já que esta parecia melhor adaptar-se ao modelo de cientificidade dominante: o experimentalismo.

## ESQUEMA 1



No entanto, o facto de o objecto empírico da História se apresentar bem delimitado - factos humanos passados, particulares, irreversíveis e imutáveis - preserva-a da diluição noutras áreas disciplinares. É neste contexto epistemológico que se explica o facto de os historiadores atribuírem grande importância ao método histórico, que sendo rigoroso e utilizando procedimentos verificáveis, é o garante da verdade histórica.

O rigor do método fundamenta-se no culto do documento, sem o qual não há factos históricos (2). Estes, segundo André Burguière (3) são, para o historiador positivista, o que o átomo é para o físico ou a molécula para o biólogo - o elemento de base da realidade observável. E de entre as múltiplas fontes de que dispõe para estabelecer os factos e compreender as acções humanas, o historiador vai dar particular importância às fontes escritas. O desenvolvimento das ciências sociais incitava uma certa tradição historiográfica, mais narrativa, herdeira dos cronistas e próxima das élites dirigentes, a reconstituir as origens das instituições e a limitar a sua esfera aos factos políticos e ao papel do Estado, dotando-se, simultaneamente, de uma metodologia rigorosa. A selecção das fontes incide principalmente sobre os documentos escritos, que o Estado se esforça por recolher e conservar, relativos a acontecimentos públicos, de carácter nacional. A memória histórica é essencialmente identificada com a memória do Estado ou de quem detem as condições de produção de "documentos - monumentos". Estes textos são submetidos à heurística e à hermenêutica. Para Jacques Le Goff, "a crítica do documento tradicional foi essencialmente uma procura de autenticidade. Ela persegue os falsos e, por consequência, atribui uma importância fundamental à datação" (4). O desejo de precisão e de exactidão - só dizer a verdade e ousar dizer toda a verdade - leva à apresentação de documentos justificativos das afirmações feitas. Os critérios de verdade são



definidos pelas provas. No seio de uma sociedade, que se procura fundamentar em bases jurídicas e onde impera uma visão optimista do Direito, as fontes, validadas pela análise crítica (da autenticidade e da credibilidade), tornam-se provas irrefutáveis, verdadeiras e suficientes. A finalidade do conhecimento histórico é a reconstrução descritiva da realidade, baseada no acontecimento de natureza política e diplomática e hostil à longa duração. O historiador tem pejo em fazer sínteses, em tirar conclusões abrangentes. A explicação, se existe, extrai-se da ordenação dos factos comprovados. Os documentos falam por si.

Do investigador exige-se objectividade, imparcialidade, abstracção de si mesmo, que não transponha para o passado o pensamento e as paixões do seu tempo. Contudo, reconhecendo-se as dificuldades resultantes da implicação do historiador no seu contexto existencial, exige-se, como garante de objectividade, o afastamento temporal; recusa-se a possibilidade de uma história demasiado contemporânea; propõe-se o intervalo de tempo de cerca de um século entre o historiador e os factos por ele estudados.

Apesar de esta concepção de História ser dominante no século XIX, não podemos esquecer as críticas dos historiadores de inspiração romântica, entre os quais avultam Michelet e Dilthey. O primeiro insurgia-se contra o uso excessivo de documentos, que apenas fornecem sintomas da realidade, e apelava para uma "ressureição integral do passado", que descrevesse os mais humildes modos de viver e sentir duma época. O segundo advogava a compreensão como finalidade e método da História, opondo-se à hegemonia das abordagens do campo científico-natural sobre o campo social, ao mesmo tempo que reivindicava para as Ciências Humanas o estatuto de cientificidade. O Autor defendia o recurso a um modo intuitivo de

conhecimento sem, contudo, cair na introspecção. "É por ser um ser histórico que o homem compreende a história" (5) A compreensão é mediatizada pela historicidade do sujeito, que conhece, como do sujeito a conhecer. É a partir da sua história pessoal que o historiador alarga a sua curiosidade e investigação, acabando por englobar a humanidade. Segundo Marrou (6) ele situa o "conhecimento do eu no e pelo seu passado (...) no centro de toda a história". Por isso preconiza o recurso à biografia, como forma de representação dos factos históricos vivos, e à hermenêutica, para interpretar os documentos, isto é, captá-los com empatia e criticá-los. Coloca a questão central do significado de qualquer documento, que como manifestação exterior da realidade humana, não fornece a sua significação espontaneamente. Propõe, como tarefa do historiador, a busca do sentido, próprio de toda a actividade humana, através da análise compreensiva de sentidos, no documento, e de interpretações sucessivas, na temporalidade. Dilthey contrapõe deste modo à **explicação** da natureza a **compreensão** explicativa do devir humano (7). Mas será necessário esperar pelos anos 30 em França, com a "Nova História", para se ver afirmado o estatuto da História como uma Ciência do Social, defendendo simultaneamente a especificidade deste campo.

O objecto da História dilata-se: é "os homens no tempo", nas palavras de Marc Bloch, compreendendo aqui quer os factos particulares (individuais ou colectivos), quer os repetitivos, que possam ser agrupados em séries e sujeitos a tratamento estatístico. Valorizam-se as constantes estruturais e decompõe-se o tempo em planos sobrepostos: a *longa duração* dos complexos histórico-geográficos, na qual se inscreve o *tempo social* das conjunturas e o *tempo individual* do acontecimento. Estabelece-se uma história económica e social e estuda-se tanto a vida privada como os actos

públicos, procurando desocultar as mentalidades. A partir dos anos 70 dá-se uma verdadeira explosão do objecto da História: o inconsciente, o mito, as mentalidades, a loucura, os marginais, a língua, a festa, os jovens, o corpo, o livro, a opinião pública e o filme vêm juntar-se ao clima, à cultura material, às estruturas, ao urbanismo e à demografia. Da colaboração procurada com outras ciências sociais surgem novas abordagens: na história económica enfatiza-se a dimensão quantitativa, a demografia histórica e a história dos povos sem escrita desenvolvem-se; renova-se a história da arte e da literatura e surge uma história marxista, uma história antropológica e uma história oral (8).

A esta expansão do objecto vai corresponder uma diversidade de fontes (orais, materiais, figuradas, arqueológicas e escritas de todas as espécies), de informações até aí não consideradas por serem da esfera do privado, e uma pluralidade de métodos, entre os quais se situam os quantitativos. Com a revolução que o uso do computador gera, a fase heurística da investigação histórica consistirá na constituição de *corpus* coerentes e homogéneos de documentos. Para o tratamento destes *corpus* há necessidade de se estabelecer um princípio de selecção (que tanto poderá ser o de amostragem estatística, por amostra aleatória ou por tipicidade), assim como da especificação de um método de análise. Este inclui quer o tratamento quantitativo, o estudo de correlações entre elementos, a análise de frequências e distribuições, quer a análise interpretativa. Qualquer que seja o método de análise utilizado, continua presente o essencial da hermenêutica - a crítica do documento, a restituição do sentido. Mas, anterior à escolha do método está a necessidade de se estabelecer uma problemática, em função da qual se vão definir as fontes, interrogar o passado e organizar os dados. Os critérios de verdade não são já tanto a comprovação pelo documento,

como a adequação da problemática às fontes e aos factos. Nas palavras de Roland Barthes <sup>(9)</sup> "o signo da história é, daqui em diante, menos o real que o inteligível". O fim visado é a compreensão do processo histórico. Valoriza-se por isso a síntese interpretativa como expressão dessa compreensão e busca-se uma "história total". Esta expressão pretende significar o estudo de toda uma sociedade, através de estruturas globalizantes, sob uma hipótese global de explicação e tomando em consideração todo o tipo de documentos existentes <sup>(10)</sup>. Esta globalidade implica a reorganização do campo histórico, esbatendo fronteiras disciplinares mas aglutinando novas áreas: geografia, sociologia, demografia, antropologia, psicanálise.

Do historiador espera-se que interrogue o passado a partir de problemas actuais, explicitando, confrontando e tornando conscientes os seus pressupostos, de forma a sobre eles se exercer vigilância pessoal e da comunidade científica em que se inscreve. É o assumir de uma subjectividade limitada, recusando uma neutralidade impossível.

Perante posicionamentos tão diferentes face ao saber histórico é lícito interrogarmo-nos sobre o impacto que cada qual terá, quer na lógica da divulgação, quer nas decisões curriculares, que o incorporam e proporcionam a sua transmissão <sup>(11)</sup>.

### **3.3.2. Trabalho de grupo**

Após a exposição propomos aos alunos que, através dos materiais curriculares distribuídos, identifiquem a existência de elementos tipificadores de uma das epistemologias apresentadas. Cada grupo terá para análise um

programa de História, três testes de avaliação, correspondentes ao respectivo programa e uma folha com orientações para o trabalho. Ver anexos I, II e V.

Serão propostas como roteiro as seguintes pistas:

1º momento - análise do programa

- Identificar o tipo de conteúdos seleccionados e a forma como estão estruturados (ex. cronologicamente, por grandes temas, por áreas geográficas).
- Inferir a concepção de objecto e método da História presente e o respectivo modelo de compreensão.
- Verificar se há propostas de métodos, materiais e de avaliação a utilizar, e de que forma isso se articula com as concepções anteriores.
- Detectar, nas dificuldades apontadas ao ensino da História, se alguma radica na perspectiva epistemológica.

