

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

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Alguns princípios orientadores da Metodologia de Ensino

Margarida Maria Pereira dos Santos Louro de Felgueiras

*Trabalho de Síntese para  
Provas de Aptidão Pedagógica  
e Capacidade Científica,  
elaborado conforme o  
disposto no n.º 1 do art.º 58.º do  
Decreto-Lei n.º 448/79 de 13  
de Novembro.*

A meu pai,  
pela atenção que não lhe pude  
dar, pela saudade que ficou.

## PREFÁCIO E AGRADECIMENTOS

Longe na memória está o dia em que, confrontada com as exigências de uma carreira académica, me encontrei só, face aos três únicos títulos especializados, existentes na biblioteca da unidade de educação. Era o emergir tímido das metodologias de ensino específicas, acentuadamente mais fragilizado no caso da Metodologia de Ensino da História e das Ciências Sociais: sem acervo bibliográfico, sem tradição "científica" instituída, sem reconhecimento social.

No contexto de uma grande carência investigativa neste domínio, em Portugal, desejámos, na Introdução, fazer o enquadramento da problemática através da análise do que tem constituído o nosso legado de ensino e de aprendizagem, traçando objectivos e delimitando a área de estudo, salientando a necessidade de uma reflexão teórica que tenha em conta as práticas e não ceda facilmente à tentação instrumental.

Partimos, no capítulo primeiro, da análise do valor da História como disciplina científica, expresso por várias escolas historiográficas, assim como das relações que mantêm com o currículo pré-universitário, diferenciando a disciplina académica das necessidades que justificam o seu ensino na escolaridade básica. Concluimos que os argumentos principais a favor do ensino da História estão em conexão com o valor intrínseco do conhecimento de nós próprios, individual e colectivamente considerado. Constatada a evolução no domínio da teorização histórica convergimos para a análise dos programas de História, à luz dos princípios que enformam o nosso sistema educativo, procurando verificar a coerência entre as Finalidades e Objectivos Gerais do 3º Ciclo do Ensino Básico e a sua concretização em enunciados

programáticos. Tendo-se verificado um desajustamento entre os programas considerados do 7º, 8º e 9º anos e as exigências de uma formação histórica numa escolaridade de base, procurámos confrontar esta realidade com experiências de elaboração de programas, realizadas noutros países. O confronto salientou o carácter tradicional dos programas, incidindo na aquisição de informações que não logram constituir-se em factores activos de cultura. Também, o conhecimento empírico das práticas de ensino, mais comuns nas nossas escolas, aliado à análise dos programas, tornou perceptível uma consciência muito difusa, entre docentes e discentes, das valências formativas da história e de princípios norteadores das suas práticas educativas.

Pretendemos entretanto demonstrar que a reflexão epistemológica fornece elementos individualizadores da metodologia específica de ensino, ao nível de alguns parâmetros como: métodos, formas de pensamento, de trabalho, de organização e selecção de conteúdos e materiais. No segundo capítulo equacionamos algumas questões no território da epistemologia da História que acabaram por fornecer um conjunto de orientações significativas para a metodologia de ensino, nomeadamente: a necessidade de se lograr a compreensão e comunicar sentido humano ao conteúdo do ensino-aprendizagem; a clarificação do conceito de compreensão histórica, de importância intrínseca para esta disciplina e que deve ser tido em conta ao usar-se as taxonomias dos objectivos; o carácter modal da explicação histórica; a eleição de alguns métodos sem, contudo, cair numa rigidez metodológica, promovendo a busca de procedimentos cossentâneos com a procura da compreensão e do significado das acções humanas.

O terceiro capítulo evidencia a necessidade da Metodologia do Ensino da História integrar um campo de reflexão mais vasto - o das Ciências

da Educação -, em diálogo com os seus próprios princípios orientadores e com as finalidades educativas do saber, que se pretende divulgar, para que os conhecimentos específicos se transformem em "saberes pedagogicamente transmissíveis".

Procurou-se a caracterização da adolescência tendo em conta o desenvolvimento cognitivo, ético e psicossocial, por serem os domínios em que se poderá manifestar o contributo específico da História no currículo. Esta caracterização permitiu obter uma perspectiva muito matizada da população escolar e da turma como um conjunto muito complexo, irredutível ao estereótipo do aluno médio. Chama a atenção da escola para a especificidade do seu contributo ao nível da formação cívica dos jovens, bem como a responsabilidade em facultar oportunidades, que permitam a reestruturação do sistema de valores e atitudes, necessárias à auto-realização.

A análise do desenvolvimento das noções de tempo e espaço permitiu verificar o carácter construído das mesmas, induzir preocupações metodológicas e reflectir o contributo do ensino-aprendizagem da História para o seu desenvolvimento.

A interrogação sobre a formação e a aprendizagem dos conceitos levou a uma abordagem do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo . A análise daqueles permitiu destacar o tipo dominante de conceitos em História e compreender melhor os problemas que pode suscitar a sua construção, assim como os cuidados necessários no recurso que se pode fazer à metáfora e à linguagem corrente.

Os contributos da Psicologia e da Sociologia salientam, ainda, a importância da variação de métodos. A nível metodológico há grande incidência sobre a necessidade de proporcionar situações educativas que

possibilitem as interacções verbais, conceptuais e relacionais.

Podemos concluir que o estudo se insere na procura de critérios que possam presidir ao trabalho didáctico dos professores de História, de forma a assegurar um ensino-aprendizagem adequado ao conhecimento histórico.

Ao terminar este trabalho desejo agradecer a todas as pessoas e às entidades que de algum modo contribuíram para a sua concretização, muito particularmente:

ao Doutor José Maria Amado Mendes, meu orientador científico, a minha gratidão pela forma compreensiva e amigável com que acompanhou as vicissitudes deste trabalho e acreditou na minha capacidade em o finalizar. O meu reconhecimento pela disponibilidade com que me orientou, pelas sugestões e críticas dispensadas, pelas facilidades de acesso às bibliotecas da Universidade de Coimbra que me proporcionou. E ainda, pela forma como estabeleceu uma relação propiciadora de auto-confiança e me sugeriu formas realistas de uma investigação responsável, a minha gratidão;

ao Doutor José Alberto Correia, meu orientador pedagógico, a minha gratidão pela amizade e companheirismo com que me tem apoiado e orientado. O meu reconhecimento pelas sugestões bibliográficas, pelo olhar crítico e implicado com que aborda todas as questões e me tem ajudado a aplicar ao meu próprio trabalho;

ao Doutor Agostinho Ribeiro, o meu reconhecimento pelas sugestões bibliográficas e comentários ao 3º capítulo deste trabalho;

ao Doutor Luís Reis Trogal, pela maneira calorosa com que me sempre me incentivou;

ao Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, com quem partilho esperanças e desilusões, inerentes ao trabalho quotidiano e, muito particularmente: ao Dr. Manuel

Matos, pelo prazer do trabalho em equipa, pela atenção, sugestões e críticas que me dispensou na elaboração do relatório; à Doutora Manuela Malpique pela colaboração amável na revisão final do texto; às Dras. Helena Araújo e Amélia Lopes, pelo apoio incondicional que sempre me deram, nos percursos comuns em diversos tempos e lugares;

à Universidade do Minho, pela oportunidade que me concedeu de deslocação a Inglaterra, da qual este trabalho ainda conserva marcas indeléveis; ao Magnífico Reitor, Sérgio Machado dos Santos, pelo apoio com que sempre me honrou e aos alunos, pelo entusiasmo e colaboração, o meu agradecimento;

ao Conselho Directivo da Escola Secundária Rodrigues de Freitas no Porto, pelas facilidades concedidas no acesso ao respectivo arquivo.

Quero igualmente agradecer a todos os colegas e amigos com quem partilhei dúvidas e inquietações e de quem obtive sugestões diversas: às Dras. Manuela Baptista e Otilia Carvalho, pelos materiais que gentilmente me facultaram; ao Dr. João Félix Praia, pelas muitas dúvidas compartilhadas; aos Doutores Fortunato Queirós, João Marques, Heitor Chaves de Almeida e às Dras. Fernanda Figueira, Paula Cristina Pereira e Olga Carvalho, todos da Faculdade de Letras do Porto, pelo apoio e amizade dispensada;

à Ângela e ao Óscar pela dedicação e cuidado posto no processamento dos textos.

Finalmente, o meu carinho aos companheiros de todas as horas: ao meu marido, aos meus filhos, à minha mãe, aos meus irmãos, os quais, compartilhando comigo a vida, têm parcela neste trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA	2
1.1 Escassez, em Portugal, de investigação e formação em metodologia	2
1.2. A nossa tradição empirista no que se refere ao ensino	3
1.3. Influência da metodologia de outras disciplinas	4
1.4. Implicações dos modelos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem	6
1.5. História e/ou Ciências Sociais	8
2. OBJECTIVOS DE ESTUDO	10
3. QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	11
4. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	12
5. ALGUMAS LIMITAÇÕES	13
6. PLANO A SEGUIR	14
CAPÍTULO I - A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
1. REPENSAR O VALOR DA HISTÓRIA	19
1.1. O que queremos conhecer do passado	21
1.1.1. A selecção em História	25
1.1.2. O valor do conhecimento histórico	26
1.2. Por que é que queremos conhecer o passado?	28
1.3. O lugar da História no 3º Ciclo do Ensino Básico	33
1.3.1. E se não conhecêssemos o passado?	33
1.3.2. O lugar da História no currículo	38
2. DA NECESSIDADE DE REPENSAR OS PROGRAMAS DE HISTÓRIA	43
2.1. Análise sumária dos programas em vigor nos 7º, 8º e 9º	

anos de escolaridade	44
2.1.1. Observação do lugar da História no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico	46
2.1.2. Finalidades atribuídas à História	46
2.2. A selecção de conteúdos	55
2.3. Tendências actuais na elaboração de programas de História	57
2.3.1. Programa cronológico	58
2.3.2. Programa de linhas de desenvolvimento	60
2.3.3. Programa por quadros ou manchas	61
2.3.4. Programa por conceitos (ou temas organizadores)	63
2.3.5. Conclusão	64
<b>CAPÍTULO II - EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E METODOLOGIA DE ENSINO - QUE RELAÇÃO?</b>	<b>74</b>
<b>1. ALGUMAS QUESTÕES DE EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA</b>	<b>75</b>
1.1 O passado	75
1.1.1. Os testemunhos	79
1.2. Imaginação e compreensão históricas	81
1.2.1. Imaginação em História	81
1.2.2. A compreensão histórica	85
1.3. A explicação em História	90
1.3.1. A analogia	95
1.3.2. Leis e generalizações	96
<b>2. QUE RELAÇÕES ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E A METODOLOGIA DE ENSINO?</b>	<b>99</b>
2.1. A função formativa da História	99
2.2. Imagens, imaginação e compreensão no ensino- -aprendizagem	110
2.2.1. Compreensão e imaginação	113
2.3. Explicação e selecção no ensino	116
2.3.1. Como seleccionar em História?	122
2.4. Importância de alguns métodos	124
2.4.1. Método comparativo	125
2.4.2. O método regressivo	126
2.4.3. A Hermenêutica e os Métodos de (re)descoberta	127
2.4.4. Métodos para uma perspectiva monográfica	128

2.5. Como conclusão	129
<b>CAPÍTULO III - INTERDEPENDÊNCIA ENTRE METODOLOGIA DE ENSINO E OUTRAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>144</b>
<b>1. O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS</b>	<b>145</b>
1.1. Os estádios de desenvolvimento	145
1.2. O desenvolvimento segundo Bruner	150
1.3. Os estádios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg	152
1.4. O desenvolvimento psicossocial segundo Erikson	156
1.5. Conclusão	157
<b>2. AS NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO</b>	<b>160</b>
2.1. A noção de tempo	160
2.1.1. Introdução à noção de tempo	160
2.1.2. Tratamento da informação temporal	162
2.1.3. Etapas no desenvolvimento da noção de tempo	164
2.1.4. A noção de tempo e ensino-aprendizagem da História	167
2.2. A noção de espaço	168
2.2.1. Introdução à noção de espaço	168
2.2.2. Construção progressiva da noção de espaço	170
2.2.3. O espaço na compreensão histórica	173
<b>3. OS CONCEITOS E A LINGUAGEM</b>	<b>175</b>
3.1. Definição de conceitos	176
3.2. Formação de conceitos	178
3.3. O papel da linguagem	182
3.4. A aprendizagem de conceitos	184
<b>4. IMPLICAÇÕES PARA A METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA</b>	<b>187</b>
<b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>214</b>
1. LEGISLAÇÃO CONSULTADA	215
2. BIBLIOGRAFIA	217
<b>ANEXOS</b>	<b>228</b>
1 GRELHA PARA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA	229

## LISTA DOS QUADROS

- Mapa I - Curso Geral unificado	47
- Quadro 1 - Número de respostas/percentagens e grau médio de importância relativas às finalidades do 3º ciclo do Ensino Básico	104
- Quadro 2 - Número de respostas/percentagens relativas às capacidades	106
- Quadro 3 - Número de respostas e respectivas percentagens relativas à frequência com que são praticadas as actividades	107

## INTRODUÇÃO

## 1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

### 1.1. Escassez, em Portugal, de investigação e formação em metodologia

Quem, sendo professor de História, não se interrogou alguma vez sobre os métodos a utilizar, para tornar as suas aulas motivadoras e a disciplina mais atraente para os alunos? Porém, com a multiplicidade crescente de informação no domínio da Educação e as não menores dificuldades em obtê-la e elaborar uma síntese pessoal, os docentes interrogam-se: - Afinal, que rumo tomar?- Devemos experimentar tudo? Tudo é igualmente bom? - Não gosto de arriscar em terreno inseguro. Isto são só teorias e passam como todas as modas!...

Estas expressões, comuns no quotidiano dos professores, revelam um problema geral de orientação e a necessidade, sentida, de princípios gerais para a ancoragem da prática docente. Introduzem-nos no cerne da problemática metodológica: *o que, o como e para que ensinar.*

A realidade mostra-nos à evidência que muitos professores se perdem no labirinto da rotina, na insuficiência de condições

materiais diversas, na falta de incentivos à actividade profissional, no esgotamento físico e psíquico de um trabalho desgastante. A situação agrava-se, com a débil formação de professores existente no país e a correlativa falta de investigação, em metodologia do ensino da História.

## 1.2. A nossa tradição empirista no que se refere ao ensino

Aos factos enunciados junta-se uma tradição empírica de ensino, que se pretende fundamentada, de forma algo abusiva, em individualidades de prestígio reconhecido, no campo da História. De facto, António Sérgio<sup>(1)</sup> insurge-se contra uma pedagogia retórica e não teorizante. O autor pretendia munir os professores de instrumentos aplicáveis à realidade de ensino, pretensão ainda hoje válida. Pouco existe publicado, em nossos dias, que ajude efectivamente a organizar uma aula, um conteúdo, uma estratégia. Uma leitura atenta do contexto em que o autor propõe "guias práticos", "semelhantes pelo prático, aos livros de receitas para cozinhar" reencontrará aí modernidade e preocupação esclarecida de um grande reformador. António Sérgio, atento ao renovar das ideias, preocupou-se com a sua correcta concretização, com a necessidade de formação de professores em escolas próprias, com a autonomia financeira e *pedagógica*, aliada à responsabilidade e competência dos seus membros, longe de favoritismos políticos. Foi em 1934. Quem, pelejando pelo ensino em Portugal, não subscreveria isto, ainda hoje? E o presente parece dar-lhe razão, se considerarmos o

carácter marcadamente literário da nossa formação pedagógica. Referindo já então o ensino individualizado e o método de projectos, vemos como ainda hoje poucos professores se sentem preparados para os aplicar <sup>(2)</sup>. Especificamente, o método de projectos aparece, em nossos dias, como uma novidade, acabada de importar, mas de difícil aplicação no nosso país <sup>(3)</sup>. Continua a faltar a autonomia e uma formação pedagógica, que tenha por horizonte a integração da teoria e da prática concreta dos docentes, que auxiliem a transformação efectiva do ensino-aprendizagem.