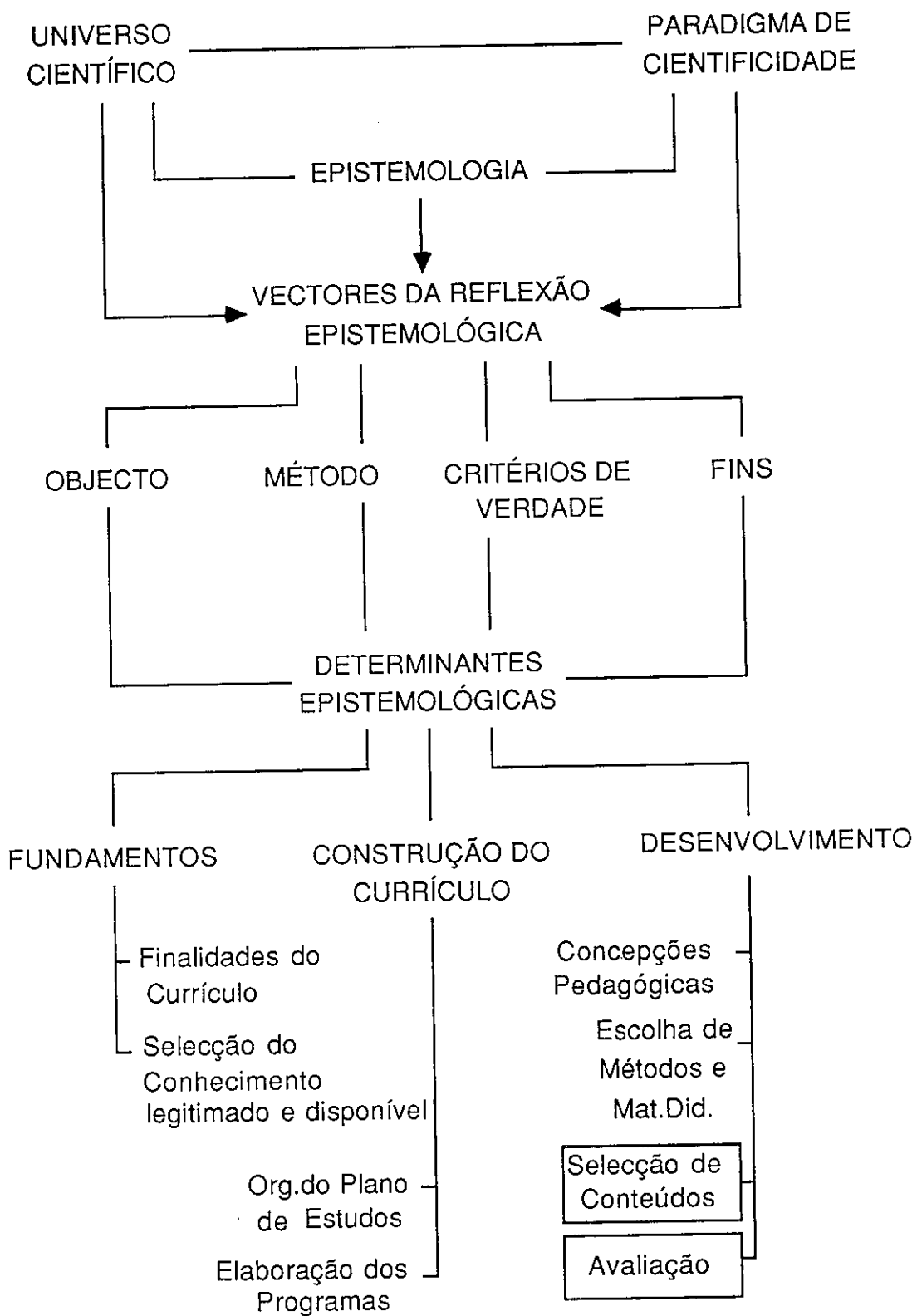
2º momento - análise dos exercícios de avaliação

- De que forma a avaliação concretiza as directivas programáticas?
- Estará conforme à selecção e métodos propostos? Em quê?
- Encontram-se alterações, reconstruções - Quais? Em relação a quê?

### **3.3.3. Debate e síntese da aula**

Após o trabalho de grupo, que durará 50mn, haverá a apresentação oral das conclusões, e, com o recurso a acetatos, pelos relatores dos grupos, a que se seguirá o debate com toda a turma. A importância das determinantes epistemológicas aparecerá sensivelmente como no Esquema 2.

## ESQUEMA 2



O debate apoia-se na identificação das determinantes epistemológicas na elaboração do programa e na actividade avaliativa do professor, para centrar-se no que designaremos pela caracterização de um sujeito epistémico: reflexivo, estudioso, cujo estilo de existência se pauta pela análise crítica da realidade e por uma vida de cultura. Procurar-se-á que os alunos confrontem a actuação de um professor, que assume uma atitude crítica face ao saber que ensina, e de outro, que do saber tem apenas uma consciência difusa.

#### **3.3.3.1. Síntese da aula**

Segundo Gimeno-Sacristán (12), a base intelectual de um educador é um certo domínio da área ou disciplina em que desenvolve a sua actividade, encarada não como a mera acumulação de conhecimentos, mas como compreensão da estrutura da disciplina e das suas dimensões sociais e históricas. Implica, ainda, conhecer a epistemologia específica - que, dando conta dos estados sucessivos de desenvolvimento, submeta os fundamentos da disciplina a um exame crítico (13).

O conhecimento científico não está desligado das condições históricas, sócio-técnicas e epistemológicas que, a dado momento, convergem na configuração de um paradigma de cientificidade, o que determina tanto a sua produção (aceitação de métodos, determinação de problemáticas, etc.), como a sua reprodução social, através do ensino. Simultaneamente, cada disciplina científica ocupa um lugar no mundo universitário, que lhe concede importância e prestígio social. Tendo em conta que um indivíduo possuidor de

grau académico universitário se familiarizou com um campo específico do saber e, implicitamente, adquiriu as normas que a dado momento nele imperam, sem as problematizar, compreendemos como todas estas circunstâncias concorrem para se estabelecer, no senso comum, a inquestionabilidade do saber científico. Quando isto acontece, estão constituídas as condições para a sua reprodução social, de forma mais ou menos mecânica. De um modo geral, os professores elaboram um conjunto de pressupostos pouco estruturados e com fraco grau de coerência, onde determinantes epistemológicas, pedagógicas, filosóficas e sócio-políticas se interpenetram. É com base nesse conglomerado de convicções implícitas - que o educador orienta a sua actividade educativa. Ocultadas nos seus discursos educativos, os professores sentem dificuldade em assumi-las explicitamente. Podem-se detectar, porém, na (re)construção que o educador faz do currículo, ao transformar o saber, em saber pedagogicamente transmissível. Na realidade, as determinantes epistemológicas impregnam toda a sua acção, estruturam o seu estilo pedagógico (na selecção do conhecimento considerado como cientificamente válido, na atribuição dos fins, na forma como concebe a aprendizagem, na escolha dos métodos, nas modalidades de interacção com o aluno, nas ajudas que lhe presta, na forma como o avalia e na escolha de materiais de ensino). Nomedamente, o posicionamento dos materiais de ensino face ao currículo e ao conhecimento por ele veiculado parece ser ignorado pelos educadores, que os encaram, fundamentalmente, numa perspectiva instrumental.

Quando o educador trata directamente os conteúdos, situa-se num campo de decisão <sup>(14)</sup>. O saber, tal como os currículos, é artificial, no sentido de ser feito pelo homem e, por esse motivo, sujeito a uma apropriação que o transforma, distorce e reelabora. Os saberes curriculares são fruto de



reflexões e decisões sobre o que é considerado válido, desejável, útil e conveniente. Estas escolhas determinam o formato e conteúdo do currículo e limitam também a (re)construção que cada educador pode fazer, segundo a sua própria interpretação e mentalidade (15).

Um educador crítico, que assuma como importante ter uma atitude de (re)construção curricular, necessita de, em grupo ou individualmente, explicitar os seus referenciais e de analisar a estrutura substantiva e sintáctica do conhecimento que administra. Caso contrário, ou assenta em pressupostos - que, inconscientemente ou deliberadamente, oculta - ou torna-se mero consumidor acrítico de materiais curriculares diversos (programas, textos, livros), orientando a sua actividade por uma qualquer determinante, tomada em exclusividade. Isto revelar-se-á prejudicial para a dimensão cultural do currículo, que o conhecimento disciplinar expressa. Ou, ainda, sucumbe a elementos conjunturais (tempo, hábitos da instituição, normas que recebe, etc.), em função dos quais executa as suas actividades, com maior ou menor disfuncionalidade.

### 3.3.3.2. Orientação de leituras

Uma discussão sobre o contributo do saber disciplinar no currículo e os critérios utilizados para a sua escolha é apresentada por Malcolm Skilbeck e Alan Harris, **Culture, ideology and knowledge**, Londres, The Open University, unit 4, "Knowledge and understanding", 1977, pp. 63-76. Defendem, ainda, que as disciplinas científicas representam tradições de investigação e visões específicas do mundo focalizando, seguidamente, as

perspectivas de Dewey e Bruner sobre a organização disciplinar do conhecimento.

David Jenkins e Martin Shipman, **Curriculum: an introduction**, (1ª ed, 1976) Londres, Open Books, 1978, "Knowledge", pp. 103-111. Os autores apresentam no capítulo quinto o ponto do debate sobre a teoria curricular, incidindo nestas páginas sobre a importância do conhecimento, na perspectiva de sociólogos, filósofos e psicólogos ligados ao campo da educação.

A reflexão sobre o currículo num contexto de mudança é apresentada por Jean-Claude Forquin, **École et Culture**, Bruxelas, De Boeck-Wesmael, 1989, "Contenus et contextes d'enseignement: Curriculum et société", pp. 82-85. O autor resume os contributos da sociologia britânica sobre a transformação curricular e as relações entre esta e a mudança social, sublinhando a natureza artificial do currículo.

P. H. Hirst e R. S. Peters, **A lógica da educação** (trad. brasileira da 1ª edição, 1970) Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972, "O currículo", pp. 82-91. Dois filósofos da educação analisam os objectivos do currículo sob uma perspectiva epistemológica do conhecimento. Procuram definir as disciplinas como "estruturas do conhecimento" específicas, com conceitos, teorias e modos de validação, que o currículo procura transmitir.

A análise das concepções epistemológicas dos professores é apresentada por Gimeno-Sacristán, **El curriculum: una reflexion sobre la práctica**, Madrid, Morata, 1988, pp. 216-238. O autor faz uma síntese das investigações, que têm encarado o professor numa perspectiva individual, acabando por considerar a estrutura social do trabalho profissional dos professores e o seu poder de mediação no currículo.

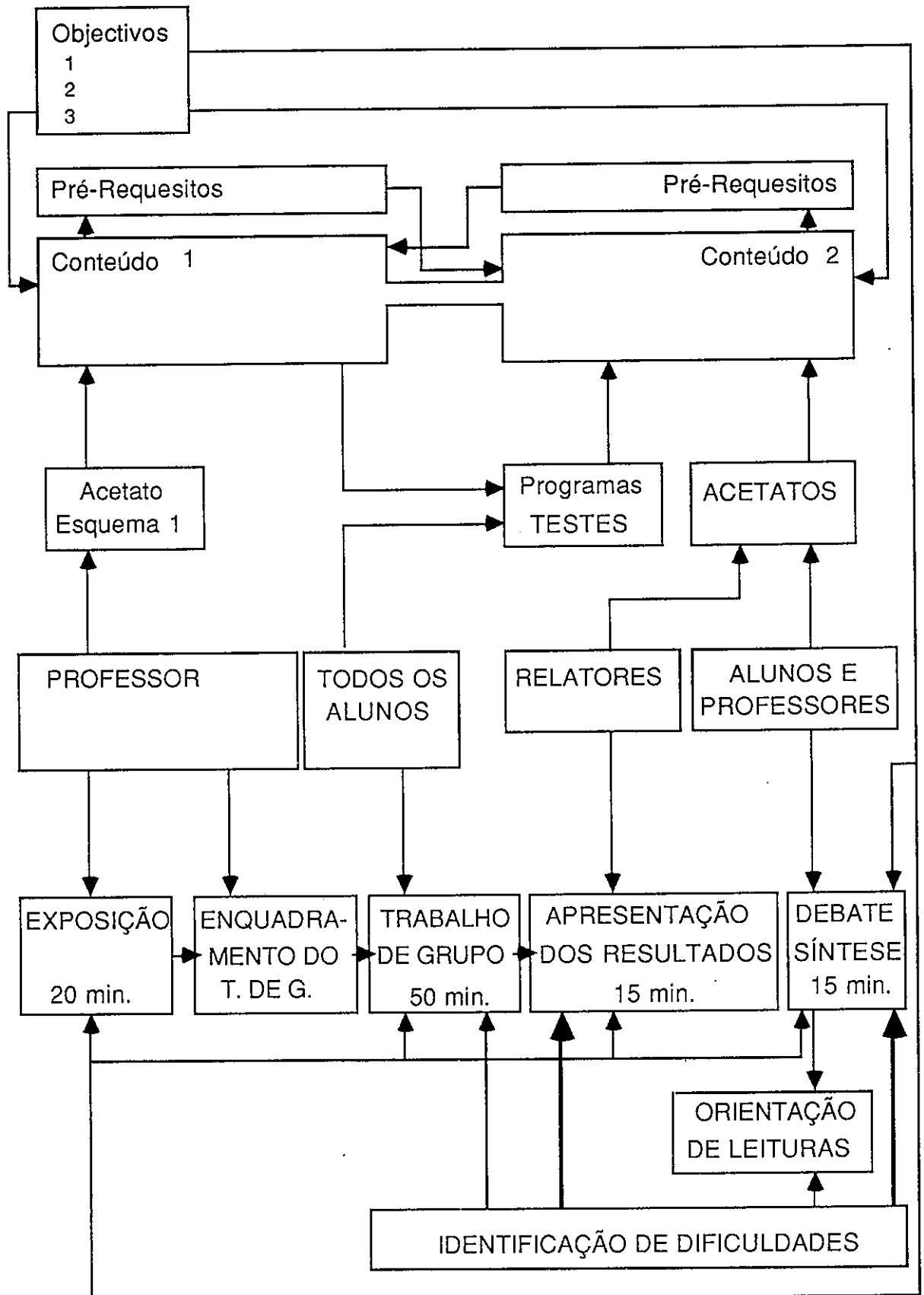
### **3.4. Recursos**

Para o dispositivo da aula seleccionamos os programas do 4º ano de História do Ensino Liceal em vigor desde 7 de Setembro de 1954 (cf. anexo I) e o programa do 8º ano Unificado, em vigor desde 1978-79 (cf. anexo III), por se apresentarem como representativos das transformações operadas a nível da política educativa portuguesa. Na análise proposta, a presença de factores sociais, históricos e pedagógicos constituem o pano de fundo sobre o qual consideramos a importância das determinantes epistemológicas. Os exercícios escritos constam da avaliação do antigo 4º ano dos liceus (cf. anexo II) e do actual 8º ano do 3º ciclo do Ensino Básico (cf. anexo IV), incidindo sobre uma temática comum - a expansão portuguesa. A escolha aleatória, incidiu sobre o conjunto de exercícios existentes nos arquivos de uma escola secundária do Porto, que funcionou no passado como liceu normal dispondo, por esse facto, de um rico espólio documental para o campo educativo.

### **3.5. Avaliação**

A avaliação da aula insere-se na prática da avaliação contínua e formativa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento do Currículo. Incide sobre os resultados dos grupos e a qualidade da participação no debate. Tem por finalidade confrontar os alunos com níveis mais elevados de exigência. É neste sentido que se sugerem as leituras complementares, podendo estas ser apresentadas com referências explícitas a grupos de alunos, de acordo com as dificuldades verificadas no entendimento e aprofundamento das questões. Posteriormente, os grupos devem apresentar uma síntese escrita.

### 3.6. ORGANIGRAMA



## Notas

(1) Confira-se a propósito autores como Carl G. Hempel e Morton White, in Patrick Gardiner, **Teorias da História**, Lisboa, 1969, pp. 421 - 435 e pp. 436 - 456, respectivamente. Para estes autores, que defendem um modelo único de explicação científica, a individualidade da História, assim como das Ciências Sociais, resultaria apenas da impossibilidade em atingir esse modelo, cujo paradigma se situa nas ciências físico-naturais.

(2) Cf. Guy Thuillier e Jean Tulard, **La méthode en Histoire**, Paris, 1986, p. 10.

(3) André Burguière, "L'anthropologie historique", in Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel, **La Nouvelle Histoire**, Paris, 1978, pp. 39-40.

(4) Jacques Le Goff, "Documento - Monumento", **Enciclopédia Einaudi**", vol. I: **Memória - História**, Lisboa, 1984, p. 100.

(5) Dilthey, *Der Augbau der geschichtlichen Welt...*, **Gesammelte Schriften**, t. VII, p. 151, apud H. - I. Marrou, **Do conhecimento histórico**, Lisboa, s.d., p. 191.

(6) H. - I. Marrou, *op. cit*, p. 190.

(7) Sobre a importância da hermenêutica em Dilthey cf., ainda, Patrick Gardiner, **Teorias da História**. Lisboa, 1969, p. 270, G. Thines e Agnes Lempereur, **Dicionário Geral das Ciências Humanas**, Lisboa, 1984, entradas: "Compreensivas (Ciências do homem)" e "Hermenêutica"; Sylvie Mesure, **Dilthey et la fondation des sciences historiques**, Paris, 1990, pp. 216-238..

(8) Cf. Jacques Le Gof, **Enciclopédia Einandi**, vol. I. **Memória-História**, ed. portuguesa, Porto, 1984, p. 235.

(9) Roland Barthes, "Le discours de l'histoire", in **Information sur les sciences sociales II (4)**, p. 75, **apud**, Jacques Le Goff, **op. cit.**, p. 172.

(10) Cf. Jacques Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel, **La Nouvelle Histoire**, Paris, 1978, pp. 212 e 238 e José Maria Amado Mendes, **A História como Ciência**, Coimbra, 1987, pp. 74-75.

(11) Este ponto, cujo desenvolvimento pode parecer extenso no contexto da aula, será tratado sinopticamente, a partir de um acetato com o Esquema 1. A preocupação será, apenas, de assinalar grandes linhas.

(12) J. Gimeno - Sacristán, **El curriculum: una reflexion sobre la practica**, Madrid, 1988, p. 222.

(13) Distinguimos teoria do conhecimento de epistemologia. A primeira reflecte prioritariamente sobre as origens do conhecimento, enquanto a segunda analisa as condições do conhecimento, o que se pode e como se pode conhecer. Cf. G. Thines e Agnes Lempereur, **op. cit.**, entradas: "Epistemologia", "Gnoseologia", "Conhecimento".

(14) Miguel Angel Zabalza, **Diseño y Desarrollo Curricular. Para profesores de la enseñanza básica**, 2ªa ed., Madrid, p. 121.

(15) Cf. Philip Taylor, C. Richards, **op. cit.**, pp. 16-23.

#### IV - IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS E FORMATIVAS

O conhecimento científico, como qualquer outro produto humano não se pode desligar das condições sociais da sua elaboração e divulgação, como se tornou patente, após a análise dos programas em anexo. Os educadores, como agentes de divulgação científica, estão sujeitos a um conjunto complexo de constrangimentos explícitos e implícitos, que limitam a sua acção. Esses constrangimentos são particularmente sentidos quando se toca o imaginário colectivo, como se pôde verificar através do caso do ensino da História. Durante o debate realizado houve que salientar, por isso, as condições político-institucionais, profundamente diferentes em cada uma das épocas a que os testes, utilizados no trabalho de grupo, pertencem.

Os educadores, (in)formados por um longo período de contacto com um campo de saber específico, adquiriram as normas que nele imperavam e a elas recorrem de forma mais ou menos mecânica, sentindo, por vezes, dificuldades em as explicitar. Essas normas são, porém, detectáveis na reconstrução que fazem do currículo. Mesmo nas condições mais adversas para o exercício da profissão, verifica-se que o educador, que tiver uma visão mais consciente e crítica do conhecimento a divulgar, procede de modo mais criativo e pessoal na elaboração dos materiais de ensino e de avaliação. Pelo contrário, o não questionamento do saber a transmitir parece levar à aceitação acrítica das normas impostas ou propostas. A reflexão crítica sobre os vectores epistemológicos de uma área científica específica parece



contribuir para flexibilizar as certezas e predispor para a consideração dos limites do que se julga conhecer. O trabalho de grupo permitiu observar a relativa liberdade com que os professores tratam e avaliam as rubricas programáticas, e como nessas actividades estão implicadas decisões epistemológicas e pedagógicas. Este facto sugere-nos a necessidade de uma reflexão epistemológica, que conduza a opções conscientes. Parece-nos, pois, importante que a formação inicial em Ciências da Educação, ao proporcionar um espaço de reflexão sobre o currículo, considere as modalidades de definição do conhecimento científico, como uma área de reflexão interdisciplinar. Essa reflexão contribuirá para aumentar as disposições dos educadores para o exercício da autonomia, controlando dependências das quais, à partida, não têm consciência.

A dinâmica gerada na aula permitiu o confronto de opiniões e parece ter gerado condições favoráveis ao desenvolvimento de atitudes e competências, que habilitem os alunos ao exercício de uma actividade crítico-reflexiva.

## V. BIBLIOGRAFIA

Fazem parte desta bibliografia apenas as obras consultadas e que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento do tema. Na sua apresentação seguimos basicamente a Norma Portuguesa 405, com algumas adaptações.

### **Bibliografia Específica**

- ALVAREZ-MÉNDEZ, J. M. - **Didáctica currículo y evaluation - ensayos sobre cuestiones didácticas**, Barcelona, Alamex, 1985.
- APPLE, Michael W. - "The politics of official knowledge in the United States", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 22 (4) 1990 pp. 377-383.
- ATKINS, Elaine - "Reframing curriculum theory in terms of interpretation and practice: a hermeneutical approach", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 20 (5) 1988, pp. 437-448.
- BEILLEROT, J. - "Les sciences de l'Éducation: Histoire comparée avec les Sciences politiques et la Geographie" in **Les Sciences de l'Éducation** (5) 1987.
- BENSON, Garth D. - "Epistemology and science curriculum", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 21 (4) pp. 329-344, 1989.
- BRUNER, Jerome S. - **The Relevance of Education**, Harmondsworth, Penguin Books, 1976.  
- **The Process of Education**, Londres, Harvard University Press, 1982.
- BURGESS, Robert G. - **Education, schools and schooling**, Londres, MacMillan Educational, 1985.
- COLL, César - **Psicologia y Curriculum**, Barcelona, Laia, 1988.