Ora, a falta de uma teoria metodológica, que oriente a prática, resulta naturalmente e em larga escala, na reprodução dos métodos existentes, nem sempre adequados à disciplina, aos alunos e ao conceito de educação que vamos construindo. Verifica-se sobretudo uma ausência de condições objectivas (de trabalho, responsabilidade pedagógica, referenciais teóricos), que promovam nos professores o questionar e teorizar a sua prática, através de um trabalho de equipa.

### **1.3. Influência da metodologia de outras disciplinas**

Faltando, aos professores de História, uma reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem da disciplina, tem-se verificado uma influência de outras reflexões mais sólidas, nomeadamente a do ensino das Ciências da Natureza. O facto parece explicar-se, à primeira vista, pelo avanço desta metodologia de ensino em relação à da História. O "mimetismo" aparece vulgarmente justificado pela

necessidade de tornar as aulas interessantes, mais activas e menos monótonas. Mas uma análise mais atenta evidencia razões profundas, que se prendem com o próprio evoluir das concepções de ciência, da História e da formação dos professores.

Já Voltaire expressava o desejo de que a História acompanhasse o desenvolvimento da Física e Engels afirmou dever proceder-se, pelo menos no terreno das "condições de produção económica", "com o espírito de rigor das ciências naturais", uma vez que "até aos nossos dias, a história se desenrola como um processo da natureza"<sup>(4)</sup>. Também as concepções históricas de certos agentes educativos revelam a influência dos métodos a que estiveram sujeitos, enquanto alunos. Tomemos apenas um exemplo.

A concepção positivista da História, no séc. XIX, gerou um tipo de História vulgarmente dita "de cola e tesoura" que se traduziu, ao nível da matéria e do ensino, por um acumular cronológico de factos e datas, sobrevalorizando a erudição. Os factos eram aquilo que eram, uma vez estabelecidos. Ao professor competia transmitir alguma coisa sobre História política, diplomática e das instituições. Os factos assim arrumados, segundo categorias estanques, estabelecidos pelo exercício rigoroso da crítica interna e externa, encadeavam-se numa sucessão linear de causalidade, seguindo de perto o modelo das Ciências da Natureza. A História pretendia mesmo ser a "Ciência da Natureza humana"<sup>(5)</sup>, sendo esta Natureza concebida como algo caracteristicamente humano, imutável, eterno e subjacente à mutabilidade histórica.

Se compararmos o ensino destes dois ramos do saber - História e Ciências da Natureza - no nosso país, até à década

de 60, verificamos não existirem diferenças substanciais. Há, evidentemente, outras variáveis em jogo, mas sobre as quais não nos deteremos. A situação política do país, entre as décadas de 30 a 70, emprestava a tudo um cunho de extrema uniformidade. O problema foi agravado pelo carácter anticientífico imprimido ao ensino da História e pelas próprias finalidades que lhe eram cometidas na Educação.

Consideremos, porém, o extraordinário progresso científico do séc. XX e as alterações que, a partir do final dos anos 20, se manifestaram na concepção de História. Referimo-nos em especial à História Nova. Em Portugal, devido às circunstâncias históricas específicas deste período, apenas chegaram ecos desse movimento de ideias e, mesmo assim, através de métodos que nada tinham a ver com as novas concepções difundidas. Em círculos universitários restritos, onde foram divulgadas, eram sempre veiculadas por métodos desajustados, não assumindo por isso mesmo um carácter renovador na metodologia tradicional de ensino. Exactamente o contrário se verificou noutros países, onde tais concepções questionaram e transformaram a metodologia tradicional, chegando alguns a conferir-lhe autonomia como disciplina académica.

#### **1.4. Implicações dos modelos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem**

Se aceitarmos o princípio de que, no processo de aprendizagem, não se retém apenas o conteúdo mas se fixam

simultaneamente imagens, modelos e valores que se tendem a manifestar posteriormente, os futuros professores adquiriram, ao longo da escolaridade a que estiveram submetidos, métodos e modelos de ensino que não se coadunavam com as novas concepções (históricas, pedagógicas) difundidas. Não admira, pois, que se manifeste um desajustamento entre as actuais concepções de História, que conhecem e/ou perfilham os professores de hoje, e a sua prática docente. A manutenção de uma metodologia de ensino desajustada, em qualquer nível de escolaridade, tenderá a reproduzir esta ruptura.

Na actual situação, falar de teoria metodológica pode parecer até, aos olhos de muitos, como coisa supérflua, preocupados como estão na busca de receitas concretas, que ajudem a resolver ou minorar os problemas diários com que se defrontam e para os quais é exigida uma resposta imediata. Mas esta rejeição da teoria preenche, simultaneamente, a função de impedir a mudança, de manter o sistema. Dentro da degradação a que se chegou no nosso ensino, este sistema educativo serve, pois tem os seus álibis e bodes expiatórios. É que, aceitar a necessidade da teoria, tentar construí-la, implica uma prática inovadora. O esforço de teorização cria uma consciência mais ampla dos problemas e da função do próprio indivíduo, em situação. Implica quebrar as cadeias da rotina, vencer o desânimo, propor soluções, agir autotransformando-se.

Não se pretende, de modo algum, minimizar a importância da prática, apenas a consideramos como o anverso da questão, cujo reverso será uma teorização assente no conceito de História e na

reflexão da própria prática, que implica a integração de conhecimentos de diferentes Ciências da Educação. Recusa-se, assim, a noção de Metodologia do Ensino como uma colecção de métodos "pronta a servir" aos futuros docentes.

### **1.5. História e/ou Ciências Sociais**

Perguntar-se-á o porquê de uma abordagem isolada, de uma disciplina do social, numa época em que a compreensão do Universo parece exigir o derrubar de barreiras e constrangimentos entre diferentes ramos do saber. A interdisciplinaridade aparece como a etapa a percorrer<sup>(6)</sup>. Fala-se até de Ciências Sociais, como alternativa à História, aquelas com maior capacidade formativa e de adequação a diferentes níveis etários. Fora das nossas fronteiras o debate, velho de mais de vinte anos, após um período de experimentação e diálogo acalorado, parece estar numa fase de balanço. Em alguns casos, a História perdeu o carácter exclusivo que possuía no currículo, não deixando contudo de ocupar um lugar de relevo.

Entre nós esse debate ainda não foi feito, de forma clara. O incremento das Ciências Sociais, em 1976, foi rapidamente substituído pelos velhos programas de História, agora rejuvenescidos. Alguns consideraram tal alteração um escândalo, outros alhearam-se consentindo-a. Se o primeiro acto se justificou pela necessidade de dismantelar velhas concepções de ensino, o segundo, aparentemente, apenas pretendeu repô-las. Em qualquer dos casos, uma nota dominante: não houve debate com os

professores, apenas decisões dos órgãos centrais do Ministério.

Mais recentemente, a proposta de reorganização dos planos curriculares da Comissão de Reforma do Sistema Educativo <sup>(7)</sup>, que aponta para uma integração dos programas de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico, foi alvo de contestação activa por parte de muitos professores destas disciplinas. Contudo, alguns debates revelaram um posicionamento mais corporativo dos professores (incidindo sobretudo na redução de horas lectivas) do que pedagógico. A falta de autonomia e de condições de trabalho para realizar projectos colectivos nas escolas, a importância de iniciar os alunos na abordagem do social, de que a História é uma das formas, assim como a especificidade do contributo da História no currículo, foram pouco reflectidas. Estes factos parecem reforçar a necessidade da Metodologia de Ensino da História integrar uma análise sobre o contributo específico da disciplina, num currículo de educação básica.

Na tentativa de entender os fundamentos da nossa realidade e encontrar respostas, que possam ajudar os professores a desempenhar a sua função e a questioná-la, entendemos ser o debate, sobre a inclusão de outras Ciências Sociais no Ensino Básico, ineficaz no momento, pela insuficiente formação contínua dos professores, falta de condições materiais nas escolas e de capacidade de apoio dos organismos centrais e regionais do Ministério. Optamos, deste modo, por uma abordagem disciplinar mais de acordo com a realidade actual, evitando uma discussão, necessariamente muito vasta, sobre a integração curricular. Na verdade, um debate esclarecedor das opções em jogo exigirá um

conjunto de instrumentos teóricos suficientemente partilhados pelos professores. Esperamos assim ajudar a preparar o terreno onde se faça, num futuro próximo, esse debate necessário, aceso e profícuo numa esfera deveras ampla e importante. Essa esfera, onde tudo se ganha ou se perde decididamente - mau grado os decretos, despachos e circulares dimanados superiormente -, é constituída pelos professores.

## 2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Pretendemos, com este trabalho, demonstrar algumas implicações que a epistemologia da História tem no estabelecimento de princípios para a metodologia de ensino. Pensamos que a procura de elementos individualizantes da metodologia de ensino da História se deverá efectuar na própria ciência histórica, recusando o seguidismo da metodologia das Ciências da Natureza, reclamando por uma caracterização da História como Ciência Social que, de facto, é.

A história da ciência tem muito a dizer sobre a forma como o Homem foi captando o real e, no caso da História, como foi sendo capaz de apreender e fixar, compreender, explicar e narrar a odisseia humana. Na evolução para uma história científica e da forma como esta disciplina organiza e elabora o conhecimento, em suma, da epistemologia da História, deveremos procurar extrair o que nela há de individualizador, de tal modo que a transmissão e vulgarização do conhecimento seja fiel e possibilite a aquisição, por parte do destinatário, não só de um corpo de

conhecimentos mas também das características fundamentais do método histórico.

Não pretendemos com isto olhar cada aluno como um futuro historiador, embora alguns deles, obviamente, o possam vir a ser. Pelo contrário, encaramos a aquisição de competências específicas, inerentes ao método histórico, de grande utilidade na formação cívica do jovem. A aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente, é vista como parte importante da função formativa da História, garantindo-lhe desse modo lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade obrigatória.

### **3. QUESTIONARIO DE INVESTIGAÇÃO**

Dentro deste quadro, surgem-nos algumas interrogações, para as quais pretendemos obter respostas no decurso do estudo a desenvolver e que passamos a enunciar:

- Haverá, de facto, algo de específico no ensino-aprendizagem da História?

- Poder-se-ão estabelecer normas ou critérios metodológicos que norteiem o professor de História no decurso da sua actividade docente?

- Como chegar à sua elaboração?

- Que contributo se poderá extrair da epistemologia da História?

Do aluno - como se desenvolve, como reage e interactua, como aprende -, decerto a Psicologia tem elementos a fornecer. Mas

estes são gerais, apropriados aos diversos tipos de alunos e não às matérias a ensinar. A Psicologia descreve o jovem em si, não o que queremos que venha a ser ou venha a saber. A Pedagogia indica-nos caminhos a seguir, para atingir determinados modelos de homem. Ora, para a aquisição do conhecimento, parece ser legítimo esperar que as diferentes disciplinas académicas, como formas específicas de organização do saber, forneçam os dados fundamentais sobre essa mesma organização. Pensamos, pois, ser possível que da epistemologia da História, como forma característica de pensar a organização do conhecimento histórico e a realidade humana, se retirem normas, critérios, elementos balizadores da actividade docente, na tarefa de procurar, com os alunos, abordar o passado, provocando neles compreensão e "autoconhecimento humano"<sup>(8)</sup>.

#### 4. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

O presente trabalho procurará ser um contributo para a solução das carências manifestadas pelos professores de História, na abordagem didáctica das matérias que leccionam e na falta de perspectivas, ocasionada pela erosão da docência, sobre a função formativa da sua disciplina na educação.

Esta perspectiva mais não visa que contrariar a tese de que o importante para o professor é praticar o ensino com entusiasmo, arte ou puro engenho. Desse modo, uma longa experiência substituiria uma formação e reflexão no campo da Metodologia, em particular, e da Educação, em geral.

O ambiente actual das nossas escolas não nos autoriza,

apesar dos esforços de alguns, a extrair tais ilações. Até porque as dificuldades em organizar um trabalho de equipa e em divulgar experiências são de tal ordem, que os "focos de inovação" são facilmente circunscritos e enquistados, por um sistema de imunização fácil. "Quem sabe faz a hora, não espera acontecer", pelo que, alguma da incapacidade em alterar os condicionalismos, que envolvem os professores, advém igualmente da ausência de conhecimentos.

Assim, pensamos poder contribuir para a definição de critérios, nomeadamente para o tratamento dos programas, na selecção de conteúdos e organização das matérias a explicar. Como resultado, tornar-se-á mais evidente a função formativa da História no currículo. Poderão, decerto, ficar mais claras as vantagens da descentralização e as responsabilidades do corpo docente das escolas na condução pedagógica das mesmas. Simultaneamente, visa-se contribuir para um amplo debate, que conduza a estudos aprofundados sobre a necessidade de reformulação dos programas de História existentes e sua adequação local, segundo critérios científicos, que tenham em conta o contributo das Ciências da Educação.

## **5. ALGUMAS LIMITAÇÕES**

Ainda que os princípios metodológicos, a deduzir da epistemologia da História, sejam aplicáveis a todo o trabalho que tenha como objectivo a aquisição do conhecimento histórico, limitar-nos-emos, aqui, aos princípios metodológicos aplicáveis

ao 3º Ciclo do Ensino Básico <sup>(9)</sup>, tal como existe no nosso país, ou seja, 7º, 8º e 9º anos. A razão deste afunilamento deve-se à necessidade de clareza e precisão do próprio trabalho.

Este ciclo de estudos representa o maior volume do ensino da História na escolaridade obrigatória da população portuguesa, um dos alicerces de uma cidadania esclarecida, abrangendo um grande número de alunos e professores. Representa também um grupo etário definido entre os 12 e 15 anos, com características psicológicas e de integração social específicas, sendo um período importante no desenvolvimento e formação do indivíduo, como ser autónomo e membro da sociedade. Daí o interesse em circunscrevermos as questões metodológicas de modo a adequá-las aos alunos.

De facto, o professor "estabelece uma tripla relação entre a disciplina, as suas competências específicas e o aluno"<sup>(10)</sup>, sendo os dois vectores - disciplina e aluno - igualmente fundamentais para a função docente. Não pretende, porém, ser este trabalho um estudo detalhado, quer em Teoria da História quer em Psicologia do Desenvolvimento ou da Aprendizagem. Serve-se destas disciplinas como instrumentos de trabalho, recorrendo a elas apenas nos pontos em que possam iluminar as questões importantes, relativas à Metodologia de Ensino da História. Do mesmo modo, não o é, sobre Sociologia ou Pedagogia. De todas elas, de modo mais implícito ou explícito, carrega apenas elementos, com o objectivo de obter um melhor enquadramento dos princípios orientadores do ensino-aprendizagem da História.

## 6. PLANO A SEGUIR

No capítulo I analisaremos o valor da História e os programas em vigor no 3º Ciclo do Ensino Básico. Admitimos como questões:

A1 A renovação epistemológica, tal como é apresentada em diversas correntes historiográficas, exige o repensar do valor da História.

A2 Os programas de História do 3º Ciclo do Ensino Básico espelham um conjunto de valores e uma concepção histórico-pedagógica determinada.

No capítulo II procuraremos identificar alguns princípios que fundamentam a Metodologia de Ensino da História, partindo das seguintes hipóteses:

B1 A epistemologia de cada ciência fornece alguns elementos individualizantes da sua metodologia de ensino.

B2 A Metodologia de Ensino da História fundamenta alguns dos seus princípios específicos na epistemologia da História.

No capítulo III tentaremos evidenciar os contributos das Ciências da Educação e as implicações da epistemologia da História para a Metodologia de Ensino da História. Formulamos as hipóteses:

C1 A Metodologia de Ensino da História, para se adequar às realidades dos aprendentes e da sociedade em que estão inseridos, incorpora os contributos das diversas Ciências da Educação.