- D'ANTOLA, Arlette (org.) - **Supervisão e Currículo**, S. Paulo, Pioneira, 1983.
- ELBAZ, Freema - "Research on Teacher's knowledge: the evolution of a discourse", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 23 (1) 1991.
- FADDA, Rita - **Pedagogie ed Epistemologia**, Teramo, Giunti e Lisciani Editori, 1973.
- FIGUEIRA, Maria Fernanda de Barros Borges Reis - **Contributos téóricos para a análise de um modelo de formação de professores: Modelos de Ensino**, Dissertação de Mestrado, Braga, Universidade do Minho, 1990 [policopiada].
- FORQUIN, Jean-Claude - **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**, Bruxelas, De Coeck-Wesmael, 1989.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. - **El Curriculum: una reflexion sobre la practica**, Madrid, Morata, 1988.
- GOODSON, Ivor F. - "Studying Curriculum: towards a social constructionist perspective", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 22 (4) 1990, pp. 299-312.
- GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen - **Sociologia da Educação II - Antologia. A construção social das práticas educativas**, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- HAMILTON, David - "The Pedagogical Juggernaut", in **British Journal of Educational Studies**, vol. XXXV (1) 1987.
- HIRST, P. H.; PETERS, R. S. - **A Lógica da Educação**, trad. da 1ª ed. (1970), Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.
- JENKINS, David; SHIPMAN, Martin - **Curriculum: an introduction**, Londres, Open Books, 1978.
- KELLY, A. V. - **The Curriculum. Theory and Practice**, Londres, Harper e Row Publishers, 1983.

- KEMMIS, Stephen - **El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**, Madrid, trad. Morata, 1988.  
- "Curriculum, theory and the state in Australia", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 22 (4) 1990, pp. 392-400.
- KIRK, David - "School knowledge and the curriculum package - as - text" in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 22 (5) 1990, pp. 409-425.
- MARMOZ, Louis - "Entre leurs fonctions et leurs competences les enseignants", in **Revista da Universidade de Aveiro**, 3 (1) Aveiro, 1982.
- PENTEADO, José de Arruda - **Didáctica e prática de Ensino: uma introdução crítica**, São Paulo, McGraw-Hill, 1979.
- PETITAT, André - **Production de l'école - Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident**, Genève, Librairie Droz, 1982.
- PORTAL, Christopher - "Empathy as an aim for Curriculum: lessons from History", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 15 (3) 1983, pp. 303-310.
- RIBEIRO, António Carrilho - **Desenvolvimento Curricular**, Lisboa, Texto Editora, 1990.
- ROMAN PEREZ, M. et al. - **Curriculum y aprendizaje**, 2ª ed., Madrid, Itaka, 1990.
- SKILBECK, Malcolm; HARRIS, Alan - **Curriculum Design and Development**, (units 3 and 4). Londres, The Open University Press, 1977.
- SARRAMONA, J. - **Curriculum y educacion**, Barcelona, C.E.A.C., 1987.
- SCHWAB, J. - "Un efoque pratico como language para el curriculum", trad. castelhana, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- STENHOUSE, Lawrence - **Investigación y desarrollo del curriculum**, trad. espanhola, 2ª ed., Madrid, Morata, 1987.

- **La investigación como base de la enseñanza**, trad. espanhola, Madrid, Morata, 1987.
- TABA, Hilda, **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**, trad. espanhola, Buenos Aires, Torquel, 1987.
- TANNER, D.; TANNER - L. - **Curriculum Development - Theory into Practice**, 2ª ed. (1ª ed. 1975), Londres, Collier Macmillan Publishing, 1980.
- TAYLOR, Philip H.; RICHARDS, Colin M. - **An Introduction to Curriculum Studies**, 2ª ed. (1ª ed. 1985), Windsor, Editora NFER - Nelson Publishing Company, 1987.
- ZABALZA, Miguel Angel - **Diseño y Desarrollo Curricular. Para profesores de la enseñanza básica**, 2ª ed., Madrid, Editora Narcea, S. A. de Ediciones.

#### **Bibliografia sobre metodologia do ensino universitário**

- AUDIGIER, François - "Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs", **Revue Française de Pédagogie (85)** 1988.
- BALCELLS, J. Pujol e MARTIN, J. L. Fons - **Os Métodos no Ensino Universitário**, Lisboa, Livros Horizonte, 1985.
- BIREAUD, Annie, - "Pédagogie et Méthodes Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur". **Revue Française de Pédagogie (91)** 1990.
- CARIA, Telmo - "Reflexão sobre a experiência pessoal de formação sociológica de professores" in **Actas da Jornada de Sociologia da Educação. O Ensino de Sociologia da Educação -**

**Conteúdos e Processos**, Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

ESTEVES, A. J.; PIMENTA, C. J. Gomes - "Formação de professores universitários", **Boletim da U.P. (6)** 1991.

FOURCADE, Pedro de la - **Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior**, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974.

GUERREIRO, Maria das Dores - "Questões Pedagógicas no Ensino da Sociologia", in **Rev. de Sociologia - Problemas e Práticas (3)** Mem Martins, Europa América, 1978, pp. 51-65.

PINTO, J. F. Madureira - **Epistemologia e Didáctica da Sociologia**, Porto, 1982, [policopiado].

### **Bibliografia geral**

BONBOIR, Anna - **Como avaliar os alunos**, Lisboa, Seara Nova, 1976.

CORTESÃO, Luísa, TORRES, Maria Arminda - **Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de Sucesso**, Porto, Porto Editora, 1993.

BURGUIÈERE, André - "L'anthropologie historique", in J. Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel, ed. lit., **La Nouvelle Histoire**, Paris, RETZ-C.E.P.L. 1978.

CUADERNOS DE PEDAGOGIAS (Rev.) - ano XI (121) número dedicado à obra e pensamento de Bruner, 1985.

DURAND, Gilbert - **Mito, Simbologia e Mitologia**, Lisboa, Presença, 1982.

GARDINER, Patrick - **Teorias da História**, 3ªed, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

- GUILLAUME, Marc (dir.) - **L'état des sciences Sociales**, Paris, Éditions la Découverte, 1986.
- HABERMAS, Jürgen - **Técnica e Ciência como "Ideologia"**, trad, Lisboa, Edições 70, 1987.
- JEAN, Georges - **Cultura Pessoal e Acção Pedagógica**, Porto, Asa, 1990.
- LE GOFF, J. - "Documento-Monumento", **Enciclopédia Einaudi**, vol. I: **Memória-História**, ed. portuguesa, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.
- LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. - **La Nouvelle Histoire**, Paris, P.U.F., 1978.
- LEVIN, Henry M; RUMBERGER, Russel W. - "Éducation, travail et emploi dans les pays développés; situations et défis pour l'avenir", in **Perspectives**, vol. XIX (2) 1989, pp. 225-248.
- MARROU, I. - H. - **Do conhecimento histórico**, 2ª ed., Lisboa, Aster, s.d.
- MATOS, Sérgio Campos - **História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no curso dos liceus (1895-1939)**, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- MENDES, J. M. Amado - **A História como ciência**, Coimbra, Coimbra Editora, 1987.
- MESURE, Sylvie - **Dilthey et la fondation des sciences historiques**, Paris, P.U.F., 1990.
- MILLER, Ralph M. - "Éthique développement, éducation?", in **Perspectives**, vol. XVIII (4) 1988, pp. 467-482.
- MORIN, Edgar - **Introdução ao Pensamento Complexo**, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- MOURA, José Barata - **Para uma crítica da "Filosofia dos valores"**, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.



RABB, Theodore K.; ROTBERG, Robert J. - **The New History. The 1980 and beyond**, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1982.

RICOEUR, Paul - **Teoria da Interpretação**, Lisboa, Edições 70, 1987.

STENGERS, Isabelle (dir) - **D'une science à l'autre. Des concepts nomades**, Paris, Editions du Seuil, 1987.

THINES, G.; LEMPEREUR, Agnes - **Dicionário Geral das Ciências Humanas**, Lisboa, Edições 70, 1984.

THUILLIER, Guy; TULARD, Jean - **La méthode en Histoire**, Paris, P.U.F., 1986.

UNESCO - **O educador e abordagem sistémica**, Lisboa, Estampa, 1980.

ANEXOS



**A N E X O I**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - DECRETO nº 39 807 de 7 de  
Setembro, 1954, Preâmbulo

PROGRAMAS DO ENSINO LICEAL, aprovados pelo Decreto nº 39 807,  
Imprensa Nacional de Lisboa, 1962, (extractos)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO LICEAL

Decreto n.º 39 807

A prática do exercício docente durante os anos decorridos após a publicação do Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948, fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas do ensino liceal, aprovados pelo referido decreto. Procura-se agora, sobretudo, simplificar os do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo único. São aprovados, para entrarem em vigor no próximo ano escolar, os programas das disciplinas do ensino liceal que fazem parte integrante deste decreto e vão assinados pelo Ministro da Educação Nacional.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 7 de Setembro de 1954. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — António de Oliveira Salazar — Fernando André de Pires de Lima.

REPÚBLICA PORTUGUESA

PROGRAMAS  
DO  
ENSINO LICEAL

Aprovados pelo Decreto n.º 39 807,  
publicado no «Diário do Governo» n.º 198,  
1.ª série, de 7 de Setembro de 1954



IMPRESA NACIONAL DE LISBOA  
1962

à sua luta contra a violência e corrupção das contínuas da época, salientando-se as instituições de paz — a «Igreja de Deus» e a «paz de Deus» —, o aproveitamento da cavalaria e a assistência. Faça-se avultar também o desenvolvimento urbano e a contribuição das cruzadas para a expansão do comércio, como factor primordial da Idade Moderna. Na história desta Idade seião especialmente tratadas as causas e consequências dos descobrimentos, a rotura da unidade cristã, o desenvolvimento dos nacionalismos, o advento das grandes potências e as tentativas de equilíbrio europeu e de reconstrução do Império Romano. Sabiente-se igualmente o advento da ciência experimental com Galileu e das novas ideias políticas, goradas na Inglaterra, transplantadas para a América e espalhadas pela França. Tiquem-se estas ideias à importância cada vez maior que vinha tendo a burguesia, principalmente devido dos descobrimentos.

Na história da Idade Contemporânea faça-se subtraír o novo aspecto económico, político e social do Mundo, ligado ao industrialismo, aos efeitos-dos-grandes inventos, ao predomínio da burguesia e à importância crescente do operariado, assim como as accentuadas rivalidades entre as grandes potências, e também a acção da Igreja Católica perante a questão social e o neopaganismo.

*Ligué, portanto, o professor primordial importância às ideias e apenas a indispensável a nomes de passaus, deuses, tratados, leis, lugares e datas que se lhes referam, pelo que, em pontos de exercícios de apuramento ou em interrogatórios, nas provas escritas ou orais dos exames, serão escolhidos assuntos de carácter geral esbriamente ligados à rubricas do programa.*

Serão suficientes para satisfazer o professor as respostas que mostrem compreensão do assunto, e dispensáveis longas enumerações de nomes. Assim, por exemplo, tratando o aluno de profetas, bastará citar Isaías; dos reis persas, Ciro e Dario; dos políticos atenienses, Sólon e Péricles; dos artistas do Renascimento, Vinci, Miguel Angelo e Rafael; das batalhas de Napoleão, Trafalgar, Austerlitz, Waterloo.

Recurrerá o professor a meios conducentes a despertar o interesse do aluno, como gravuras, diapositivos, etc.

Quer estas gravuras, quer os diapositivos, como, de maneira geral, toda a exemplificação, devem, tanto quanto possível, ser tirados da pré-história portuguesa e da nossa história propriamente dita, sempre que tenhamos monumentos e outros documentos típicos capazes de caracterizar uma época. Para elucidação da história dos outros povos, as gravuras, embora abundantes, deverão ser apenas as que põem em relevo aspectos bem característicos da vida e da obra desses povos ou que se imponham pela sua beleza. Importa também que sejam muitos os mapas, mas reduzidos aos elementos que interessam ao caso em estudo, isto é, devem ser de preferência simples esboços.

O estudo da história no 3.º ciclo, além do objectivo enunciado ao tratar-se do 2.º ciclo, deve aprofundar os assuntos indicados nas rubricas do programa respectivo, no sentido de uma afolese mais completa das transformações sofridas pela sociedade e pelo homem, e sem por forma alguma entrar em pormenores de erudição ou considerações de ordem técnica, apenas adequadas ao ensino universitário. Importa, por exemplo, que os alunos compreendam bem a significação e a importância das convulções portuguesas no período da formação, mas que não lhes seja exigido o conhecimento da sua classificação.

*Os pontos para exercícios de apuramento ou os interrogatórios e as provas escritas ou orais dos exames deverão obedecer às normas já indicadas ao tratar-se do 2.º ciclo.*

Livros para o ensino

Compêndio de história: universal em três tomos, um para cada ano do 2.º ciclo;

*Nota.* — Na organização do compêndio de história para o 2.º ciclo deve ter-se em conta o que nos «Observações» se diz relativamente à idade dos alunos que iniciam o estudo desta disciplina e à maneira como hão-de ser tratadas as rubricas do programa.

Compêndio de história geral da civilização, para o 6.º ano;

Compêndio de história da civilização portuguesa, para o 7.º ano.

-lhes gesto por ela. Na sua idade juvenil, o romanesco, o dramático e o colorido desempenham um grande papel. Torna-se indispensável, por isso, recorrer à narrativa do tipo da reportagem, às biografias romancesadas e até ao romance histórico propriamente dito — *Quo Vadis?*, por exemplo —, para os pôr em contacto com a sociedade romana do paganismo e a nascente sociedade cristã. Alguns capítulos dos romances de Herodoto e de Plutarco, a história da Península e a história de Portugal; algumas das *Leendas e Narrativas*; os *Filhos de D. João I* e a *Vida de Nun'Alvares*, de Oliveira Martins; o *Fernão de Magalhães*, de Stefan Zweig; sobre as invasões francesas; algumas páginas de Ramalho sobre Fontes Pereira do Melo, a propósito da morte do estadista; algumas páginas das que Esca dedicou à morte de Diogo de Gouveia; a reportagem sobre a inauguração do canal do Suez. Gsta-se isto a modo de livro exemplificativo, pois é necessário que a aula seja viva e espontânea. Cada professor aproveitará livremente das suas leituras pessoais o que vier a propósito e lhe pareça mais augeativo, de modo a estabelecer a intimidade entre a aula e a biblioteca. Pôde ser uma simples anedota, uma poesia, uma página de colorido intenso ou uma página do alto valor crítico que venha fazer, sem prejuizo da economia da aula, um minuto agradável e útil.

No 7.º ano o professor devo dar a escolher a cada aluno ou escolher ele próprio, conforme julgar melhor, o tema para uma dissertação individual ou leve ensaio; cada um deles lerá na aula, para comentário dos seus colegas e, por último, do professor.

Na história da antiguidade oriental salienta-se o papel predominante dos Sumérios sob o aspecto cultural (artístico e científico); dos Caldeus e Assírios (político e militar); dos Fenícios (comercial); e dos Hebreus (religioso). Na história da antiguidade clássica deve ser salientado o aspecto cultural (Grécia) e político-social (Roma), como preparação para melhor se compreender a estrutura da sociedade contemporânea, sem no entanto exigir termos gregos e latinos que não sejam de uso corrente na língua portuguesa. A importância do direito romano.

Na história da Idade Média dê-se o devido rolovo à acção espiritual e cultural da Igreja, à sua contribuição para a dignificação do trabalho e da mulher,

mantem as dificuldades da iniciação ao sentido de seguir-deles o aproveitamento conveniente da lição da história. Por isso, sobretudo no 3.º ano, as rubricas do programa devem ser entendidas no seu sentido mais simples e mais elementar. Como a tendência do espirito juvenil é para o sensível e para o facto concreto e lio repugna a reflexão crítica, não se pode violentar radicalmente a sua natureza e temas do trabalhar com ela para os nossos fins. Em conformidade com isso, os factos devem ser apresentados de forma que a sua lição seja logicamente da simples exposição deles, substituíndo assim grande parte da dissertação abstracta para salientar a sua importância.

A necessidade de concentrar muitas vezes num só capítulo acontecimentos que ocorreram em mais de um século leva a anteciper a exposição e a deixar para trás assuntos mais modernos. Para evitar repetições inúteis, o autor dos compêndios deve ter a liberdade de reduzir aqui o número de capítulos, de modo a dar um livro equilibrado, simples e coordenado. As indicações cronológicas tornam-se assim indispensáveis, quer no fim dos capítulos, quer no fim das páginas, mas espera-se que fiquem de uma vez banidas as páginas intoleráveis de nomes, datas e enunciações, que estão no texto reduzidos ao estranhamente indispensável.

A história de Portugal aparece no programa intercalada com a história geral. Poderia correr-se assim o perigo de a diluir, com a agravante de a maior parte dos alunos não ultrapassar o 2.º ciclo, e vice-versa, para a vida prática desfalcados no conhecimento da história pátria, de todas a que mais lhes deve interessar. Para evitar isso, o compêndio será orientado no sentido de abranger toda a história nacional, retomada em cada capítulo justamente no ponto em que seára anteriormente, examinando nesse sentido a própria exposição da história geral, que servirá algumas vezes de introdução, outras vezes do complemento àquela. Há de haver o cuidado de reduzir tanto quanto possível a extensão da história geral, para ser dado maior desenvolvimento à nossa própria história. No fim do 5.º ano far-se-á uma recapitulação geral, especialmente da história de Portugal, no seu conjunto.

Além do que é taxativamente objecto do estudo e do exame, convém fazer algumas leituras que introduzam, e, especialmente os alunos no âmbito da história, criando-

114

lições do cultura. A acção cultural no tempo de D. Maria I e do regente D. João. A arquitectura e a escultura dos séculos XVII e XVIII.

**Assistência.** — Alargamento da acção das Misericórdias. Desamplacimento das gafarinas. A Casa Pia.

O CONSTITUCIONALISMO PORTUGUÊS:

*A organização social e a administração pública.* — A importância crescente da burguesia capitalista e o parlamentarismo.

**Economia.** — A população. A moeda; criação do Banco de Lisboa. A emancipação do Brasil e a economia da metrópole. A legislação do Trabalho da Silveira. Período da «reforma»: progresso geral da indústria, comércio e agricultura. Incremento das vias de comunicação e transportes: estradas, caminhos de ferro, telegrapha. O fomento colonial.

**Cultura.** — O ensino secundário e superior. O ensino técnico. O movimento liberal e flosofico. O resurgimento científico. Museus. Viagens e explorações científicas ultramarinas. A escultura e a pintura.

**Assistência e legislação humanitária.** — Progresso da officialização da assistência. Asilos, casas de correção. Hospitais. Abolição da escravatura e da pena de morte.

A República:

O regime parlamentar republicano. O registo civil. A separação da Igreja e do Estado. A legislação operária. Reformas culturais. A renção antiparlamentarista e a nova organica politico-social. A Concordata com a Santa Sé. A obra do fomento metropolitano e ultramarino.

Observações

O ensino da história nos liceus deve assentar, de um modo geral, no estudo das transformações sofridas pela sociedade e pelo homem, que têm a conhecer ao aluno a gênese e as caracteristicas do mundo contemporâneo e os valores que dominam o seu espirito e a sua cultura. Assim, apontará os aspectos que representam as

necessidades, as parâmetros lulas, os conselhos dos jovens e crianças, as correntes economicas, as eronias, as crises morais, os movimentos religiosos, os factos que indicam as dificuldades que os homens têm vencido, através do ensino superior, durissimos sacrificios, avanços e recuos, para assegurar e definir o seu lugar no universo, desde os inventos técnicos e descobertas científicas até as instituições jurídicas e religiosas. Estudat-se não as instituições (elemento estático) e os acontecimentos (elemento dinâmico) do cujos entrelaçamento, acção e reacção sui o progresso, aquele condicionando este, estes modificando aquelles. É nos acontecimentos e daí o relevo à contribuição dos homens mais célebres e representativos em todas as camadas da actividade, estudando-as na sua realidade concreta, com as suas lutas e suas qualidades, com as suas condições o contexto e a sua perda de vista, ao entanto, que os acontecimentos resultam, não duma causa única, mas duma concorrencia de diversas e numerosas circumstancias, por vezes de difficil determinação. Lembrem-se também as relações que existem, em certas casas, entre as realidades sociais e humanas e o mundo físico; mas, sem esquecer a influencia das condições naturais, insistat-se na importancia primordial do factor psicológico, reconhecendo sempre os recursos, os poderes de que o homem dispõe para dominar em seu proveito o ambiente que o cerca. Far-se-á ver como o homem tem sabido resolver as crises e as várias problemas que vão surgindo nas sociedades; como o seu espirito tem vindo a navegar-se em função do seu próprio esforço e das realizações efectuadas.

O conhecimento do passado deve, em suma, ser encarado como lição e estímulo para o futuro: evitar erros cometidos, imitar os acertos praticados, crer no poder criador do homem. Importa, além disso, que o aluno fique, ao terminar o curso, com uma visão relacionada de conjunto. Prata-se assim de estudar a história da cultura e da civilização europeias nas suas relações com as outras civilizações. Nesse estudo salientat-se o ideal que, esboçado nalguns papceles das sociedades antigas, veio encontrar no Cristianismo a sua mais alta e nobre expressão: o respeito e a dignidade da pessoa humana. O estudo da história, que até aqui se iniciava no 4.º ano, antecipeu-se para o 3.º. Os alunos estão, portanto, numa idade ainda mais juvenil, e, por isso, au-



*Portugal: dos fins do século XIII aos começos do século XV.* — A política interna de fomento agrícola, comercial e marítimo do reinado de D. Dinis e o tratado do comércio com a Inglaterra. Desenvolvimento cultural: a fundação da Universidade. O benefício régio. A acção económica de D. Fernando. A política externa de D. Fernando: a intervenção em Castela e aliança com a Inglaterra. A crise de 1383-1385. Lisboa no século XIV. A importância da burguesia. A crise política e o desencadear da revolução. Atitude da nobreza e papel preponderante da burguesia. As invasões castelhanas e a luta pela independência nacional. A nova fática em Portugal. As Cortes de Coimbra. A nova dinastia. A nova nobreza e os novos costumes.