C2 As actuais concepções de História e de Educação exigem um renovar dos métodos de ensino.

## Notas

- (1) António Sérgio, **Aspectos do problema pedagógico em Portugal**, Lisboa, 1943, pp. 36-37.
- (2) Contudo estes métodos foram divulgados, por exemplo, no antigo Curso de Ciências Pedagógicas. Cf. a propósito, Francisco Fortunato Queirós, **Antologia de Textos. Disciplina de Pedagogia e Didáctica**, [policopiado], Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1972/73.
- (3) Cf. Despacho 124/ME/91 de 31 de Julho, Diário da República, 2ª série, nº 188 de 17 de Agosto que torna obrigatório a realização de trabalho de projecto em temas precisos dos programas de História de 10º e 11º anos e que foi posteriormente retirado, no que respeita ao 10º ano.
- (4) Engels, "carta a Joseph Bloch", de 21 de Setembro de 1890, **apud** Pierre Vilar, **Iniciación al vocabulário del Análisis Histórico**, Barcelona, 1980, p. 40. Cf. Marx Engels, **Sobre Literatura e Arte**, Lisboa, 1971, p. 39.
- (5) **Apud** Collingwood, **A ideia de História**, Lisboa, 1981, pp. 110-114, 262-265, 274 e 280-281.
- (6) Cf. Levi Malho, "As terras de ninguém. Sobre a ideia de interdisciplinaridade", in **Humanidades** (4) (2ª Série), Porto, 1984, pp. 5-15. Erich Jantsch, "L'interdisciplinarité: les rêves et la réalité", in **Perspectives**, vol. X (3) 1980, pp. 334-335.
- (7) Comissão de Reforma do Sistema Educativo, **Documentos Preparatórios - I**, 2ª ed. Lisboa, 1988, cap. V.
- (8) Cf. Collingwood, **op. cit.**, p. 17.

- (9) Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86, de 14 de Outubro.
- (10) W. H. Burston, **Principles of History Teaching**, Londres, 1972, p. 1, (Tradução nossa).

I  
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO

## 1. REPENSAR O VALOR DA HISTÓRIA

A noção de que se estuda hoje uma "História Nova" que suplantou uma outra, limitada no seu objecto, métodos e pretensões, designada como narrativa e linear, privilegiando o acontecimento fático, foi divulgada pela escola dos Annales e está largamente difundida entre nós em diferentes níveis de ensino, pelo menos enquanto ideologia<sup>(1)</sup>. Lembremos, a propósito, a estupefacção com que foi recebida entre os professores do Ensino Secundário e estudantes universitários a entrevista de Marc Ferro aquando da sua estadia no Porto<sup>(2)</sup>, ao falar nas tendências para a reabilitação do tempo breve e do acontecimento.

Mas "a historiografia é uma ciência progressiva, no sentido em que procura fornecer perspectivas cada vez mais profundas e ricas, para um curso de acontecimentos que é, ele próprio, progressivo"<sup>(3)</sup>. No domínio das ciências físicas, uma nova teoria como o heliocentrismo ou a unicidade da matéria pode impor-se de modo absoluto, de tal forma que não é pensável ou viável reabilitar a anterior. Esta fica apenas registada como um passo na evolução do processo científico. Na verdade, hoje ninguém pensaria em reabilitar o geocentrismo ou a dualidade da matéria. No entanto, na História como noutras Ciências Sociais, uma "velha interpretação não é rejeitada, mas é antes simultaneamente incluída na nova e suplantada por esta"<sup>(4)</sup>. Não

é de admirar, pois, verem-se hoje ressurgir aspectos que no passado tinham sido subalternizados, integrados agora num novo contexto, numa verdadeira síntese deste movimento dialéctico em que se processa o conhecimento.

Vivemos numa década em que se desenham, mais sistematicamente, ofensivas ao baluarte da "História Nova", tanto ao nível da realização científica como das suas aplicações no ensino em geral. Apesar de tudo, esta corrente mantém um prestígio dominante, em especial no que se refere ao primeiro aspecto, já que na sua aplicação ao ensino, a conjuntura é demasiado complexa, não se podendo reduzir apenas às concepções científicas dos programas ou dos professores, como se pode verificar pelo documento elaborado pelo Collège de France, "Propostas para o ensino do futuro"<sup>(5)</sup>.

É de realçar o persistir de divisões sobre os métodos a usar e temas a tratar, que se manifestam em correntes como a New Economic History e na evolução da História perspectivada por vários autores. Theodore Rabb<sup>(6)</sup> indica, como aspectos de desenvolvimento previsível, o abandono da síntese como forma de restaurar a coerência histórica e a proliferação de estudos parciais e em campos de fronteira com outras Ciências Sociais, com o possível aparecimento de novas disciplinas. Os historiadores, no futuro, terão dificuldade em mover-se de um campo para outro da História ou, até, de fazerem uso de descobertas em áreas distantes. Haverá ainda a possibilidade de alguns se dedicarem mais a um método do que a um período ou tema, de se encarar as questões económicas como pano de fundo de toda a história e a manutenção da divergência epistemológica entre os que advogam a quantificação e os que insistem no respectivo significado.

Neste contexto concordamos com James Harvey Robinson (1912) "history should not be regarded as a stationary subject which can only

progress by refining its methods and accumulating, criticizing, and assimilating new material (...) it is bound to alter its ideals and aims with the general progress of society and of the sciences"<sup>(7)</sup>. Assim, parece indispensável reflectir o valor da História. A abordagem do referido valor poder-se-á fazer tanto ao nível da História como disciplina científica - afirmação clara do objecto e finalidade da investigação, métodos e selecção empregues -, assim como das relações com um currículo pré-universitário - lugar que ocupa no ensino, finalidades que lhe são atribuídas na educação.

Procuraremos de uma forma sintética abordar os dois níveis, partindo no primeiro caso de afirmações epistemológicas de diferentes correntes historiográficas, como a História Marxista, a História Nova herdeira da escola dos Annales, alguns filósofos da História (Marrou, Collingwood, Carr, Paul Veyne). No segundo caso, reflectiremos aquele valor à luz da renovação epistemológica, estabelecendo as relações e diferenças entre a disciplina académica e as necessidades, que justificam o seu ensino nas escolas.

### **1.1. O que queremos conhecer do passado**

Impõe-se, antes de mais, lembrar que não se trata aqui de fazer um estudo historiográfico, mas tão só de salientar processos de pensamento comuns aos historiadores de diferentes escolas historiográficas. Começaremos por tentar observar as cambiantes com que o objecto de estudo tem sido focado. Restringir-nos-emos apenas a correntes e historiadores do séc.XX.

Importa talvez afirmar como Pierre Vilar<sup>(8)</sup> que "a história já não é, (...) curiosidade ou nostalgia do passado, colecção de imagens sedutoras ou gloriosas, mas desejo de um conhecimento explicativo, útil para o presente".

Tendo por objecto de estudo o evoluir dos homens no tempo<sup>(9)</sup>, o historiador preocupa-se sobretudo com

"o resultado estatístico dos factos anónimos: daqueles  
cuja repetição determina os movimentos da população, a  
capacidade de produção, o aparecimento das instituições, as lutas  
secretas ou violentas entre as classes sociais - factos de massas  
todos eles com a sua própria dinâmica, de entre os quais se não  
devem eliminar, mas recolocar, os factos mais classicamente  
chamados "históricos": incidentes políticos, guerras, diplomacia,  
rebeliões, revoluções,(10).

Para os historiadores marxistas a História procura uma "visão dinâmica da sociedade" e para tal estuda a mudança e a permanência, a sucessão dos acontecimentos no tempo. Segundo Victor Sá<sup>(11)</sup> é ainda a indagação sobre as realidades económicas, sociais e humanas, através da história económica, história do trabalho, história do movimento operário, procurando discernir as raízes e os mecanismos das relações sociais. A finalidade da História, parafraseando Pierre Vilar, é o estudo dos mecanismos que vinculam a dinâmica das estruturas à sucessão dos acontecimentos, nos quais intervêm os indivíduos e o acaso. A eficácia destes impactos descontínuos depende sempre, a prazo mais ou menos longo, da sua adequação com as tendências dos "factos de massas".

Vemos como para os historiadores marxistas a dimensão temporal é valorizada, ao mesmo tempo que procuram atingir a totalidade do passado real das sociedades, através de sistemas de explicação dos diversos níveis dos sub-sistemas, que se vão distinguindo no passado. Assim, têm contribuído em larga escala para a explicitação de instrumentos teóricos, que

possibilitam uma abordagem questionante e explicativa do passado, inserida na longa duração.

Sendo o marxismo uma das matrizes culturais da História Nova, não surpreende que esta se caracterize pela afirmação de novos objectos - importância do económico, do social, da cultura material, da demografia, do clima e das paisagens, para além da pretensão de abarcar globalmente a sociedade. Mas o diálogo que a História Nova estabelece com outras Ciências Sociais, nomeadamente a etno-antropologia, sociologia, linguística e psicologia, levou o historiador a interessar-se pelos marginais, pelas mentalidades, pelo mito e pelo corpo. A História Nova é mesmo acusada por alguns de dar um relevo exagerado a aspectos marginais da vida social, parecendo ceder a pressões de gosto e apresentando-se como "banhada numa atmosfera neo-romântica"<sup>(12)</sup>.

Não sendo os exemplos citados um enunciado exaustivo dos campos a que se dedicam os novos historiadores, manifestam contudo o alargamento do objecto em estudo e uma transformação de atitude em relação ao passado. "Não são as fontes que definem a problemática mas a problemática que define as fontes"<sup>(13)</sup>. Para além de uma insaciável curiosidade há, na expressão de François Furet, a procura de uma nova relação do historiador com as suas fontes. A História não aparece como reflexo do real, mas como projecção dos problemas dominantes da actualidade. Não é somente a relação dos documentos com o real que importa. O valor do documento advém da sua situação relativamente a outros, organizados de forma a serem comparáveis<sup>(14)</sup>. As fontes aparecem com uma "elasticidade extraordinária", portadoras duma multiplicidade de mensagens a descodificar, de modo a reconstituir, reactualizar ou evocar factos sociais totais, globalizantes, ou a evidenciar a mera "intriga"<sup>(15)</sup>. Tudo isto, imerso na tessitura complexa e

mensurável do tempo histórico.

Este alargamento do objecto da História levou por outro lado ao aparecimento de uma história ramificada (história económica, demográfica, etc), como que se opondo, ou pelo menos dificultando a pretensão globalizante.

A New Economic History<sup>(16)</sup>, que se tem desenvolvido nos Estados Unidos e outros países anglófonos, não apresenta alterações quanto ao objecto da História Económica, dita tradicional. Apesar de ser alvo de severas críticas por parte de diversos historiadores<sup>(17)</sup>, a sua influência tem vindo a alargar-se e evidencia grandes divergências, quer a nível epistemológico, quer nas finalidades do próprio conhecimento histórico. Neste aspecto recusa a ambição totalizante da História Nova<sup>(18)</sup>. Pretende tornar a História uma ciência mais exacta, verificável, mas restringe-a, apresentando apenas curtas explicações sobre o desenvolvimento das sociedades. Assenta na probabilidade e atende sobretudo aos produtos do processo económico, confirmando ou infirmando hipóteses. Indica em percentagens os efeitos de determinados processos ou o impacto económico de acontecimentos políticos. Dedicase fundamentalmente a problemas do crescimento e da distribuição do rendimento .

Se reafirmarmos como próprio da História o preservar a realidade complexa, concordaremos com Hughes<sup>(19)</sup>, ao sublinhar que a explicação da totalidade através da interacção de cadeias multicausais se opõe à monocausalidade linear defendida pela New Economic History. Esta apresenta resultados, números, que não são pelo menos suficientemente interpretados, não atingindo o processo socioeconómico. Contrasta pois com a intenção de François Furet em fornecer a interpretação dos sub-sistemas percebidos no passado, ou como Chesneaux, em reconstituir o passado

real das sociedades<sup>(20)</sup>.

### 1.1.1. A selecção em História

Porém, todas as correntes actuais salientam o papel activo do historiador na selecção e análise do material de estudo, na pesquisa em função dos problemas do presente em que o historiador está inserido.

Contudo Kuznets, ao propor a utilização da teoria económica como guia da investigação nos estudos históricos, critica claramente a selecção dos materiais feita pelos historiadores. Afirma que essa escolha é orientada por "guias nublosos e variáveis"<sup>(21)</sup>. Há de facto diferenças notáveis entre a New Economic History e a História Económica, agora designada como tradicional. A primeira utiliza modelos explícitos, recorrendo sistematicamente à teoria económica na utilização de leis ou princípios, aplicando como utensílio a estatística e a econometria. Recorre a métodos de quantificação indirectos, formulando equações explícitas e analisando as componentes principais. Através desta análise hierarquiza os factores que actuam nas mudanças estruturais. Utiliza fundamentalmente o raciocínio dedutivo, como as ciências matemáticas. Procura assim obter precisão e rigor na linguagem e possibilita a verificação de todo o trajecto de investigação e as próprias conclusões. Recorre também ao contrafactual ou condicional irreal, considerando para isso a ausência de um factor  $x$ , que de facto aconteceu, e mantendo inalteráveis, porém, as outras variáveis. Deste modo abandona o estudo de casos típicos e a ambição totalizante da História Nova, uma vez que aplica o condicional irreal a aspectos muito limitados, negligenciando a longa duração e inscrevendo-se no tempo breve. Acusa a História Nova de formalização defeituosa, meramente econométrica, utilizando métodos de

quantificação directos.

Mas, para o "novo historiador económico", a selecção situa-se no mesmo universo de dificuldades dos demais historiadores. Como salienta Hughes<sup>(22)</sup>, na New Economic History, como em toda a História, é o historiador-economista quem cria os factos, quem os escolhe para seu próprio uso. É ele que determina o conjunto de variáveis a observar ou a excluir, define as condições de base de entre o concreto e complexo mundo económico em que estão contidas. Claro que é o conhecimento da realidade quem dita a maneira de proceder e não a simples lógica. Mas a forma de aperceber a realidade determina em grande medida todo o seu trabalho de definição e selecção<sup>(23)</sup>.

Collingwood<sup>(24)</sup> afirmou a autonomia do pensamento do historiador, nomeadamente na selecção. Não são as fontes que se impõem ao historiador mas este que retira delas o que lhe parece importante, interpola o que lá não está explicitamente e critica-as, rejeitando tudo aquilo que considera falso ou errado. Para este autor, a autonomia persiste quer na interpretação quer na crítica das fontes.

### 1.1.2. O valor do conhecimento histórico

Apesar de um certo grau de relatividade na interpretação, todas as correntes históricas evidenciam, ainda que de forma diversa, o valor do conhecimento histórico, e afirmam a sua cientificidade. É em Marrou o "conhecimento verdadeiro"<sup>(25)</sup>, o "romance verídico" em Paul Veyne<sup>(26)</sup> e, em Carr, "o diálogo entre o presente e o passado" em que a interpretação "constitui o sangue vital da história"<sup>(27)</sup>.

Salienta-se a necessidade de instrumentos operatórios, a nível

intelectual e metodológico, na pesquisa e elaboração do estudo histórico. Enfatiza-se a conceptualização, quer se fale na construção de modelos, na análise de estruturas e sistemas, na adequação de conceitos ou na construção dos factos históricos. Os próprios métodos têm oscilado fortemente entre uma tradição mais literária (heurística e hermenêutica), e os novos meios ao dispor do historiador, fornecidos pela técnica ou por outras Ciências Sociais (quantificação, etnometodologia, histórias de vida, micro-computador, entre outros). O recurso à teoria económica, por exemplo, a utilização de "leis de cobertura"<sup>(28)</sup>, explícitas ou implícitas, fazem com que Green<sup>(29)</sup> tente valorizar o papel dos historiadores da História Económica tradicional. Atribui-lhes a obtenção de um conjunto de dados rigorosos através da hermenêutica e de interpretações relacionais, utilizando intuitivamente teorias, conceitos e modelos das diferentes Ciências Sociais. Situa-os, de um modo geral, como pioneiros da teoria, trabalhando na fronteira do saber teórico actual, que considera a base de formulações teóricas claras no futuro.