*A cultura medieval.* — A arte e o pensamento; os grandes inventos técnicos.

*Declínio da Idade Média.* — Ameaças orientais: os Mongóis; o avanço dos Turcos e o fim do Império Romano do Oriente.

Idade Moderna

*Desenvolvimento do poder real.* — Antecedentes medievais; influência dos legistas. França: Luís XI; Alemanha: Maximiliano; Espanha: os Reis Católicos e a sua acção de unidade política e religiosa. Portugal: a «lei mental»; a regência de D. Pedro e as Ordenações Afonsinas; o significado de Alfarrobeira; acção de D. João II; as Ordenações Manuêlicas e a reforma dos forais.

*Os descobrimentos e conquistas ultramarinas.* — Causas gerais. As estradas comerciais entre a Europa e o Oriente. Causas da acção preponderante dos Portugueses. Início da expansão marítima: as Canárias. A conquista de Ceuta e suas causas. A acção do infante D. Henrique e o Oriente de Cristo (referência à sua fundação). Carácter científico dos descobrimentos. Descobrimento e colonização das ilhas atlânticas. O açúcar da Madeira. A exploração da costa ocidental africana (os escravos e ouro). A política marroquina de D. Afonso V. O impulso dado por D. João II aos descobrimentos: a *Junta dos cosmógrafos*; a demanda do caminho marítimo para a Índia. A América e Cristóvão Colombo.

() Tratado de Tordesilhas. O descobrimento do caminho marítimo para a Índia e o descobrimento do Brasil. Francisco de Almeida, Afonso de Albuquerque e o Império Português do Oriente. O monopólio oriental. A colonização do Brasil. O Império Espanhol na América: conquista do México e do Peru; a expansão no continente americano; a viagem de Fernão de Magalhães e a questão das Molucas. Consequências dos descobrimentos: deslocação do comércio mediterrânico para o Atlântico; decadência das repúblicas italianas; a Lisboa manuelina, centro do comércio do Atlântico; a afluência à Europa dos metais e das pedras preciosas; consequências morais e científicas.

*Renascimento.* — As origens italianas do Renascimento e sua difusão pela Europa; o humanismo e o naturalismo. Os principais representantes do Renascimento; Maquiavel e a nova política. O Renascimento em Portugal e as suas relações com os descobrimentos (substituição do critério da autoridade pelo critério da experiência).

*Reforma e Contra-Reforma.* — Causas religiosas, políticas e sociais da Reforma. A Reforma na Alemanha, na França e na Inglaterra. A Contra-Reforma: Paulo III; a Inquisição; a Companhia de Jesus; o Concílio de Trento. A Contra-Reforma em Portugal e a evangelização ultramarina: a Inquisição; os jesuítas no ensino; os jesuítas no Oriente e no Brasil.

*Portugal e Espanha nos fins do século XVI e princípios do século XVII. Declínio.* — A política marroquina de D. Sebastião. O cardeal-rei e a crise dinástica. Filipe II e a conquista de Portugal. A acção de D. António, Prior do Crato. Governo dos reis espanhóis: Ordenações Filipinas, perda do monopólio oriental e da marinha nacional; ataque dos Holandeses, dos Ingleses e dos Franceses às colónias (referência às Companhias das Índias).

*As grandes lutas político-religiosas.* — França: a política religiosa de Henrique IV. Alemanha: Carlos V e a Reforma; o pensamento e acção de Fernando II e a guerra dos trinta anos. Michelieu e o abatimento da Casa da Áustria. A paz de Vestefália e o princípio do equilíbrio europeu.

*A Igreja Católica.* — Origem e alargamento do poder temporal do Papa. O monaquismo; a introdução do regime de trabalho na vida monástica. A acção cultural da Igreja. A cristianização do mundo bárbaro.

*A expansão árabe.* — Os Arabes e o Islamismo. Causas da expansão. Formação do Império Árabe. Domínio do Mediterrâneo Ocidental e suas consequências para a Europa. O Islamismo na Península Ibérica. Os limites da expansão. A civilização muçulmana. (O estudo deste capítulo deve ser feito em síntese muito breve).

#### 4.º UNO

*Desenvolvimento da monarquia franca e formação do Sacro Império Romano-Germânico.* — O Império de Carlos Magno e o seu desmembramento. A fundação do Sacro Império Romano-Germânico.

*O feudalismo.* — A feição agrícola da Europa medieval e o monopólio marítimo-comercial dos Arabes no Mediterrâneo. As invasões normandas e a fraqueza do poder real. A organização feudal: a fragmentação do poder político. As classes: os nobres e os direitos senhoriais (o castelo, os torneios, a caça, a guerra privada); os colonos e os servos da gleba (a sua vida e o seu trabalho). Progressiva melhoria das condições de vida do trabalhador da terra; suas causas.

*Formação e desenvolvimento da economia urbana. As cruzadas.* — A religiosidade do homem medieval. As peregrinações (a Santiago do Compostela e a Jerusalém). Os factores religiosos, económicos e sociais na origem do movimento das cruzadas. A primeira cruzada e o reino latino de Jerusalém. As ordens religiosas militares. A quarta cruzada; cruzadas de S. Luís. As cruzadas do Ocidente (referência à fundação de Portugal). Principais consequências das cruzadas: restabelecimento do comércio mediterrâneo com o Oriente; incremento do comércio atlântico, desenvolvimento da civilização ocidental.

*Desenvolvimento da vida urbana.* — Os burgos. As feiras. A emancipação das cidades. As comunas. A organização corporativa. As Universidades. A vida na cidade medieval: os incêndios, as epidemias (a peste

negra de meados do século XIV e as suas repercussões sociais), as fomes. A feitiçaria e a magia. As repúblicas italianas: a navegação mediterrânea; o comércio; o capitalismo. Os *condottieri*. As repúblicas flamengas: o fabrico de lanifícios e a sua importância na economia coeva.

*O poder espiritual e temporal do Papado. Grandeza e enfraquecimento.* — A luta entre o poder espiritual e o poder temporal: breve referência às causas e efeitos da contenda. Apogeu político da Santa Sé. A cruzada contra os Albigenses; a Inquisição. As ordens mendicantes. Bonifácio VIII e Filipe, o Belo. O Grande Cisma do Ocidente.

*Fundação e desenvolvimento de Portugal.* — A diversidade geográfica da Península; nacionalidades ibéricas; o Ocidente, o mar e a forma rectangular de Portugal. O Condado Portucalense. A fundação do reino. A vassalagem ao Papa. Lutas com o reino de Leão. Lutas com os Mouros; o alargamento territorial; conquista da Ilha do Tejo: Santarém e Lisboa (auxílio dos cruzados na conquista de Lisboa). Conquista definitiva do Alentejo e Algarve. Estabelecimento em Portugal das ordens religiosas militares e sua contribuição para a conquista da terra portuguesa. Povoamento e aumento do território; os povoadores estrangeiros; a acção dos bispos e das ordens religiosas. A organização politico-social portuguesa: a realza e a Cúria régia; as Cortes (Cortes de Coimbra); os concelhos, os forais; o clero, a nobreza e o povo. A lenta ascensão da classe popular: a participação de representantes dos concelhos nas Cortes de Leiria de 1254. Lutas dos reis com o clero e a nobreza; as confirmações, as inquirições e as leis de desamortização. A contribuição de Portugal para a defesa da Península: Navas de Tolosa e Salado.

*Formação da Inglaterra.* — A invasão anglo-normânica. A conquista por Guilherme da Normandia. O sentido da evolução politica inglesa: a *Magna Carta libertatum*; o *Habeas Corpus*; o Parlamento.

*Guerra dos cem anos.* — Causas económicas e políticas. A primeira grande guerra europeia. A nova táctica inglesa. Os Ingleses em França; Joana d'Arc e a libertação da França.

**A N E X O II**

Exercício de História 1968-1969

Exercício de História 13/5/1971

Exercício de História 25/5/1971

1968-1969

LICSU4º ano FExercício de História

## I

- 1 - Desde o final do século XIII e sobretudo no século XIV, a monarquia portuguesa pretendeu desenvolver a marinha mercante nacional.
- a) Que medidas foram tomadas por D. Dinis com esse objectivo?  
 b) Que medidas tomou D. Fernando com o mesmo fim?
- 2 - Nas cortes de Leiria de 1254 D. Afonso III admitiu a participação dos representantes dos ~~Casa~~ ~~de~~ ~~Castela~~ ~~e~~ ~~de~~ ~~Leão~~.
- a) Que designação tinham esses representantes?  
 b) O que era um conelho
- 3 - No reinado de D. João II os portugueses realizaram grandes viagens terrestres e marítimas de muito importantes consequências.
- a) Diga quem realizou e onde se realizaram essas viagens.  
 b) Que ficou estabelecido então pelo Tratado de Tordesilhas?

## II

Refira-se às principais características da Arte Egípcia.

1 (10 e 4)	—
2 (5 e 9)	6
3 (10 e 13)	16
4 (14 e 17)	2
Mais de 20	4

Porto, 22 de Maio de 1969

A Professora,

Lê com atenção as perguntas, certifica-te bem do que se pede, e responde directamente, dizendo apenas o necessário.

### 1-O DECLÍNIO DA ERADE MÉDIA

- a-Em que medida se pode afirmar que o amerlão retardou a queda do Império Romano do Oriente?
- b-Que acontecimento marca o desaparecimento deste Império?
- c-Que chefe e que povo tomam Constantinopla?

### 2-O DESENVOLVIMENTO DO PODER REAL

- a-Em que consistiu o "desenvolvimento do poder real", também designado por "movimento de centralização do poder real?"
- b-Quais são os principais reis e países a ele ligados?
- c-Que reis e que factos importantes podemos realçar em relação ao movimento de centralização do poder real em Portugal?

### 3-OS DESCOBRIMENTOS E CONQUISTAS ULTRALARIMAS

- a-Quais foram as causas da coroa preponderante dos portugueses na empresa dos descobrimentos?
- b-Indica as duas principais figuras ligadas aos nossos descobrimentos, ao que respeito à sua direcção.
- c-Que objectivos teve em mente alcançar o Infante D. Henrique? Em que medida os realizou?
- d-Cronologicamente, aponta os acontecimentos mais importantes do reinado de D. João II, que nos permitem ver nele uma das principais figuras da gesta dos descobrimentos.
- e-Que perspectivas tinham os Portugueses de chegar à Índia quando partiu a armada de comando de Vasco Gama que, pela primeira vez, ligou, por mar, a Europa à Índia? Justifica.
- f-Dais problemas se levantaram acerca da descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral:
  - O da sua originalidade e intencionalidade.
  - Que se pode adiantar e propôr a respeito disso?

4-Tema- O carácter científico dos descobrimentos.

2  
1/9  
5

Liceu

Porto

Exercício de História — 4.ª — 25-V-71

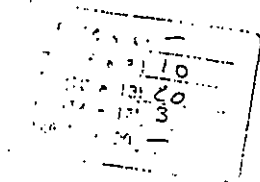
Entrega - 28-V-71

Texto:

"... A experiência nos faz viver sem engano das abusões (mentiras) e fábulas que alguns dos antigos cosmógrafos escreveram acerca de descrições da terra e do mar, os quais disseram que toda a terra que jaz de baixo do círculo do equinocial era inabitável, pelo grande quentura do sol, e isto achamos falso e pelo contrário..." (D. Barbeo Pereira - Esmeraldo des. ou)

## — QUESTIONÁRIO —

- 1- Explique o conteúdo do texto e situe-o.
- 2- Exponha, brevemente, as consequências dos Descobrimentos.
- 3- Relacione o "NATURALISMO" com o texto presente; Caracterize esse movimento cultural
- 4- Exponha a acção dos "Reis Católicos" no político de Espanha.
- 5- Que significado atribui às "ORDENAÇÕES AFON SINAS" em que movimento europeu poderá integrá-las? Caracterize esse movimento.
- 6- Mostre o carácter científico dos Descobrimentos portugueses pela evolução das embarcações.
- 7- Explique como se desenvolveu o "humanismo" em Portugal; Diga em que consistiu esse movimento.
- 8- Exponha o que entende por "REFORMA" e aponte ~~alguns~~ alguns dos seus antecedentes
- 9- Explique como a doutrina de Lutero se expandiu com relativa facilidade na ALEMANHA, Refira-se também às condições políticas.



### A N E X O III

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Circular L/T/ES, nº 40/78, Curso Unificado do Ensino Secundário, Programa de História, 8º ano de escolaridade, 1978/79 (extractos)

MEIC - Curso Secundário Unificado. Objectivos Gerais do 8º ano.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

ENSINO SECUNDÁRIO

PROGRAMA

CURSO	ENSINO SECUNDÁRIO DE NÍVEL GERAL (Decreto nº 19/77, de 09/11/77-D.R. 115, de 01/12/77)
DISCIPLINA	HISTÓRIA
ANOS	8º ano de escolaridade 8º ANO
VIGÊNCIA	A partir do ano escolar de 1978/79
HOMOLOGAÇÃO	Decreto Sr. E.M.C. de 15/12/77
OBSERVAÇÕES	Enviar aos estabelecimentos de ensino com a circular L/CS nº 40/78



4. Os Estados europeus em expansão
- 4.1. O Império Português: sucessivas áreas de implantação; processos de exploração económica; estruturas administrativas.
- 4.1.1. O Mediterrâneo - Atlântico:
- . A conquista de Ceuta.
  - . O reconhecimento e ocupação dos arquipélagos atlânticos.
- 4.1.2. A exploração da costa ocidental africana e as conquistas marroquinas. As viagens para Ocidente.
- . Divergências de interesses entre a nobreza e a burguesia.
- 4.1.3. A descoberta da rota do Cabo e o Império do Oriente: do Indico ao Mar da China.
- . A grande dispersão das áreas ocupadas e a concorrência estrangeira.
- 4.1.4. A viragem para o Atlântico Sul - a colonização do Brasil.
- . A exploração do sertão: os aldeamentos dos jesuítas e as incursões dos bandeirantes.
- 4.
- 4.1. Império colonial
- Senhorio capitalista
- Capitania
- Feitoria
- Estado mercantil
- Aldeamentos
- Bandeirantes

4.2. Política do transporte  
"Mare clausum",  
Inflação

4.2. A Espanha unificada e as áreas de expansão.  
. A concorrência entre os estados ibéricos.  
. O afluxo de metais preciosos e a revolução dos preços.

4.2. O Império Espanhol.

4.3. Companhias comerciais  
Concorrência dos mares

. A política de transporte dos estados ibéricos  
4.3. Uma nova etapa da expansão nos finais do sé-  
culo XVI.

4.3. Os Impérios Holandês, Inglês e Francês.

4.4. Civilização orientais  
Património cultural  
Aculturação  
Ameríndios  
Tráfico negroiro

. A transferência do centro de expansão para a Europa Setentrional.  
. As Companhias Comerciais.  
. Áreas ocupadas e zonas de conflito.

4.4. Dominadores e dominados; em-  
bates de civilizações e per-  
mutas culturais.

4.4. Europa/Ásia  
. A superioridade das civilizações orientais  
o património cultural e o avanço técnico.  
A grande densidade populacional e a comple-  
xidade económica e cultural.  
Tentativa europeia de aculturação: a acção dos Jesuítas.  
Um contacto em benefício da Europa.  
Europa/América

. Os povos ameríndios: debilidade demográfica; culturas neolíticas e impérios agrários.  
As diferentes formas de implantação dos colonizadores: o embate violento ou a fácil fixação.

Permutas culturais: a assimilação da civilização europeia; a transplantação de produtos agrícolas e a sua repercussão na economia mundial

- Europa/África e África/América.
  - Diversidade de culturas na África Negra.
  - O tráfico negreiro e a recessão africana.
  - A migração escravagista para as Américas: a dominância do seu legado ético e cultural.
- 4.5. A nova concepção do homem e do mundo.
- 4.5. A Renascença: individualismo e afirmação pessoal.
  - O Humanismo e o espírito crítico. A imprensa.
  - A contestação da autoridade da Igreja: a Reforma.
  - A resposta da Igreja Católica - reforma disciplinar e proselitismo religioso.
  - A autonomia das artes visuais; a perspectiva.
  - A curiosidade pela natureza; importância da observação.
- 4.5. Renascimento
- Individualismo
  - Classicismo
  - Humanismo
  - Reforma
  - Catolicismo
  - Protestantismo

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

CURSO SECUNDÁRIO UNIFICADO  
OBJECTIVOS GERAIS DO 8º. ANO

INSPECÇÃO-GERAL DE ENSINO
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO
N.º 434/1
Data 6 / 12 / 84

Na sequência da reestruturação do curso geral do ensino secundário, iniciada em 1975 com o lançamento do 7º ano da escolaridade, estrutura-se agora o 8º ano que, em continuidade, visa fornecer aos alunos a preparação escolar indispensável à generalidade dos portugueses.

Mediante uma pedagogia de intenção formativa, pretende-se fomentar nos alunos as atitudes, desenvolver as capacidades e propiciar as informações, que os habilitem a assumir, livremente, as suas responsabilidades no presente e no futuro. Assim, o plano de estudos, os currículos e os métodos deverão, objectivamente, favorecer todos os alunos, atendendo a diferenciações individuais e estimulando o desenvolvimento equilibrado de cada personalidade.

Assinala-se a importância que esta fase da escolaridade tem na vida dos alunos, tendo em conta as suas características psico-somáticas e a necessidade de os preparar para escolhas futuras. Neste sentido, numa perspectiva de orientação escolar, deverá favorecer-se a revelação e o reconhecimento das capacidades e aptidões de cada aluno.

De harmonia com os pressupostos enunciados formulam-se para o 8º ano os seguintes objectivos:

- . Desenvolver nos alunos, numa perspectiva de educação permanente, um apetrechamento motor, mental, afectivo e cultural de base, susceptível de servir:
  - . os estudos escolares de continuação;
  - . a formação profissional no limiar do emprego;
  - . a utilização do tempo livre.
- . Capacitar os alunos para uma escolha esclarecida das vias profissionais e/ou escolares.

- . Levar os alunos à descoberta de que a prática e a teoria são duas faces da actividade humana: o pensamento e a acção, a ciência e a técnica são uma unidade dialéctica.
- . Capacitar os alunos, individualmente ou em grupo, para o domínio da informação, ou seja, habilitá-los a procurar, tratar, criar e comunicar a informação necessária a qualquer tarefa.
- . Fomentar nos alunos o reconhecimento do valor da Ciência e das Técnicas quando postas ao serviço do bem comum.
- . Fomentar nos alunos o gosto pelo conhecimento da região em que vivem, e o desejo de conservarem e valorizarem a Natureza e o património cultural e social.
- . Incentivar a participação dos alunos, animados de um sentido cívico e criador, num mundo em acelerada transformação.
- . Favorecer a maturidade sócio-afectiva dos alunos, dando-lhes a possibilidade de se encontrarem a si mesmos.
- . Proporcionar aos alunos, mediante uma visão objectiva das realidades de vida de outros povos, a compreensão de diferentes modos de agir e pensar e o sentido de solidariedade com os homens em luta por uma sociedade justa.
- . Desenvolver a procura de valores indispensáveis à fruição de uma vida de qualidade.

**A N E X O I V**

Exercício de Verificação da Aprendizagem 26/1/87

Prova de avaliação sumativa 6/11/89

Prova Sumativa de História 30/1/90

## EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

DISCIPLINA: HISTORIA

TURMA - 8ªI

Porto, 87,01.26

1.

Documento A:

" (...) respondo ao conselho, que me perguntaste, se era causa justa de fazeres guerra aos Mouros da terra de África com as partes de Belamarim. (...) (...) E pois da guerra dos mouros se consegue serviço de Deus e honra e prazer, meu conselho é que obreis nela quante bem puderdes. (...)"

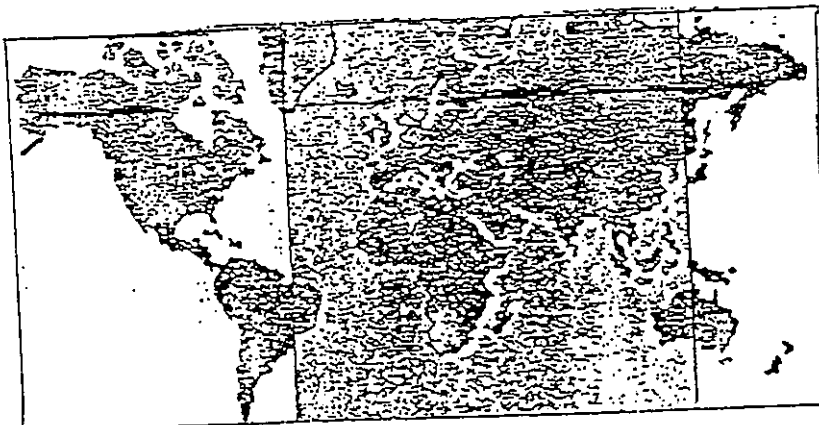
Documento B:

" (...) eu tomaria por mais proveito e por segurança para mim, antes vos obedecer e servir que aconselhar (...)."

Obedecendo ao que neste feito me mandais, digo (...) posto caso que passasseis Tínger, Alcácer, Arzila, queria, Senhor, saber que lhe faríeis; porque peveardelas com reino tão minguado de gente como é este vosso, é impossível: e se o quisésseis fazer seria torpe comparação, como de quem perdesse boa capa por mau capelo; pois era certo perder-se Portugal e não se ganhar África."