Parece existir grande convergência entre os historiadores quanto ao valor e qualidade dos trabalhos realizados, manifestada na recusa da mera descrição e na ênfase posta no sentido e significado dos factos. O combate entre algumas correntes historiográficas parece travar-se ao nível da subtileza ou ambiguidade da linguagem empregue, da explicitação clara dos pressupostos, dos princípios de investigação, da possibilidade da sua verificação. Mas se a importância do texto escrito, evidenciado como a fonte da História por excelência pela escola "metódica", está hoje já relativamente subalternizado por uma grande variedade de vestígios materiais, mesmo assim, permanece preponderante quando se trata de transmitir o resultado da investigação<sup>(30)</sup>. Para alguns filósofos da História, como Paul Veyne, cujo

criticismo de pendor pessimista retoma as teses dos anos cinquenta, a História só poderá afirmar a verdade do que é narrado, colocando-a ao nível da criação literária e artística. A História Nova sublinha a importância do ângulo de visão em que se coloca o historiador, atribuindo-lhe o papel de compreender e explicar, solidamente apoiado nas fontes, submetidas a uma análise e crítica rigorosas. Para a New Economic History, só a afirmação de um percurso objectivamente controlável facultará à História um lugar entre as Ciências. Em qualquer dos casos é destacada a veracidade e validade das afirmações feitas, a aceitação da diversidade, quer de perspectivas quer de realizações. Mas também se manifestam divergências quanto ao fim a atingir enquanto ciência e na função social que assume.

### **1.2. Por que é que queremos conhecer o passado?**

Tentar abordar o interesse pelo conhecimento do passado é, antes de mais, reflectir sobre a função social desse conhecimento. Em cada época verificamos uma reactualização da História e isto porque "é da visão dos factos contemporâneos que subimos à compreensão dos factos pretéritos"<sup>(31)</sup>. Mas, dentro de uma mesma época encontramos também visões e realizações diferentes do passado. O historiador faz parte da história, e é mesmo mais interessante fazê-la que escrevê-la. Pelo lugar que ele vier a ocupar nesse processo, surgirá espontaneamente uma filosofia, de que será portador. Tanto assim é, que numa selecção aleatória de opiniões, dentro do período e correntes historiográficas por nós consideradas, a partir das quais procuramos equacionar a nossa questão, encontramos uma gama extremamente diversificada de opiniões:

"A minha resposta é: a história é para o auto-conhecimento humano"

Collingwood, op. cit., p. 17.

"A história liberta-nos dos entraves, das limitações que impunham á nossa existência de homem a nossa situação no meio do devir, em tal lugar, em tal sociedade, em tal momento da nossa evolução - e dessa maneira torna-se sob certos aspectos um instrumento, um meio da nossa liberdade.(...) ela é também (...) a minha história, a reconstituição, a tomada de consciência do desenvolvimento humano que fez de mim aquilo que eu sou, que levou a esta situação, cultural, económica, social, política na qual me encontro.

H.I.Marrou, op. cit., p. 249.

"A conceptualização faz o interesse da história.(...) O desenvolvimento da história conceptualizante é uma parte do movimento que impele as sociedades modernas para a racionalização.(...) O interesse da história é intelectual, sociológico e, em suma, filosófico".

Paul Veyne, in Fazer a História, pp. 105-107.

"A função dupla da história é permitir ao homem compreender a sociedade do passado, aumentando o seu domínio sobre a sociedade presente".

H. Carr, op. cit., p. 46.

"(...) preferir a história das realidades concretas - materiais e mentais - da vida quotidiana (...) não é somente obrigar o historiador - e seu leitor - a olhar pelo lado do sociólogo, (...) é também metamorfosear a memória colectiva dos homens e obrigar o conjunto das ciências e dos saberes a ressituar-se numa outra duração, segundo uma outra concepção do mundo e da sua evolução".

Jacques Le Goff, La Nouvelle Histoire, pp.11-12.

"A História não é uma disciplina à parte; é uma maneira de pensar todos os problemas humanos".

V.M. Godinho, Portugal: - Pátria bloqueada e a responsabilidade da cidadania., p. 205.

" A história define-se inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social).(...) É o produto de um lugar. (...) Tem um duplo efeito. Por um lado, historiciza o actual, (...) engendra simultaneamente a diferenciação de um presente e de um passado".

Certeau, in Fazer a História, pp. 26-50.

"(...) que a história é o único instrumento que pode abrir as portas a um conhecimento do mundo de uma forma se não "científica" pelo menos "racional".

Pierre Vilar, op. cit., p. 9.

"O passado não vale por si exclusivamente, mas sobretudo pelo que responde às inquietações do presente".

Victor Sá, op. cit., p. 19.

Como podemos observar, existem tendências divergentes quanto à função do conhecimento histórico. Uma primeira que sublinha a importância para o "auto-conhecimento humano", através do que o homem tem feito e pelo contributo que dá para a tomada de consciência do desenvolvimento humano. A História torna-se "um meio da nossa liberdade" ao conhecermos o que nos condiciona, na expressão de Marrou. No esteio desta corrente idealista, mas dentro de um novo contexto, Paul Veyne acentua a importância da "conceptualização", atribuindo-lhe eficácia no presente, não apenas no plano individual, mas possibilitando mudanças de atitudes, pela tomada de consciência, sem estar directamente ao serviço de uma ideologia específica.

A História Nova acentua o seu contributo para o conhecimento, compreensão e domínio da sociedade actual, que levará a uma modificação da consciência colectiva sobre o passado e a uma visão do mundo numa perspectiva de longa duração. A História torna-se, assim, numa certa visão temporal, que subjaz a toda a perspectivização do conhecimento racional.

Do ponto de vista marxista actual, a História é vista como produto dum lugar e dum prática que, ao mesmo tempo que "historiciza o actual", permite estabelecer a "diferenciação de um presente e de um passado", tornando possível a coexistência de realidades diferentes. No ponto extremo desta corrente, poder-se-á situar a tendência para o comprometimento directo do historiador como "intelectual orgânico"<sup>(32)</sup> na luta de massas. Este deverá recusar o "profissionalismo", substituído por uma relação activa com o

passado, elaborada com a participação das massas. O olhar sobre o passado deverá ser selectivo e submeter-se "à intimação do presente"<sup>(33)</sup>. É o que se poderá designar como uma "visão prática do passado", no sentido que lhe atribui Oackshot<sup>(34)</sup>. Visando contribuir para a transformação do presente, não previne sérios riscos de anacronismo nem o carácter de cronística oficial a que poderá ficar sujeita. O comprometimento do historiador em Jean Chesnaux já não é fruto do lugar e da praxis, como em Certeau, mas de um acto de vontade, com carácter necessário, de empenhamento directo no quotidiano.

O leque de respostas à questão - Por que é que queremos conhecer o passado? - é vasto, mas mais coincidente do que à primeira vista nos pode parecer. Na verdade, todas as correntes afirmam que queremos conhecer o passado para compreender a sociedade em que nos inserimos. E, ainda que Elton considere isso um "erro fundamental"<sup>(35)</sup>, de facto, não sendo essa uma razão suficiente é contudo necessária<sup>(36)</sup>.

A divergência aparece fundamentalmente quanto à função social que se lhe atribui: a) incidência no estimular intelectual do indivíduo? b) ou na transformação do entendimento colectivo sobre o passado e no forjar de uma outra concepção do mundo? Esta última perspectiva implica um contacto com o passado de função mais socializadora.

Numa visão em que o fundamental seja uma prática socialmente revolucionária, ou só mesmo participativa, será importante conhecer o passado, analisá-lo, extrair dele ensinamentos, percepção do ponto de vista dos outros, perspectivar o futuro. Não sob uma forma normativa, universal, mas apenas como esclarecimento de problemas, que poderão servir de apoio para previsões e decisões presentes. Na frase de António Sérgio, "a vantagem que a história nos oferece é não sermos tentados a repeti-la"<sup>(37)</sup>.

### 1.3. O lugar da História no 3º Ciclo do Ensino Básico

#### 1.3.1. E se não conhecêssemos o passado?

Será que por estudarmos História estamos mais longe de a repetir (especialmente naquilo em que os homens se não revêem como humanos) ou, um certo estudo da História enformará as crianças e adolescentes numa visão do passado, mais do que inútil, perniciosa? A questão foi já posta por Adolfo Lima em 1914, ao afirmar que "o ódio e a cólera que se atribuem às nações, não existem realmente na grande massa popular e ignorante, mas sim, nos cérebros esquentados da aristocracia intelectual, da oligarquia que sabe história"<sup>(38)</sup>, uma vez que o ensino desta assentava no

"... reportório sangrento da humanidade em que o assassinato em massa é heroicidade; a tirania e o despotismo, virtude, valor, nobreza, carácter. Virtude e valor, tornam-se então sinónimos de destruição. Glorifica-se a lei do mais forte e o ódio ao estrangeiro"<sup>(39)</sup>.

Ainda segundo o autor,

"Com tal ensino, fica-se sobe a sugestão de que a vida humana tem apenas por horizonte e alvo: a luta, a guerra, o extermínio dos semelhantes, e as vitórias e derrotas, belicosas ou especulativas, são os dois pólos em que se desenvolve, em que se debate o humano. Tudo se subordina à vontade humana, ao livre - arbítrio dum homem, dum guerreiro, dum sacerdote, - numa palavra: dum chefe<sup>(40)</sup>.

Estávamos então a poucos anos da ditadura de Sidónio Pais, prelúdio que foi da longa ditadura salazarista. O autor parece ter tido um conhecimento profundo do ensino e da função social por este desempenhada. Analisou com perspicácia a mentalidade da sua época que, servindo-se de uma certa visão da História, que impunha, como justificação e justificadora dos mais desvairados actos, pretensamente fundamentou, na hegemonia rácica e no exacerbar de um nacionalismo estreito, o desencadear de duas guerras mundiais.

A crítica ao ensino da História assentava assim numa objecção principal: fomentar o etnocentrismo, a xenofobia e preconceitos nacionalistas. Na Europa saída da 2ª Guerra Mundial vários autores se têm debruçado sobre esta questão. Também no 16º Congresso Mundial de Ciências Históricas (1985), historiadores e professores de História se preocuparam com a análise científica de livros escolares. Estes são vistos como meios de atingir "uma abordagem mais racional da História e a primeira etapa para uma História que transcenda o Nacionalismo"<sup>(41)</sup>. Como então frisou Mehlinger "as pessoas são ignorantes ou insensíveis ao "faccioso" nos livros de texto, sobre o relacionamento da sua sociedade com outras nações"<sup>(42)</sup>.

Em Inglaterra, onde o ensino da História esteve muito ligado à transmissão de valores liberais e à formação moral e cívica dos jovens, Geoffrey Partington alarga o horizonte crítico sobre os riscos do ensino da História, às próprias relações internas de uma dada sociedade. Chama a atenção para a necessidade de se estar consciente de que "uma certa representação do passado negligencia o tratamento dos grupos minoritários e, a iniciação numa herança cultural pode ser um método de imposição cultural de classe, tal como a hegemonia racial ou nacional"<sup>(43)</sup>.

Há poucas provas de que o ensino da História crie necessariamente

cidadãos mais tolerantes, espíritos mais democráticos e com uma compreensão mais clara das situações sociais em que estão inseridos<sup>(44)</sup>. Segundo Partington, "as lições da História são mesmo mais difíceis de aplicar do que de adquirir"<sup>(45)</sup>.

E se não a estudarmos? Poderemos obviar a essas faltas nacionais, algumas passadas, outras presentes, mas sempre à espreita de novas oportunidades de reafirmação? Ignorar a História, substituí-la ou, como pretendia Adolfo Lima, subordiná-la a uma ciência mais objectiva do presente, seria mais útil, menos pernicioso? Que finalidade e lugar atribuir à História no 3º Ciclo do Ensino Básico?

Vivemos hoje uma cultura do instante e o eterno ocupa cada vez menos espaço no quotidiano do homem ocidental. Esta valorização do momento cultiva o esquecimento e constrói-se sobre ele. Tudo parece favorecer tal estado de espírito: a sensação da fugacidade da vida perante a História do Universo cada vez mais perscrutada, o crescimento acelerado do conhecimento, da técnica, da moda que nos faz correr atrás da novidade fugaz, porque a cada momento ultrapassada. Tal situação deveria pois levar à desvalorização do histórico, do passado. Mas isso não se verifica. Constatase, pelo contrário, a existência de um gosto crescente pela História e por tudo o que lhe diz respeito. Aumentou a produção do conhecimento histórico e também o próprio campo de investigação. Coutau-Begarie<sup>(46)</sup> demonstra que estas duas posições só na aparência são opostas pois, se por um lado se difunde uma cultura do instante, o homem como que instintivamente reage e procura as suas raízes, resistindo à angústia provocada pela aceleração histórica, tentando preservar, conservar e restaurar o património. É também frequente, em momentos de crise, a tendência para repensar o que individualiza uma civilização, uma cultura, ou seja, para procurar a respectiva

identidade. Tal situação tem conduzido a um gosto pelo histórico e a uma modificação do próprio conhecimento, pela busca de uma História total, alicerces da cultura.

Segundo Ernest Gellner<sup>(47)</sup>, o Ocidente tem uma profunda consciência da sua dimensão histórica, pois situamo-nos "numa sequência temporal crescente e cumulativa", através do registo meticoloso das informações. E se é certo que essa transmissão do passado se vai transformando e sendo também factor de transformação, isso prova a existência omnipresente do passado no quotidiano. Tal como Rogers<sup>(48)</sup>, podemos afirmar que "o passado, como o pobre, está sempre connosco, não porque o decidimos tolerar como fazemos com a pobreza, mas porque não lhe podemos escapar".

Vivendo agarrados ao passado como à própria sombra, pensar em ignorá-lo pode ajudar a esclarecer a importância do seu estudo.

Imaginemos por momentos que baníamos o estudo sistemático, organizado e escalonado do passado. Que implicações isso traria?

O passado aí ficava, em cada momento transformado numa grande e silenciosa interrogação, suspensa no quotidiano de cada cidadão. Mas não apenas neste. Ela atingiria do mesmo modo a superestrutura do Estado, como as entidades locais, públicas ou privadas, económicas, sociais, culturais ou outras. E para essas interrogações tão perenemente insinuantes, onde encontrar resposta?

Ela naturalmente surgiria: explicação simplista, precipitada, mítica, presa fácil do ponto de vista do grupo, da situação, da fantasia, da manipulação. A grande diferença seria que, a uma resposta organizada e estabelecida com rigor e métodos científicos, se substituiria uma explicação an-histórica, fruto da interiorização de uma certa versão do passado que,

como seres dotados de memória, fomos adquirindo.

Para além do perpetuar de visões ingénuas ou intencionalmente deformadas, tal ausência de referências estáveis ao passado contribuiria, nos dias de hoje, para a desagregação das raízes sociais e culturais em que se apoia a identidade dos grupos humanos. O respeito pelos povos e culturas, o entendimento pacífico, a compreensão humana, ver-se-iam prejudicadas pela ausência de interiorização destes valores, aceites internacionalmente, na trajectória humana em busca da paz. A experiência individual, confinada ao nosso tempo e à nossa sociedade, manifestar-se-ia extremamente reduzida para a compreensão de tudo o que nos fosse estranho. Acharíamos deste modo incongruente e/ou desprezível tudo o que fosse desconhecido ou fugisse aos padrões nos quais tivéssemos sido criados. Ficaria, inclusive, reduzida a receptividade à inovação. É com base em argumentos deste tipo que Barrow<sup>(49)</sup> defende a inclusão da História no currículo escolar. É que do passado, que vive connosco, apenas permanecem traços, dados particulares, que se impõem aos adultos, como experiência necessária ao estabelecimento de quadros analógicos, através dos quais apreendemos o presente. Estes quadros, não possuindo bases rigorosas, tornam-se geralmente inadequados à compreensão e análise do presente, e tendem a perpetuar uma determinada imagem do passado, que o adulto foi adquirindo. Torna-se pois necessário, como afirma Rogers<sup>(50)</sup>, uma visão informada, judiciosa, oposta a uma outra ignorante ou com preconceitos. Não implica isto que haja versões certas do passado. Aí estão as disputas sobre questões controversas a atestá-lo. Significa apenas que a História pode dar a necessária base de verificação na análise desses problemas e não autoriza versões pouco fundamentadas.

Não sendo, pois, instantâneo o conhecimento quer do presente, quer

do passado, só se atingirá o conhecimento histórico através de processos específicos. Para Rogers<sup>(51)</sup>, o raciocínio analógico, adquirido pela experiência, é a base dos quadros de referência, que permitem a selecção, interpretação e explicação dos factos. Estes adquirem significado num quadro geral de referências.

O conhecimento histórico consiste, para o Autor, na identificação de dados isomórficos e sua integração numa estrutura progressivamente mais ampla. Esta estrutura, adquirida no conhecimento de contextos sempre diferentes, é suficientemente flexível de modo a aceitar novos elementos, construindo contínuos equilíbrios. Daqui resulta que a História, como compreensão global das sociedades pretéritas, estabelece uma estrutura de referência quer individual, quer colectiva, em permanente reorganização, tão indispensável ao desenvolvimento da consciência cívica como ao crescimento social e afectivo do eu.

Neste contexto não é mera tautologia proclamar, como Geoffrey Partington<sup>(52)</sup>, que o que nos leva a defender a aprendizagem da História no Ensino Básico é a promoção da compreensão histórica, pelo seu valor intrínseco para o avanço do conhecimento sobre nós próprios, considerados individual e colectivamente, e não por razões meramente extrínsecas e instrumentais.

### **1.3.2. O lugar da História no currículo**

A posição da História no currículo tem sofrido alterações ao longo do século XX. Em Portugal a posição da História tem vindo a afirmar-se continuamente, não tendo chegado a ser abalada pela meteórica introdução das Ciências Sociais em 1975. É que, não tendo sido bem explicitadas aos

professores na maioria da disciplina de História as finalidades que se pretendiam, resultou num ensino superficial, quer da História, quer da Geografia e da Economia. Entretanto, em vários países europeus, a História não desfruta já da primazia, quase absoluta, que deteve até meados do século XX. Deve-se esta situação à concorrência de outras Ciências Sociais e, fundamentalmente, às tentativas de aplicação das teorias de Piaget ao ensino, o que resultou numa certa hostilidade, dos especialistas da teoria curricular, em relação à História. Em Inglaterra, onde o debate e a investigação neste campo têm grandes tradições, Partington<sup>(53)</sup> apresenta uma síntese dos argumentos invocados para esbater o lugar da História no currículo. São eles: a) a inactividade na sala de aula; b) o negligenciar a aquisição de competências mais elevadas; c) a afirmação de que a História é irrelevante para os interesses dos jovens; d) que o ensino da História utiliza em larga medida conceitos-chave e uma estrutura demasiado complexa; e) finalmente, que a História é demasiado difícil para as crianças e adolescentes. Não nos deteremos na análise da pertinência destas críticas<sup>(54)</sup>. Seleccionámos apenas os argumentos c) e e), por se prenderem directamente com o que temos afirmado sobre a importância do conhecimento histórico e ainda por se poderem encontrar, quer entre professores, quer entre historiadores<sup>(55)</sup>.

A afirmação de que a História é irrelevante para os interesses e necessidades dos jovens assenta numa visão naturalista e excessivamente pragmática da educação, que se tem manifestado como uma base pouco segura da acção educativa. Na verdade, o papel do professor é alargar os interesses dos alunos para campos mais vastos e ainda não conhecidos por eles. Pensar em educar é sempre propor o que valorizamos na vida, desejamos do Homem e que pretendemos comunicar às gerações

mais jovens.

O último argumento, de que a História é muito difícil para os adolescentes, assenta fundamentalmente nas investigações levadas a cabo na Inglaterra por E. A. Peel (1967), R. N. Hallam (1969 e 1974), Silva (1972) e Coltham (1960), entre outros<sup>(56)</sup>, e na França por J. Henriot (1955-57) e M. Debesse (1964) <sup>(57)</sup>. Ora, principalmente as investigações de Hallam, constituíram a descolagem para o pensamento corrente sobre o lugar da História no currículo e têm sido fortemente contestadas por vários autores, como Ian Steel, Partington e, mais recentemente, por Christian Laville e Linda W. Rosenzweig.

De facto, parece ser difícil admitir que a História tenha um carácter mais abstracto do que outras disciplinas constantes do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico. A necessidade de dominar conceitos abstractos, como tempo e espaço, usar linguagem específica ou vulgar com significações diferentes do contexto quotidiano do aluno, levanta ao professor problemas de adequação, por vezes difíceis. Mas, tal como Bruner<sup>(58)</sup> pensamos que "se pode ensinar qualquer matéria de uma forma honesta do ponto de vista intelectual a qualquer criança, seja qual for o seu nível de desenvolvimento", desde que se apresente a estrutura do tema, de acordo com a visão que a criança tem do mundo. O importante é reconhecer o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e desenvolver toda uma acção pedagógica, que estimule a sua passagem ao nível seguinte. A responsabilidade recai fundamentalmente na organização do currículo e na acção do professor.

O problema que se levanta, parafraseando Christian Laville e Partington<sup>(59)</sup>, é se de facto, com as investigações de Hallam, se pode concluir que os alunos, na escola secundária, ainda não atingiram o pensamento formal. Porém, mesmo a provar-se esta hipótese, poder-se-á

afirmar, com certeza, que só com o domínio das operações formais é possível o estudo da História?

É inegável o carácter abstracto da disciplina. Mas, pela análise feita aos materiais empregues por Hallam na sua investigação, Christian Laville e Linda Rosenzweig concluíram que estes estavam sobrecarregados de informação, que continham generalizações sobre as quais, dificilmente, se poderia elaborar hipóteses. Tais materiais revelaram ainda uma concepção de História e de ensino como um sistema fechado. Assim, poder-se-á concluir que, com uma perspectiva histórica mais humana, que procure tornar o pensamento dos alunos mais independente, reflectido, e em que se usem métodos mais consentâneos com esse fim, os resultados possam ser diferentes. Em suma, a investigação de Hallam não estabelece uma correlação entre a presença ou ausência de pensamento formal e a capacidade de compreensão dos alunos em História. Ainda segundo os mesmos autores, numa perspectiva desenvolvimentista, a História parece possuir elementos suficientes para vencer as dificuldades de adequação aos jovens e adolescentes e de promover a autonomia intelectual.

Não é de estranhar pois, que na Grã-Bretanha, se tenha verificado nos anos 80 um forte movimento a favor da revitalização do ensino da História, quer como parte importante de currículos integrados, quer como disciplina autónoma. Assim, P. Rogers, P. Lee, A. Dickinson<sup>(60)</sup>, fundamentam a importância do ensino da História no valor intrínseco da mesma, enquanto Marjorie Reeves, Pamela Mays, Chafer e Taylor, e outros, argumentam mais com base em funções instrumentais, ao passo que Partington procura fazer uma síntese das duas correntes. Estes e outros autores têm-se manifestado sobre a possibilidade e importância do ensino da História, justificando-o e apresentando sugestões

metodológicas para uma aprendizagem com sucesso.

Já Strong<sup>(61)</sup>(1958)salientou o papel da História como elemento essencial do currículo numa escolaridade geral, por ser uma disciplina humanística, ligada às concepções e valores da sociedade em geral e das comunidades em que as escolas se inserem. A este nível, a finalidade não é uma educação académica mas de carácter geral, de todo o cidadão, sendo a História primordial para uma educação para a cidadania. Mas chama igualmente a atenção para o regresso ao "basic"<sup>(62)</sup>, na afirmação actual do desenvolvimento de competências e aptidões básicas, que pode significar uma nova forma do "ler, escrever e contar", esquecendo as finalidades da educação. Mais recentemente, Marjorie Reeves<sup>(63)</sup> salienta o papel a desempenhar pela História numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo-moral. Uma vez que a instrução de qualquer matéria visa o desenvolvimento cognitivo, este não se pode separar dos níveis moral e sócio-afectivo. Para estes níveis, Pamela Mays<sup>(64)</sup> afirma muito haver a esperar da História no desenvolvimento do carácter da criança.

Os resultados de um inquérito, feito em Inglaterra e País de Gales, aos professores de História e responsáveis regionais pelos projectos de História, sublinharam o contributo da História para "um sentido de pertença, dos valores", da compreensão da mudança e continuidade. É encarada ainda como desempenhando um papel importante na alteração de padrões de comportamento na escola secundária, ajudando a banir o vandalismo. É vista como contribuindo para a compreensão do meio e, ainda, como possibilitando fazer juízos fundamentados e "não permitir o desespero perante a corrupção actual ou o entusiasmo acrítico pelas panaceias contemporâneas". Por tudo isto Gordon Batho<sup>(65)</sup> concluiu ser a "História um elemento crucial no currículo".

Geoffrey Partington, situando-se numa posição de "relativismo contingente"<sup>(66)</sup> acerca dos valores da nossa época, afirma "ser de rejeitar uma herança histórica na forma exclusiva, ou de atenção excessiva, à família, nação, classe, sexo, estado, igreja, com os quais nos possamos identificar"<sup>(67)</sup>, ou ainda, como doutrinação ou fonte de preceitos morais absolutos ou inquestionáveis, ou como uma moral do julgamento histórico. Defende que os três principais motivos tradicionais para o ensino da História - a) iniciar a criança numa herança específica e numa visão do mundo, instilando-lhe um conjunto de crenças morais; b) respeito pelo passado do seu grupo; c) usar uma imagem comum do passado para manter a identidade do grupo humano a que pertence - estão em conexão com o valor intrínseco do conhecimento de nós próprios e dos outros. Daí a sua persistência entre os argumentos de variadíssimos autores, que hoje advogam o ensino da História no currículo secundário.

## **2. DA NECESSIDADE DE REPENSAR OS PROGRAMAS DE HISTÓRIA**

A tomada de decisão do que ou do como ensinar implica um diagnóstico da realidade cultural, da sociedade e do educando, de modo a realizar adaptações consentâneas com exigências futuras. Sempre que o conhecimento se expande, a sociedade se transforma ou o pensamento que a orienta procura novos fundamentos, é sentida a premência, por vezes com ansiedade, de que o esforço da colectividade se não perca, que os mais novos o possam receber, compreender e continuar. Daí que, afirmar hoje a necessidade de rever os programas de História não seja mera tautologia.

No contexto português, os programas de História têm sido alvo de críticas, não só dos professores mas também de sectores de opinião, pelo que uma profunda reforma do sistema educativo é socialmente sentida como urgente, inclusive quanto a programas e métodos<sup>(68)</sup>. A própria evolução, que se tem vindo a processar no domínio do conhecimento histórico, anteriormente referida, converge para um repensar do ensino da História. O aprofundamento desta questão, tendo em conta a realidade do educando na dinâmica do ensino-aprendizagem, leva necessariamente à análise dos programas à luz dos princípios que enformam o nosso sistema de ensino.

### **2.1. Análise sumária dos programas em vigor nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade**

A análise sumária, a que procedemos, teve como base os seguintes enunciados:

- Programas de História do 7º e 8º anos, em vigor a partir de 1978/79;
- Programa de História do 9º ano, em vigor desde 1979/80;
- Nota Explicativa aos Programas da Disciplina de História dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, 1977/78;
- Circular nº 3/75 da D.G.E.S. - MEC, relativa ao 7º ano de escolaridade;
- Curso Secundário Unificado - Objectivos Gerais do 8º ano<sup>(69)</sup>;
- Circular de apoio ao lançamento do ano lectivo (1985), Anexo I
  - Plano de Estudos, Junho, 1985;
- Proposta de gestão dos Programas da Disciplina de História dos 7º, 8º e 9º anos, do Curso Geral Unificado, enviada às escolas pela circular nº 201/86 de 86/11/03.

A razão desta escolha radica no facto de terem sido estes programas os primeiros duradouros, e ainda em vigor, do Curso Geral Unificado (actual 3º Ciclo do Ensino Básico). Será ainda a partir destes, segundo se crê, que irão ser feitas alterações no futuro. Além disso, o momento imediatamente anterior aos ditos enunciados, em que se processou a unificação do ensino liceal e técnico, deu origem a programas transitórios, pensados para responder a uma situação conjuntural. É também geralmente aceite que tudo o que antecedeu o ano lectivo de 1974/75 obedeceu a uma filosofia completamente distinta - quer tenhamos como referência os liceus, ou as escolas técnicas. O que presidia à distinção entre aquelas escolas era a função social do ensino - educação académica *versus* profissional. As orientações pedagógicas não eram essencialmente diferentes: em ambos os casos, o aluno era visto como substância liquefeita, vertida em férreo molde - a escola. No que à História diz respeito, apenas a extensão do conteúdo, o tempo curricular, a incidência na História geral ou nacional e a exigência variavam, de acordo, respectivamente, com o grau de erudição pretendido.

Consideramos, ainda, ser de utilidade questionar os programas existentes, à luz dos princípios que enformam a sociedade portuguesa actual e o nosso sistema de ensino (**Constituição da República Portuguesa, 1986; Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986**), de modo a possibilitar confrontos e aproximações com as tendências actuais na elaboração de programas de História, para este nível etário (12 - 15).

Partimos do pressuposto, nesta análise, que os programas espelham uma determinada concepção histórica e pedagógica. Procuraremos verificar até que ponto existe coerência entre as Finalidades Educativas, os Objectivos Gerais deste ciclo de estudos, e a sua concretização nos enunciados programáticos.

### **2.1.1. Observação do lugar da História no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico**

Com uma carga horária de 3 tempos semanais - 7º e 8º - e 2 tempos no 9º ano de escolaridade, a História, com o Português e as línguas estrangeiras, marcam nos primeiros anos uma prevalência da área humanística, dando lugar, no 9º ano, a uma ênfase nas áreas científica e vocacional. Porém, no conjunto, parece existir um certo equilíbrio, se atendermos às finalidades de proporcionar uma educação de base e a iniciação numa área vocacional, que possibilite escolhas sequentes, valorize o trabalho e a interligação teoria-prática. O que não existe é uma organização do tempo, que permita desenvolver uma metodologia activa, de ligação com o meio. Os 50 mn dificilmente possibilitam saídas da escola ou até deslocações no seu interior e, nas condições existentes em muitos estabelecimentos de ensino, a própria tentativa de alteração do espaço, na sala de aula, faz com que os professores experimentem uma sensação de falta de tempo. Se considerarmos o elenco das disciplinas do currículo, verifica-se também um certo equilíbrio entre a área das Ciências Sociais (História e Geografia) e a das Ciências Físico-Naturais (Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas, Biologia), conforme se pode observar no mapa 1.