- 1.1. Identifica quem defendia cada uma das posições expressas nos documentos.
- 1.2. Distingue as duas opiniões quante aos rumos da expansão.
- 1.3. Dá a tua opinião fundamentada sobre qual destes pareceres melhor defendia os interesses nacionais.

2.



- 2.1. Esclarece o significado do meridiano traçado no mapa.
  - 2.2. Relaciona o traçado destas linhas com o descobrimento do Brasil.
  - 2.3. Explica o sentido da expressão "mare clausum".
3. " De Angola se tem tirado inumerável gente que serve não somente nos engenhos do Brasil, mas ainda neste reino. (...) Da povoação de Brasil resultou a mercancia de açúcar em tanta abundância que dele provemos quase toda a Europa."
- Manuel Severim de Faria

- 3.1. Indica os tipos de administração adoptados por Portugal na América do Sul.
- 3.2. Explica a relação estabelecida no documento entre Angola e Brasil.
- 3.3. Refere-se à importância dos Jesuítas no Brasil.

4. PRODUÇÃO DO OURO ( em toneladas)

	século XVI (1493-1600)	século XVII (1601-1700)
África Ocidental	195	144
América	330	604

René Sedillot, "História de 1ª Or"

- 4.1. Justifica o afluxo de metais preciosos à Europa.
- 4.2. Explica as consequências desta abundância sobre os preços. A professora:

1.

E esta (Ceuta), no tempo da sua prosperidade, todas as outras cidades da Mauritânia e Tingitânia... em nobreza e riqueza precedeu; e aqui é o principio das terras de África; muito fértil em pão, vinho, carnes, frutas, pescarias de variadas espécies de peixes e outras muitas coisas dignas de louvor (...).

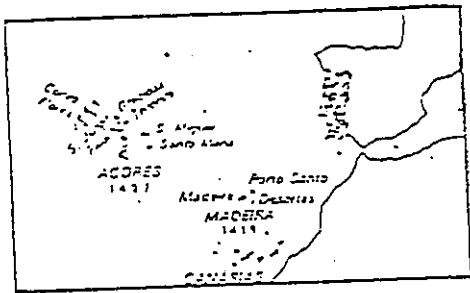
Duane Pacheco Pereira  
Esmeraldo de Situ Orbis - 1507

Ceuta, cidade no estreito Hercúleo, em frente de Gibraltar, foi uma das principais cidades no tempo dos Mouros, tanto em edificios como em nobreza de mercadorias, e aqui havia a principal navegação deles para toda a terra do Setião. E estava em tanta prosperidade que quantos navios passassem pelo dito estreito, quer do Levante quer do Poente, tinham de amainar as velas, porque toda a nau que isto não fizesse logo as galés dos Mouros a seguiam e a tomavam.

Vasconcelos - 1575

- 1.1. Justifica o interesse dos Portugueses na conquista de Ceuta.  
1.2. Explica por que razão a conquista desta cidade não correspondeu às expectativas.

2.



O Infante D. Henrique fez descobrir no grande mar oceano cinco ilhas, as quais, ao tempo da descoberta destas ilhas estavam em ruína por causa, provavelmente a ilha de Madeira; e assim desta como das outras, seguiram os nobres e os grandes proveitos.

Gaspar Frutuoso - História do Reino de Portugal - 1576

- 2.1. Indica a importância económica da Madeira.  
2.2. Caracteriza o sistema de administração dos arquipélagos atlânticos.

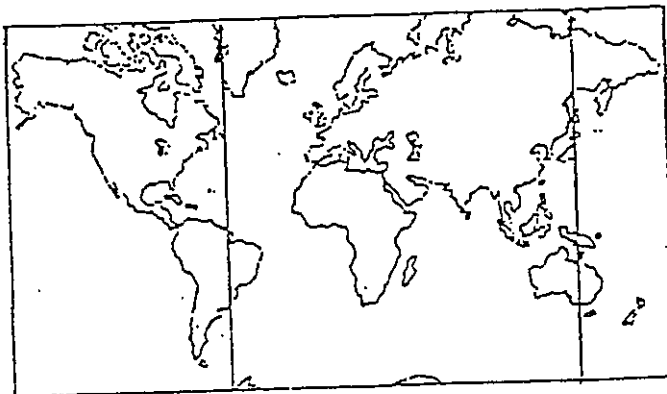
" ( D. João II ) pensando muitas vezes no grande proveito que a ele e a seus reinos e naturais aproveitaria se naquela parte da Mina pudesse fazer e ter uma fortaleza onde assentasse trade com muitas boas mercadorias para com elas obter muito ouro, como por informação sabia que ali vinham resgatar (...)"  
Garcia de Resende

- 3.1. Identifica os motivos da instalação de uma fortaleza-feitoria em S. Jorge da Mina.  
3.2. O objectivo a atingir passou a ser a Índia das especiarias.  
Diz quais foram os preparativos realizados, nesse sentido, por D. João II.

(continua)



4.



- 4.1. Identifica as áreas de expansão portuguesa e espanhola definidas pelo Tratado de Tordesilhas.
- 4.2. Explica o sentido da expressão "mare clausum".

5.

Quanto mais fortalezas tiverdes, mais falho será vosso poder: toda a nossa força seja no mar, porque se nele não formos poderosos, tudo logo será contra nós. (...) Enquanto no mar fordes poderoso, tereis a Índia por vossa, e se isto não tiverdes no mar, pouco vos prestará fortalezas na terra.

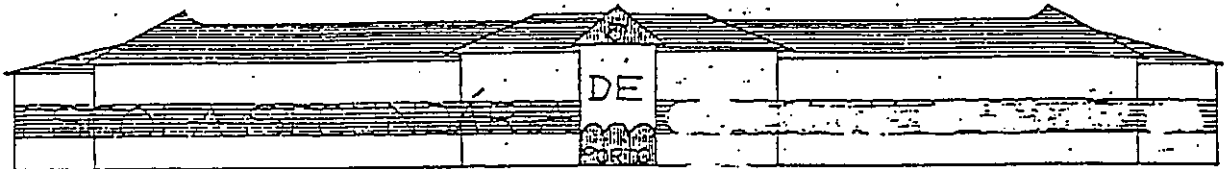
*Carta de D. Francisco de Almeida  
a D. Manuel I*

Não podereis reinar sobre um território tão extenso como a Índia, colocando todo o vosso poder simplesmente no mar. Não construir fortalezas é precisamente o que os Mouros deste país desejam ver-vos fazer; porque sabem que todo o domínio fundado apenas no mar não pode persistir.

*Carta de Alonso de Albuquerque  
a D. Manuel I*

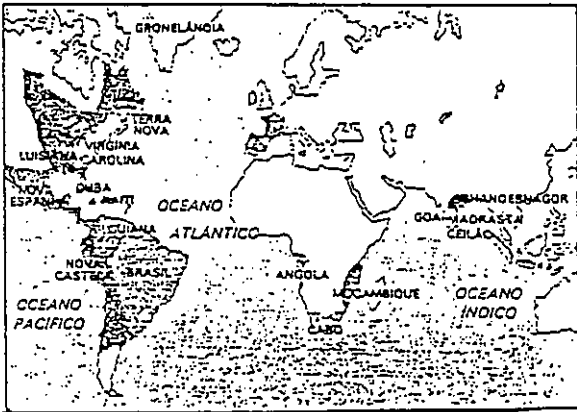
- 5.1. Confronta as políticas destes dois vice-reis da Índia sobre o domínio português no Oriente.
- 5.2. Indica as riquezas fundamentais que circulavam na Rota do Cabo.

A professora:



PROVA SUMATIVA DE HISTÓRIA  
DIA 30 DE Janeiro DE 1990 TURMA 8ª C

1. Observa o mapa e lê o texto com atenção:



"Gostaria de ver a cláusula do Testamento de Adão que me excluiu da partilha do Mundo. O Sol não brilha tanto para mim como para os outros?"  
  
Francisco I, rei de França.

- 1.1. Refere as principais iniciativas inglesas de incremento à expansão marítima.
- 1.2. Demonstra que a teoria do "mare liberum" permitiu a expansão colonial dos países do Norte da Europa.

2. Lê os textos com atenção:

Alguns vocábulos japoneses de origem portuguesa

Português	Japonês
Capa	Kapca
Gibão	Jiban
Mento	Mianto
Bofão	Botan
Sabão	Shaton
Vidro	Sidro
Solo	Boro
Amêndoa	Amendo
Biscoito	Sisuketo
Abóbora	Bobura
Tabaco	Tabako
Missa	Misa

A arte Namban. Catálogo de exposição da Fundação Calouste Gulbenkian

*"Receita de coelho"*

*O coelho assado, tomarão a cebola picada muito miúda e afogá-la-ão na manteiga; e, depois de alogada, temperada de vinagre; e deitar-lhe-ão cravo e açafrao e pimenta e gengibre; e então tomarão o coelho despedaçado e deitá-lo-ão dentro e dar-lhe-ão uma fervura, e porão umas fatias num prato e então deitarão o coelho em cima das fatias."*

De um Tratado de Cozinha portuguesa do século XVI, citado por Oliveira Marques, in A Sociedade Medieval Portuguesa

- 2.1. Partindo da análise dos documentos, esclarece o contributo dos Portugueses para as permutas culturais entre o Ocidente e o Oriente.
- 2.2. Cita duas importantes e originais civilizações encontradas na Ásia pelos Portugueses.

(continua)

## **A N E X O V**

Algumas pistas para o trabalho de grupo

## **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

### **Teoria e Desenvolvimento do Currículo - Aula Prática**

#### **Algumas pistas para o trabalho de grupo**

Cada grupo tem à sua disposição extractos de um programa e três exercícios de avaliação a eles referenciados.

A tarefa consiste na análise do programa, dos exercícios e da forma como estes concretizam as directivas programáticas.

Dispõem de 50mn para este trabalho, no final do qual devem apresentar as conclusões num acetato. Seguem-se algumas pistas para o trabalho de grupo. Elas são apenas indicativas.

#### **I Análise do programa**

- Identificar o tipo de conteúdos seleccionados e a forma como estão estruturados (ex. cronologicamente, por grandes temas, por áreas geográficas);
- Inferir a concepção de objecto e método da História presente e o respectivo modelo de compreensão;
- Verificar se há propostas de métodos, materiais e de avaliação a utilizar, e de que forma isso se articula com as concepções anteriores.
- Detectar, nas dificuldades apontadas ao ensino da História, se alguma radica na perspectiva epistemológica.

#### **II Análise dos exercícios de avaliação**

- De que forma a avaliação concretiza as directivas programáticas?
- Estará conforme à selecção e métodos propostos? Em quê?
- Encontram-se alterações, reconstruções - Quais? Em relação a quê?