### **2.1.2. Finalidades atribuídas à História**

Se tomarmos em consideração os objectivos definidos aquando do lançamento do 7º ano de escolaridade (circular nº 3/75 de D.G.E.S. - MEC) e os Objectivos Gerais do 8º ano, e dado que não foram definidos outros para o 9º ano, verificamos que são apresentadas como finalidades deste

CURSO GERAL UNIFICADO

7º ANO DE ESCOLARIDADE

DISCIPLINAS	TEMPOS SEMANAIS
Português	50. 50. 50. 50
Língua estrangeira I (cont.) (a)	50. 50. 50
Língua estrangeira II (cont.) (b)	50. 50. 50
Matemática	50. 50. 50. 50
História	50. 50. 50
Geografia	50. 50
Ciências da Natureza	50. 50. 50
Educação Visual (c)	(50. 50)
Trabalhos Oficiais (d) (e) (h)	110. 110
Educação Física (m)	50. 50
Religião e Moral Católicas (facultativa) (l)	50

8º ANO DE ESCOLARIDADE

DISCIPLINAS	TEMPOS SEMANAIS
Português	50. 50. 50
Língua estrangeira I (cont.) (a)	50. 50
Língua estrangeira II	50. 50. 50
Matemática	50. 50. 50. 50
História	50. 50. 50
Geografia	50. 50. 50
Biologia	50. 50
Ciências Físico Químicas	50. 50. 50
Educação Visual (c)	(50. 50)
Trabalhos Oficiais (d) (e) (h)	110. 110
Educação Física (m)	50. 50
Religião e Moral Católicas (facultativa) (l)	50

9º ANO DE ESCOLARIDADE (I)

DISCIPLINAS	TEMPOS SEMANAIS
Português	50. 50. 50
Língua estrangeira I (cont.) (a)	50. 50
Língua estrangeira II	50. 50. 50
Matemática	50. 50. 50. 50
História	50. 50
Geografia	50. 50
Biologia	50. 50. 50
Ciências Físico Químicas	50. 50. 50
Desenho	(50. 50)
Educação Física (m)	50. 50
Religião e Moral Católicas (facultativa) (l)	50

ÁREAS VOCACIONAIS	TEMPOS SEMANAIS
A1-Agro-pecuária e produção alimentar (I)	110. 50. 110 (50. 50).(50.50)
A2S-Saúde	ou (50.50).(50.50)
AsD-Desporto	50.50.110.50.
B1-Mecanotecnia	110.50.110 ou 110.110.110 ou 110.110.170
B2-Electrotecnia	110. 170 ou 110.110.110. ou 110.110.170
B3-Construção Civil	(50.50).170 ou 50. 110. 170 ou (50.50).110.170
B4-Quimicotecnia (g)	50. 110. 110 ou 50.110.110.110
B5-Têxtil	110.110.170
C1-Administração e Comércio	110.110
Introdução à Contabilidade Práticas Administrativas (c)	50. 50 (I) ou 50. 50. 50 50. 50. 50. 50
C2-Introd. à activ. económica	(50.50).(50.50)
D1-Arte/Design	(50. 50. 50)
D2T-Teatro	110 . 110
D2M-Música (e)	110 . 110 (50 . 50).(50.50) ou (50 . 50).(50.50)

- a) Continuação da língua estrangeira escolhida no Ensino Preparatório
- b) A língua estrangeira de iniciação (II) será escolhida entre o Alemão, o Francês e o Inglês
- c) Nas escolas de artes decorativas e nas escolas onde funciona o curso geral de artes visuais esta disciplina tem 5 tempos semanais
- d) Nas escolas de artes decorativas e nas escolas onde funcionem cursos gerais de artes visuais e de agricultura esta disciplina tem 5 tempos semanais
- e) Divisão em turnos
- f) Divisão em turnos nas aulas de campo
- g) Divisão em turnos nas aulas de 110 minutos
- h) Ensino de música articulado - circular 87/85 - 8.03.ET de 20.05.85
- i) Nos termos do Decreto-Lei 232/83 de 5 de Julho serão dispensados de frequência os alunos que no acto da matrícula expressamente o declarem.
- j) Ver circular conjunta DGES/DGEP/DGEF de 18.06.86
- l) Só se a escola não possuir máquinas de escrever
- m) Salvo casos especiais mediante proposta a apresentar pelo C. Directivo à DGES depois de consultados o G. Educação Física e o C. Pedagógico

ciclo de estudos:

a) Proporcionar uma preparação cultural de base indispensável à generalidade dos portugueses (Sinal já então elucidativo do propósito de integração deste ciclo de estudos na escolaridade básica obrigatória).

b) Contribuir para a formação de indivíduos capazes de responder positivamente às exigências do futuro, tendo como pressupostos pedagógicos fundamentais a educação permanente, a receptividade à mudança e uma pedagogia activa.

c) Promover o desenvolvimento dos alunos, e não o mero crescimento biológico e intelectual. O desenvolvimento possibilitará a realização do sujeito autónomo - capaz de escolhas esclarecidas em todos os domínios da vida. Essa finalidade atingir-se-á: pela atenção às diferenciações individuais e reconhecimento das aptidões de cada aluno; através da aquisição de capacidades e de informação generalizada; pelo desenvolvimento do sentido de responsabilidade, solidariedade e espírito crítico; pela articulação da teoria e da prática e adaptação às múltiplas exigências da sociedade portuguesa actual.

d) Desenvolver nos alunos uma identidade cultural, através da integração e da participação, de sentido cívico, nos problemas e anseios da sua comunidade e, simultaneamente, a solidariedade internacional, pelo conhecimento objectivo e compreensão de diferentes modos de agir e pensar.

e) Habituá-los os jovens à fruição de uma vida de qualidade.

Uma primeira característica ressalta: as Finalidades do Ensino Unificado estão em consonância com os princípios constitucionais relativos à educação<sup>(70)</sup> e com as Finalidades e Objectivos Gerais expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este último documento apresenta, contudo, uma

maior incidência na educação cívica (com relevo para os valores de identidade linguística, histórica e cultural, de preservação do património cultural, de consciência nacional) e na aquisição de hábitos e atitudes autónomas.

Uma segunda anotação é possível desde já: as finalidades propostas, dentro da actual estrutura horária, não parecem dispor de campo adequado à sua realização. Como levar a cabo uma "pedagogia activa", atender às "diferenciações individuais" e "favorecer-se a revelação e o reconhecimento das capacidades e aptidões de cada aluno"? Ou, como é afirmado na Lei de Bases, realizar experiências que promovam a maturidade cívica e a aquisição de hábitos e atitudes autónomas? Este último ponto remete-nos também para as questões de avaliação.

Analisando os programas<sup>(71)</sup> do 7º, 8º e 9º anos, verificamos que os Objectivos Gerais da Disciplina expressam pressupostos teóricos, históricos e pedagógicos, de que destacamos:

a) Tratamento científico da História - pelo recurso a documentos e sua interpretação selectiva e crítica.

b) Compreensão de que o percurso humano resulta da complementariedade do pensamento e da acção, constituindo resposta global aos condicionamentos do meio - indica-se para este fim o recurso à análise e caracterização das estruturas.

c) Escolha de temas privilegiados da História da Europa, articulados entre si e integrando a História de Portugal.

d) Inteligibilidade do processo histórico - pela estruturação dos conhecimentos com base na análise, pela formulação de hipóteses com criatividade e usando do máximo rigor na verificação, fomento da observação, espírito crítico e selectivo. Aconselha-se de novo a leitura,

procura e análise de dados.

e) Habilitar à participação consciente - através do conhecimento do desenrolar histórico e do tratamento mais aprofundado do passado próximo.

Pela circular nº 201/86 de Lisboa, 86/11/03 - Indicações Metodológicas, é fornecido um conjunto de sugestões, tendo em vista a necessidade do cumprimento dos programas, de acordo com o já expresso na Nota Explicativa. Afirma-se assim, no ponto 1.1.2. da circular, "que é no 8º ano que a maior carga de conteúdos ocasiona atrasos mais significativos", propondo-se o tratamento sucinto das rubricas 6.1 e 6.4, enquanto o ponto 6.5 passará para o 9º ano. Neste, seria feita logo de início a recuperação das matérias sucintamente tratadas, e uma fusão da alínea 6.5. com o ponto 7.1., o que é didacticamente possível, dada a articulação das matérias. Porém, tais sugestões aumentam o incumprimento do 9º ano, descurando, deste modo, o tratamento do passado recente, uma vez que existem apenas dois tempos semanais e o programa não é restrito.

Assim se expressa a preocupação fundamental de fazer cumprir os programas, recorrendo a uma racionalização técnica, com base na planificação por objectivos. Pode, pois, depreender-se que existe subjacente um outro pressuposto, afirmado mais claramente nas recentes orientações: que o elenco de conteúdos incluídos nos programas é para ser percorrido no seu todo; o que por sua vez parece querer ligar-se a uma suposição, que a prática não confirma, e segundo a qual os alunos já teriam adquirido a factologia da História de Portugal no 6º ano de escolaridade.

Estes pressupostos fazem ressaltar possibilidades muito limitadas, quer sobre o tratamento científico da História, pois remetem para um certo tipo de documentos - os escritos -, quer do ponto de vista pedagógico, à semelhança de uma mitigada aula de laboratório. Salientam ainda a ideia de

que basta conhecer para, magicamente, se passar à participação. Os objectivos específicos, recentemente apresentados, situam-se, na maior parte, em níveis relativamente baixos da taxonomia (entre o enumera e o explica) e integram exclusivamente o domínio cognitivo.

O desenrolar do conteúdo tem acentuado pendor político-económico, sendo os professores posteriormente informados<sup>(72)</sup> que outros conteúdos complementares "poderão ser tratados extra-aula". O enquadramento da História de Portugal aparece fraco, no 7º ano de escolaridade enquanto as áreas de cultura, do quotidiano e das mentalidades, estão subalternizadas. De igual modo, não se explica quais os critérios utilizados para fazer o ajustamento do conteúdo programático ao tempo lectivo. Por que se promovem, ou desvalorizam, determinadas áreas geográficas e/ou do conhecimento? Apenas ficamos a saber que "condicionalismos de tempo" forçaram o abandono de um estudo amplo da Humanidade, levaram a privilegiar o tratamento genérico das estruturas e de algumas conjunturas relevantes. O critério parece ter sido o tempo. Por sua vez, a organização dos programas assenta em pressupostos claramente históricos (estruturas, complexo histórico-geográfico centrado na Europa, dinâmica global do processo evolutivo), sem qualquer referência às Finalidades do ciclo de estudos ou a uma Filosofia da Educação. Das listas bibliográficas fornecidas não consta qualquer indicação sobre metodologia do ensino da História, ou de qualquer outra Ciência da Educação. Assim, parece poder inferir-se que é suficiente saber História para dar boas aulas, o que se afigura também poder equivaler a cumprir o programa.

A visão histórica transmitida é eurocentrista, de supremacia cultural do Ocidente face aos demais povos e culturas. A falta de qualquer referência explícita a valores de participação, bem como ao carácter contingente da

resposta humana aos condicionalismos a superar, pode levar à ideia de que a Humanidade é conduzida por forças exteriores a ela própria, quer seja a Providência, a Ideia ou o Progresso. Não é ressaltada a participação da mulher no processo histórico. Também não há qualquer chamada de atenção para utilizar os dados, fornecidos pelo conhecimento científico, no combate a determinados preconceitos (como o racismo, superioridade cultural, intolerância religiosa, carácter necessário da guerra) ou estereótipos (superioridade masculina *versus* inferioridade feminina, hierarquização social com base na riqueza).

Do elenco de noções básicas retira-se ampla terminologia histórica, não estando todavia realçados conceitos fundamentais. A construção destes verificar-se-á com o seu desfiar, não sendo salientada a necessidade de o professor se centrar num determinado número de conceitos nucleares, a desenvolver ao longo do ano lectivo. Assim poderia suceder com o Humanismo, Revolução, Cultura, Economia, Demografia, Património, ou outros, recolhidos estes, apenas como exemplo.

Como capacidades a desenvolver aparecem a análise e crítica de informação documental, a observação e espírito selectivo, a formulação de hipóteses e o rigor da verificação. As actividades podem alongar-se pela "leitura e procura de dados", sendo ignorada qualquer tarefa mais criativa. Os programas não indicam nem fazem apelo a qualquer relação interdisciplinar, quer seja, entre muitas outras, com a língua materna, quer com a Geografia.

A avaliação, que é pretendida, parece intimamente ligada aos conteúdos e nada às capacidades a desenvolver. Estas são meramente cognitivas - situadas entre a memorização e a análise<sup>(73)</sup> - e sobre elas nada é dito no sentido de avaliar a sua realização ou transferibilidade. Será que, mediante as indicações fornecidas, o professor avaliará, por exemplo, a

competência do aluno em explicar a articulação entre elementos de carácter religioso e social ou, o que irá testar, é uma mera regorgitação da explicação que ele próprio deu? As indicações que apareceram sobre avaliação reportam-se apenas à avaliação sumativa e à necessidade de testes diagnósticos. Apela-se igualmente para uma avaliação contínua<sup>(74)</sup>, baseada em pequenas fichas de trabalho, na aula ou em casa<sup>(75)</sup>.

Como poderá o aluno, já durante a sua escolaridade mas, sobretudo, ulteriormente, através do cumprimento de tais enunciados, transferir para a vida real, hábitos de participação cívica, valores democráticos, respeito e tolerância por culturas diferentes? E o professor? Como logrará caminhar para as Finalidades que lhe são propostas, no exercício da sua actividade?

O articulado do programa patenteia a preocupação com a transmissão do método e rigor científico no tratamento da História, sendo esta encarada coma substância neutra, inócua e inexorável, isto é, no sentido em que não poderia ter ocorrido de outra forma. Parece ignorar o papel da empatia e também o problema do preconceito, o que não ajuda a superá-lo. Pela formulação de hipóteses negativas poder-se-ia enveredar pelo contrafactual<sup>(76)</sup> e, dessa forma, aclarar os valores em jogo. Mas tais preocupações não assomaram ao pensamento dos autores e de modo algum se detectam nas orientações da Direcção Geral do Ensino Secundário. Como resultado, os programas afastam-se não só das Finalidades do ensino da História, por nós já anteriormente referenciadas, como dos Objectivos Gerais do nível de ensino, afirmados no lançamento do Curso Geral Unificado e hoje ainda mais claramente expressos nas Finalidades e Objectivos Gerais de Lei de Bases do Sistema Educativo. Salientamos, em especial, a inexistência de qualquer alusão ao património cultural ou às suas diversas componentes e sua preservação (apenas se faz referência ao uso de documentação

portuguesa, sempre que possível). Assim, os valores de identidade cultural, maturidade cívica, solidariedade e inserção na comunidade não são afluídos, como o não são a flexibilização de conteúdos e a responsabilização dos professores pela condução pedagógica das escolas.

Ainda que os enunciados programáticos partam de concepções actuais, ligadas à História Nova, nomeadamente económica e social, valorizem a integração da História Pátria na cultura europeia, apelem para o uso de fontes e para a aquisição de competências necessárias ao ofício do historiador, parecem, contudo, manifestar uma visão limitada sobre a riqueza do processo evolutivo da Humanidade, da própria temática e metodologia da ciência histórica. Deste modo, negligencia várias áreas da História - local, oral, demográfica, da família, das técnicas - e respectivos métodos.

Pedagogicamente, ainda que afirmem o recurso a uma prática activa, crítica, baseada em dados documentais - pendor cuja origem se pode situar na Filosofia do Experimentalismo -, o carácter acentuadamente cronológico dos programas, focalizados na aquisição de informação, afasta-se muito de qualquer pedagogia centrada no adolescente, tendo antes um pendor tradicional, de valorização cognitiva sobre as demais áreas da personalidade, como já indicámos.

Pelo que fica dito, podemos concluir que existe um desajustamento entre os actuais programas e as exigências de uma formação histórica numa escolaridade de base, comum à generalidade dos portugueses. Parece-nos útil, deste modo, tentar confrontar esta realidade com experiências realizadas noutros países, ao longo dos últimos vinte anos, na elaboração de programas de História. Não pretendemos apresentar as diversas teorias de desenvolvimento curricular, mas apenas partir dos problemas que se põem na selecção de qualquer programa e apresentar as tentativas de superação,

que têm sido efectuadas. Salientamos que, no contexto da existência de uma disciplina de História no currículo<sup>(77)</sup>, a entendemos como forma de responder às exigências sociais afirmadas, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>(78)</sup>.

## **2.2. A selecção de conteúdos**

O problema fundamental, na elaboração de qualquer programa, consiste em identificar critérios que presidam à selecção das componentes a incluir e a justifiquem. Nenhuma abordagem estabelece uma base inquestionável para a fundamentação de um programa. Daí, não sendo possível afirmar a inclusão de determinadas áreas ou conteúdos pelo seu carácter essencial, há que seleccionar o que parece ser mais desejável, a partir de critérios claramente assumidos. A base para esta escolha tem de ser pragmática, no sentido de corresponder ao que a sociedade consensualmente afirma ser as suas finalidades ou seja: o que será o aluno em resultado da escolaridade.

No que ao programa de História diz respeito, a selecção tem de ter em conta as finalidades que lhe são atribuídas no currículo: como um contributo para uma educação geral, para o desenvolvimento pessoal e como procura da verdade histórica<sup>(79)</sup>. No primeiro dos casos, ter-se-ão de analisar valores como herança cultural, cidadania; no segundo, teremos de rever definições de pensamento crítico e de envolvimento imaginativo; e, no último, haverá que questionar a iniciação ao pensamento histórico.

É a Burston<sup>(80)</sup> que se deve uma análise dos princípios que devem presidir à elaboração de programas, em termos do valor da História. Segundo este autor, um programa deve satisfazer dois tipos de critérios. Primeiramente

deve ter uma finalidade definida, entendida esta como a expressão de um conceito de História, o que implica a associação de um conceito de História determinado a um programa. Este, por sua vez, é uma simplificação da matéria para fins escolares. Importa saber se essa simplificação é coerente com o conceito de História. O segundo tipo de critérios é de natureza pedagógica: se está adequado às destrezas e interesse dos alunos e promove o seu desenvolvimento.

Burston faz notar que a estrutura integradora de um programa de História reside na teoria de interpretação que lhe subjaz. A selecção cuidadosa do conteúdo deve atender ao critério de "importância", o que implica uma posição valorativa. Destes dois critérios - teoria de interpretação e valor - resultam implicações na selecção em História. Esta, como disciplina científica, não postula uma selecção estrutural. Seleccionar é mesmo parte do problema geral da objectividade em História. É geralmente admitido, entre os historiadores, que a teoria interpretativa não deve dominar a selecção e, o critério da "importância", sendo uma actividade valorativa, não é simples. Implica juízos não só sobre o impacto dos acontecimentos, como a clarividência dos historiadores, os seus conhecimentos e capacidade em determinar, na teia de interdependências, as orientações, que sendo menos evidentes, são por vezes as mais importantes.

Do ponto de vista da disciplina há pois períodos e eventos ou temas mais importantes do que outros. Nesse sentido, Burston considera que um programa correctamente elaborado deverá implicar uma matriz de perspectivas "horizontais e verticais". Tratando a História da evolução do Homem no tempo, não se pode excluir esta perspectiva vertical; procurando a reconstituição do passado, com vista à sua compreensão e explicação, deve conter o estudo em profundidade - uma perspectiva horizontal.

Mas o ajustamento ter-se-á de fazer, também, com base em critérios de natureza pedagógica e mesmo sociológica. Uma forma prática de selecção tem sido tentada a partir da formulação de objectivos. Mas o problema mais pertinente, levantado por esta prática, advém do facto de a formulação de objectivos ser uma técnica que se pode aplicar a contextos variados. Na verdade, uma taxonomia não tem implícitos quaisquer conceitos de História ou de Educação. Daí que nos volte a remeter para a necessidade da definição de critérios. Poderemos afirmar que a selecção é uma actividade valorativa, a qual pode ser desenvolvida, por diferentes pessoas, em sentidos muito diversos. Isto não significa que expresse unicamente posições pessoais, uma vez que, segundo Chaffer<sup>(81)</sup>, a própria selecção é determinada por uma certa tradição histórica e educativa, geralmente aceite.

O contributo da Psicologia, para a selecção de conteúdos, tem consistido no chamar da atenção para o modo como se processa a aprendizagem, para os níveis de desenvolvimento do aluno, para a necessidade de motivação intrínseca, indo ao encontro das imagens que temos das necessidades e interesses do aluno. Contudo, não tem avançado no determinar das competências a treinar ou conteúdos mais apropriados ao desenvolvimento dos jovens, num dado estágio de desenvolvimento. Por esse facto tais contributos têm-se revelado mais fecundos no repensar dos métodos e na organização da aprendizagem, do que na selecção dos conteúdos.

### **2.3. Tendências actuais na elaboração de programas de História**

Na revisão da literatura a que procedemos<sup>(82)</sup> identificamos quatro

tipos fundamentais de programas de História: cronológico, de linhas de desenvolvimento, por quadros históricos, por conceitos ou temas organizadores. Outras experiências, como por exemplo programas de "História Mundial do século XX" ou "História da tecnologia" integram-se numa destas categorias. Deixaremos de parte os programas de tipo integrado e interdisciplinar, por não se situarem no âmbito de uma disciplina específica. O que não significa qualquer juízo de valor acerca da validade ou importância destes programas. Neste caso, a questão principal será também encontrar a forma de integrar conhecimentos e possibilitar, ao mesmo tempo, a compreensão da especificidade dos saberes envolvidos. Um domínio aprofundado dos saberes específicos, por parte dos professores, torna-se muito útil para um equacionar correcto dos conhecimentos a integrar.

### 2.3.1. Programa cronológico

Se remontarmos à 1ª República, já aí encontraremos críticas profundas aos programas de História com base cronológica <sup>(83)</sup>. Repararemos, também, que essa crítica se mantém em vários aspectos. Incide sobre o facto de os programas percorrerem um longo período de tempo; serem aborrecidos, inúteis ou até prejudiciais; de fazerem a apologia do acontecido com êxito - exibem uma versão oficiosa dos vencedores. Burston<sup>(84)</sup> nos anos sessenta, em Inglaterra, corrobora ainda esta opinião de Adolfo Lima. Actualmente esses argumentos foram acrescidos de outros, de acordo com o novo contexto, como a ausência de interesse ou relevância para os alunos e para a vida, valorização excessiva do passado longínquo - trata-se do chamado "mito das origens" - e esquecimento (talvez intencional) do passado próximo.



Mas quais são as asserções históricas que fundamentam o programa cronológico?

Em primeiro lugar, a ideia da transmissão de um corpo de informações aceites, comprovadas - a narrativa da epopeia humana sobre a qual está edificado o presente. A ideia de que o processo evolutivo só se poderá transmitir fornecendo uma estrutura temporal - a cronologia - e o desenrolar dos acontecimentos. A História é vista como um todo contínuo e a selecção, por seu turno, é feita com base no que é importante para a sociedade presente: o político e o institucional do passado próximo; o económico - social, com alguma ênfase na época contemporânea, como é o caso dos actuais programas.

Pedagogicamente pressupõe que o percurso ao longo de milénios é perfeitamente inteligível pelos jovens dos 12 aos 15 anos, e que a cronologia pode e deve ser aprendida por eles.

A tendência em insistir na cronologia é um sinal evidente de que só com repetições persistentes se alcançará a sua memorização. Como a investigação psicológica comprova, o percurso de longos períodos de tempo só adquire significado em jovens com um domínio efectivo do pensamento formal, não se logrando antes disso, e pelo referido meio, que atinjam a noção de mudança. São essencialmente os marcos cronológicos que determinam o que é estudado, sendo a relação com a maturidade dos alunos geralmente fortuita. Também a consideração de longas áreas geográficas - europeia, mundial - sem um trabalho prévio com unidades mais restritas - local, regional, nacional - dificulta a compreensão do processo histórico. Este aparece como exterior, distante da criança e do jovem, artificial e sem significado. De igual modo, a ênfase que é dada no transmitir de elementos, fruto do trabalho académico, ignora a interdependência dos traços

proposicionais e processuais, que caracterizam o conhecimento histórico<sup>(85)</sup>. Como resultado, o aluno, perante interpretações diferentes de um mesmo facto, não está munido de meios para as analisar criticamente, originando a apresentação simultânea daquelas uma maior confusão. Só se poderá obviar a este problema se de facto for dada possibilidade ao aluno de aprender simultaneamente o "saber o quê" e o "saber como" se faz a História.

### 2.3.2. Programa de linhas de desenvolvimento

Este programa relaciona aspectos da vida do passado e traça o desenvolvimento de cada um até ao presente. O estudo é feito por séries separadas. Por exemplo: alimentação, transportes, habitação, medicina, Democracia, Parlamento, etc. No decurso de 3 ou 5 anos de estudo acabará por ter transcorrido o mesmo tempo e temática de um programa cronológico. A diferença fundamental encontra-se na escolha de unidades de estudo mais restritas - um aspecto da vida - e no próprio estudo. Este é feito em separado, através do tempo, ainda que possibilitando relacionamentos múltiplos.

Apresenta como pressuposto histórico a noção de desenvolvimento e evolução como parte essencial da estrutura histórica, o que implica uma atenção especial à cronologia. Subentende-se, ainda, que a explicação de cada momento ou dado histórico assenta no anterior, que é julgado determinante.

É um tipo de programa essencialmente concebido para alunos com dificuldades de aprendizagem. Pressupõe que os jovens não compreendem determinados aspectos da vida, passada e presente, e procura ultrapassar essa questão seleccionando os mais concretos e que possam ser considerados mais interessantes pelos alunos.

Um tal programa suscita amplas críticas. Assimila a explicação histórica com a narração parcial de alguns aspectos do passado, que são tratados autonomamente. Ora este modelo é comumente usado pelos historiadores como um recurso na reconstituição do passado. Uma descrição do desenvolvimento de dados pode revelar-se sem qualquer significado ou como um acumular de mera erudição. No acompanhamento ao longo do tempo de cada um dos vários aspectos considerados, estes integram-se em contextos diferentes, cuja particularidade não se estabelece. Se isso fosse procurado, numa tentativa de ultrapassar a explicação meramente causal e unívoca, exigiria tantas paragens quantos os contextos. Nesse caso o programa deixaria de ser de linhas de desenvolvimento. Ao procurar implantar a noção de tempo através da repetição, este modelo não ultrapassa o problema cronológico.

Os programas considerados integram o que poderemos chamar de vertente vertical da História. Abordaremos em seguida a tentativa de enquadramento da perspectiva horizontal.

### 2.3.3. Programa por quadros ou manchas

O programa por "quadros" ou "manchas" é o que se poderá chamar o estudo de uma "fatia da vida". Tem por base a identificação de períodos históricos e áreas geográficas limitadas e pretende um estudo em profundidade, de acordo com o que a idade dos alunos permitir. A cronologia é muito importante na explicação de cada período estudado, mas não lhe é atribuído qualquer significado na escolha dos "quadros", o que permite estudar diferentes períodos da História (nacional e/ou geral).

Esta abordagem deixa completamente de parte a ideia de estudo da

História como um conjunto de informações a serem transmitidas ao aluno, insistindo no aspecto criativo, através da utilização de fontes históricas pelos próprios alunos. Valoriza a recriação imaginativa do passado, procurando que as transformações de uma comunidade sejam explicadas pela interligação de todos os seus aspectos. O estudo aprofundado permite estabelecer o contexto específico, o contraste com o presente e a elaboração de um quadro inteligível da vida, que considera o fulcro da História<sup>(86)</sup>.

Dos alunos requer o envolvimento com o passado, imaginação e afastamento do presente, ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento de capacidades, pelo uso de testemunhos diversificados. Pressupõe que os alunos não atingem a reconstituição do passado através do "contínuo" temporal, mas sim por um estudo em profundidade, de secções limitadas do passado. Para tanto, intenta desenvolver os aspectos imaginativos e afectivos, tão importantes na reconstituição histórica.

A fraqueza desta abordagem, segundo Rogers, é ignorar que a reconstituição só é possível com base em testemunhos e que estes exigem técnicas de tratamento diferenciadas e específicas. Caso contrário, a investigação e reconstituição serão meros exercícios de compreensão de provas apresentadas, recebidas muitas vezes de forma acrítica, como se pode constatar pela tendência dos alunos em não questionarem a informação obtida, dos livros ou do professor. Pelo facto de ser descontínuo, o programa não permite uma narração explicativa da mudança entre diferentes períodos estudados; esta aparece como óbvia e inexplicável. Lamont<sup>(87)</sup> chama a atenção para a necessidade em utilizar correctamente fontes diversas para executar estes programas, enquanto Rogers afirma existirem problemas práticos, pela falta de um modelo epistemológico detalhado e coerente, que prescreva um "saber como" e "saber o quê", de forma a permitir um estruturar

correcto da cada período. Propõe para isso a escolha de temas locais e uma maior valorização da reconstituição do passado, de preferência à visão imaginativa. E continuando a seguir Rogers, só assim os alunos desenvolverão competências históricas e conhecimentos, confirmados pelo uso dessas destrezas. Só assim a abordagem será válida, simultaneamente do ponto de vista pedagógico e do conhecimento histórico.

#### **2.3.4. Programa por conceitos (ou temas organizadores)**

Este último tipo de abordagem, menos usado, consiste na escolha de temas ou conceitos-chave e seu estudo, através de dois ou mais exemplos históricos. Exemplo: nacionalismo, feudalismo, etc. Permite fazer conexões com o presente e mostrar aos alunos o interesse da História .

Pressupõe que a diferença entre a História e outras Ciências Sociais não é tão nítida como por vezes se é levado a pensar. Os conceitos constituem o núcleo de estudo, iluminados por exemplos históricos. Procura a compreensão dos traços comuns entre acontecimentos e explica-os por recurso a uma teoria geral (de cariz sociológico). O aluno ficará habilitado com uma capacidade predicativa - relativamente ao futuro - para uma mesma classe de acontecimentos. A noção de tempo e de cronologia só aparece na comparação dos diferentes exemplos históricos.

Exige dos alunos um desenvolvimento do pensamento abstracto e uma certa destreza para pensar cientificamente. É um programa pensado para alunos mais velhos, como uma variante mais cognitiva em relação ao programa tradicional.

O facto de propor um tratamento mais sistemático dos conceitos históricos é de inegável importância. Constitui uma abordagem muito ligada

às Ciências Sociais, fornecendo elementos para programas interdisciplinares, em que a amálgama do carácter mais narrativo e particular da História, com uma estrutura mais nítida das Ciências Sociais, reforça a complementariedade de pontos de vista.

### 2.3.5. Conclusão

Apresentados que foram os quatro tipos de programas, verificamos que contêm variantes, cada qual com uma fundamentação específica. Os programas de tipo fragmentado - muito comuns no Reino Unido e nos Estados Unidos da América - têm conhecido um grande número de aplicações, ao valorizar aspectos particulares da História. São disto exemplo, entre outros, programas de História Social, de Demografia Histórica e História Local. Outros procuram, pelo estudo de temas em profundidade, dar uma imagem da variedade de áreas que a História abrange (focam aspectos como a economia, sociedade, religião, cultura, instituições, demografia, etc.). Têm surgido ainda outras abordagens: a) centradas no sec. XX, com base numa selecção de problemas; b) abordagens tendo como fulcro o uso de diverso tipo de documentação ; c) programas de História Universal, procurando o conhecimento dos espólios intemporais de outras civilizações. Em Portugal, o actual programa do 12º ano é também um exemplo de programa fragmentado, por temas, abrangendo algumas áreas da História<sup>(88)</sup>.

Há ainda outras experiências mais ligadas à aplicação de orientações decorrentes da Psicologia. É o caso de programas em espiral, de Bruner<sup>(89)</sup> e seus seguidores.

Em todo este movimento de renovação curricular verifica-se uma forte tendência em favor de programas descontínuos na Inglaterra, opinando

alguns autores <sup>(90)</sup>, que esta será a perspectiva do futuro. Esta verificação não constitui o afirmar de uma visão "certa", de como construir um programa de História. Procura, antes, apresentar o modo como o **conhecimento histórico** e o **aluno** são interpretados na sua elaboração.

Do confronto destas perspectivas com os programas em vigor, no 7º, 8º e 9º anos, ressalta a inclusão destes no tipo cronológico tradicional, sem ter em conta os contributos da Psicologia (nomeadamente quanto à noção de tempo e construção de conceitos, identificação e desenvolvimento afectivo do eu). Também não propicia uma adaptação equilibrada da História à situação de ensino, incidindo sobretudo na aquisição de informações - do "saber o quê". O descurar da vertente "saber como" é também acompanhado pela desvalorização do património cultural.

De forma genérica, poderemos concluir que os actuais programas do 3º Ciclo do Ensino Básico não desempenham cabalmente as funções formativa e instrucional que o nível de ensino e a Lei de Bases do Sistema Educativo lhe conferem.

## Notas

- (1) Ideologia significa aqui "o conjunto de representações de uma "época", no sentido em que é empregue por Louis Dumont, citado por Hervé Coutau-Begarie, **Le Phénomène "Noelle Histoire"**, Paris, 1983, p. 23. Está fora do nosso âmbito a questão de saber se a prática efectiva da historiografia portuguesa contemporânea a confirma.
- (2) Marc Ferro, entrevistado por Francisco Belard, **Jornal Expresso**, Sábado, 05 de Nov. 1983, pp. 24-25.
- (3) H. Carr, **O que é a História**, Lisboa, s.d., p. 103.
- (4) **Ibidem**.
- (5) Propostas para o ensino do Futuro, relatório elaborado pelo Collège de France, in **Jornal de Notícias**, rubrica Educação, 13 a 23 de Ag., 1985.
- (6) A evolução dos estudos históricos nos anos 80 é apresentada por Theodore K. Rabb e Robert I. Rotberg, ed. lit., **The New History. The 1980 and beyond**, Princeton - New Jersey, 1982, como resultados do encontro realizado em Subelloni, Bellagio, Itália, por iniciativa do Journal of Interdisciplinary History, no início de 1980.
- (7) James Harvey Robinson, "The New History: Essays illustrating the Modern Historical outlook", New York, **apud** Theodore K. Rabb e Robert I. Rotberg, **op. cit.**, p.137.
- (8) Pierre Vilar, **Iniciacion al vocabulário del análisis histórico**, Barcelona, 1980, p. 12. (Como neste caso, doravante traduziremos geralmente as citações).
- (9) Cf. Marc Bloch, **Introdução à História**, Lisboa, 1965, pp. 28-29.
- (10) Pierre Vilar, **op. cit.**, pp. 26-27.

- (11) Victor de Sá, **A História em Discussão**, Lisboa 1975, pp. 23-24 e 57-59.
- (12) Guy Bourdè e Hervé Martin, **Les écoles historiques**, Paris, 1983, p. 226.
- (13) François Furret, "O quantitativo em História", in Jacques Le Goff e Pierre Nora, **Fazer a História**, vol. 1 Amadora, 1977, p. 67.
- (14) François Furret, **op. cit.**, p. 65.
- (15) Paul Veyne, **Comment on écrit l'Histoire**, Paris, 1979, **passim**.
- (16) A expressão surge em 1961 pela primeira vez, mas como corrente de história económica tem origem mais remota. Sobre o assunto ver Jean Heffer "Le Dossier de la question", in Ralph Andreano ed. lit., **La Nouvelle Histoire Economique**, (trad. do Inglês), Paris 1977, pp. 1-86.
- (17) Cf. Jacques Le Goff e Pierre Nora, **op. cit.**, artigos de Pierre Chaunu e Pierre Vilar ; Jonathan Hughes " O facto e a teoria", in Ralph Andreano, **op. cit.**, pp. 91-111.
- (18) Este aspecto aparece também já em causa nos historiadores mais recentes da História Nova. Confira-se François Furret, **op. cit.**, p. 73; Theodore K. Rabb, "Coherence, Synthesis and Quality in History", in **The New History. 1980's and beyond**; pp. 3-5 e 333; René Jetté, in **A História e o seu ensino**, Coimbra, 1976, pp. 49-75.
- (19) Jonathan Hughes, "O facto e a teoria", in Ralph Andreano, **op. cit.**, p. 325 e ss.
- (20) Guy Bourdè e Hervé Martin, **op. cit.**, p. 313.
- (21) Simon Kuznets, "Statistic and Economic History", **Journal of Economic History**, vol. I, 1941, pp. 39-40, **apud** Jean Heffer, **op. cit.**, p. 17.

- (22) Jonahthan Hughes, **op. cit.**, p. 164.
- (23) O comentário e propostas de George Green, in Ralph Andreano , **op. cit.**, pp. 232-233, não abordam esta questão.
- (24) Collingwood, **A ideia de História**, Lisboa, 1981, pp. 292-297.
- (25) Henri-Irené Marrou, **Do conhecimento histórico**, Lisboa, s.d, **passim**.
- (26) Paul Veyne, **op. cit.**, **passim**.
- (27) H. Carr, **op. cit.**, pp. 24-25.
- (28) "Covering law" (nossa trad.).
- (29) George Green, in Ralph Andreano, **op. cit.**, pp. 227-235.
- (30) H. I. Marrou, **op. cit.**, p. 255.
- (31) Victor de Sá, **op. cit.**, p. 19.
- (32) Jean Chesnaux, **Petite sociologie du savoir historique**, apud Guy Bourdè et Hervé Martin, **op. cit.**, p. 316.
- (33) **Idem, Ibidem**.
- (34) Oakeshott, **Irish Historical Studies**, apud W. H. Burston, **Principles of History Teaching**, Londres, 1972, pp. 24-28.
- (35) G. R. Elton, **The Practice of History**, Londres, 1984, p. 66.
- (36) Para uma crítica mais detalhada à posição de Elton ver Geoffrey Partington, **The Idea of an historical education**, Windsor, 1980, p. 13.
- (37) António Sérgio, **Breve interpretação da história de Portugal**, Lisboa, 1972, p. 146.
- (38) Adolfo Lima, **O ensino da História**, comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos, Lisboa, 8 Abril, 1914, p. 17. De salientar a actualidade do autor, que se antecipou em várias décadas à afirmação da Constituição da UNESCO de que "a guerra começa no

espírito dos homens".

- (39) Adolfo Lima, **idem**, p. 15.
- (40) **Idem, Idem**, p. 16.
- (41) "16º Congresso Mundial de Ciências Históricas, 1985. Reportagem das sessões da "Associação Internacional para a Didáctica da História", in **Teaching History**, (44), Fev., 1986, p. 31.
- (42) **Idem, ibidem**.
- (43) Geoffrey Partington, **The Idea of an Historical Education**, Windsor, 1980, p.11.
- (44) Cf. **Teaching History** (44) Fev., 1986, p. 39 e G. R. Elton, **op. cit.**, p. 185.
- (45) Geoffrey Partington, **op. cit.**, p. 14.
- (46) Hervé Coutau-Begarie, **Le Phénomène "Nouvelle Histoire"**, Paris, 1983, p. 6.
- (47) Ernest Gellner, "Notre sens de l'histoire", in **L'historien entre l'ethnologue et le futurologue**, 1971, p. 14, **apud**, Hervé Coutau-Begarie, **op. cit.**, p. 5.
- (48) P. J. Rogers, "Why Teach History?", in **Learning History**, Londres, 1984, p. 20.
- (49) Robin Barrow, **Programas de ensino e senso comum**, Lisboa, 1979, p. 166. O autor distingue a função da História, das Ciências, das artes e da religião.
- (50) P. J. Rogers, **op. cit.**, pp. 21-22.
- (51) **Idem, Idem**, p. 26.
- (52) G. Partington, **op. cit.**, p. 32.
- (53) **Idem, Idem**, pp. 15-26.
- (54) Para uma análise mais detalhada destas questões ver Geoffrey

- Partington , **op. cit.**, pp. 11-29 ou ainda Robbin Barrow, **op. cit.**, **passim**.
- (55) Referimo-nos em especial a G. R. Elton, **op.cit**, pp. 188-203.
- (56) **Apud** Christian Laville e Linda Rosenzweig, "Teaching and learning History: Developmental Dimension" in **Developmental Perspectives on the Social Studies**, National Council for Social Studies (66) 1982, pp. 50-57.
- (57) **Apud** Pierre Giolitto, **L'enseignement de l'Histoire aujourd'hui**, Paris, 1986, p. 65.
- (58) Jerome Bruner, **The process of Education**, 17ª ed., Londres 1982, p. 33.
- (59) G. Partington, **op. cit.**, pp. 26-29.
- (60) **Learning History**, Londres, 1984, **passim**.
- (61) F. Strong, **History in the Secondary School**, 3ª ed., Londres, 1967, pp. 1-27.
- (62) **Idem, Idem**, p. 15.
- (63) Marjorie Reeves, **Why History?**, Londres, 1980, pp. 4-5.
- (64) Pamela Mays, **Why Teach History**, Londres, 1974, pp. 5-9 e 18.
- (65) Gordon Batho, "History: the most crucial element of the curriculum", in **Teaching History** (42) Jun. 1985, p.3.
- (66) Na afirmação "de definir critérios tanto quanto possível objectivos e relacionados com o contexto histórico" (**op. cit.**,p. 76).
- (67) G. Partington, **op. cit.**, p. 32.
- (68) Vide Resolução do Concelho de Ministros, nº8/86, ponto 4.b. publicado no **Diário da República**, I Série, nº 18, de 22/01/86, documentos que foram submetidos a discussão pública.
- (69) Documento enviado às escolas e por nós consultado no Centro de

Documentação da Inspeção Geral de Ensino, Porto, com a referência nº 434-1 de 06/12/84.

- (70) Cf. Constituição da República Portuguesa, 1976, Parte I, cap. III, in Jorge Miranda, ed. lit., **As Constituições Portuguesas**, Lisboa, 1976.
- (71) Por programa entendemos o conjunto constituído pelos enunciados dos objectivos da disciplina, conteúdos, conceitos, estratégias, resultados de aprendizagem esperados e avaliação, segundo os quais se estrutura o ensino. Cf. a propósito, Louis D'Hainaut, **Dos fins aos objectivos**, Coimbra, 1980, pp.19-21; Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, **Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de sucesso**, Porto, 1983, pp. 73-83. Sobre uma definição de ensino veja-se Fernando Gil, "Para uma Teoria do Ensino", Separata de **Raiz e Utopia**, 9 / 10, Amadora, 1979, pp. 156-157. Victor Garcia Hoz, **Princípios de Pedagogia Sistemática**, Barcelos, 1970, pp. 161-168.
- (72) M.E.C., Circular nº 201/86, Lisboa, ponto 1.1.3.
- (73) Cf. a propósito a taxonomia de Bloom, apud Viviane e Gilbert de Landsheere, **Definir os objectivos da educação**, Lisboa 1977, pp. 84-88.
- (74) Salientemos que a **avaliação contínua** pode não significar qualquer modificação em relação à **avaliação sumativa**, sendo apenas mais frequente. Cf. a propósito Pedro Munício, **Como realizar a avaliação contínua**, Coimbra, 1978, pp. 8-11; Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, **op. cit.**, pp. 169-199; Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud, **A Avaliação Formativa num ensino diferenciado**, Coimbra, 1986, pp. 175-209; Anna Bonboir, **Como avaliar os alunos** (trad.) Lisboa, 1976, pp. 79-83.

- (75) M.E.C., Circular nº 201/86, Lisboa, ponto 1.1.4.
- (76) Não pretendemos com isto significar que a formulação de hipóteses se restringe à corrente da **New Economic History**, ou que esta se caracteriza exclusivamente por este facto. Parece-nos, outrossim, que é esta corrente que mais claramente formula a hipótese negativa.
- (77) Cf. Artigo 8º, alínea c) da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- (78) Cf. Artigo 2º, pontos 4 e 5 ; alíneas a), b), c), d), e), f), g) e l); artigo 7º alíneas a) e b), da alínea e) à i) e ainda l) e n) da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- (79) Utilizamos "Verdade" não no sentido de "verdade necessária" mas no sentido de "atestado pela observação e experiência, sendo para todos os fins práticos certa". Cf. P. J. Rogers, **The New History. Theory into practice**, Londres, 1984, p. 5.
- (80) Cf. W. H. Burston, **Handbook for History Teachers**, Londres, 1972, pp. 59-74; **Principles of History Teaching**, 1972, pp. 152-186.
- (81) John Chaffer e Lawrence Taylor, **A História e o Professor de História**, Lisboa, 1984, p. 43.
- (82) Acerca da discussão de problemas de estrutura do Currículo, cf.: Robin Barrow, **Programas de ensino e senso comum**, Lisboa, 1979, **passim**; A. V. Kelly, **The curriculum. Theory and Practice**, Londres, 1983, cap. IV; Martin Ballard, ed. lit., **New Movements in the Study and Teaching of History**, Londres, 1970, pp. 3-13. Sobre a elaboração de programas de História enquanto disciplina autónoma ver: W. H. Burston, **Principles of History Teaching**, Londres, 1972, Cap. VI; "The Syllabus in the Secondary School", in **Handbook for History Teachers**, Londres, 1972, pp. 59-74; J. Chaffer e L. Taylor, **op. cit.**, Cap. II e apêndice pp. 149-152; Assistant Masters Association,

- ed. lit., **The Teaching of History in Secondary Schools**, 4ª ed., Cambridge, 1975, pp. 12-23; Mary Tasker, **Teaching the History of Technology**, Londres, 1980, p. 15; P. J. Rogers, **op. cit.**, pp. 18-26; Ian Steel, **Developments in History Teaching**, Londres, 1976, Parte I, Cap. VI. Exemplos de abordagens realizadas podem encontrar-se na Parte II.
- (83) Adolfo Lima, **O ensino da História**, Lisboa, 1914, pp. 15-17; José G. de Santa Rita, "A nova orientação do ensino de História", in **Educação Social**, 2º ano (2) Fev., 1925, pp. 33-38.
- 84) W. H. Burston, "The Syllabus in The Secondary School", **op. cit.**, p. 62.
- (85) Veja-se P. J. Rogers, **op. cit.**, p. 19.
- (86) Cf. W. H. Burston, "The Syllabus in the Secondary School", **op. cit.**, p. 66.
- (87) W. Lamont, **The realities of Teaching History**, 1972, apud P. J. Rogers, **op. cit.**, p. 21.
- (88) É também exemplo de programa fragmentado, o programa temático de História Geral, homologado em 20/07/79 para o 10º ano e que vigorou até 1982/83. Temos ainda notícia de outras experiências, de tipo integrado, nomeadamente no Ciclo Preparatório. Uma resenha de vários exemplos de programas pode-se ver em John Chaffer e Lawrence Taylor, **op. cit.**
- (89) Jerome Bruner, **Toward a Theory of instruction**, pp. 92-101, apud **Cuadernos de Pedagogias** (121) 1985, pp. 3-15.
- (90) Cf. vários capítulos in Burston, **Handbook for History teaching**, Londres, 1972 e ainda artigos na revista **History teaching**, *passim*.

## II

**EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E  
METODOLOGIA DE ENSINO - QUE RELAÇÃO?**

## 1. ALGUMAS QUESTÕES DE EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

Principiaremos por declarar a História como ciência e, deste modo, com uma estrutura de conhecimento própria, constituída pela teoria, metodologia, objecto e métodos específicos. Implica isto, pois, ser uma forma distinta de organizar a experiência, permitindo "ver o mundo de uma forma desconhecida"<sup>(1)</sup>. Do levantar de questões, relativas à organização e natureza do conhecimento histórico, poderemos pois individualizar alguns elementos específicos. Neste capítulo, partimos da hipótese de que é na epistemologia de cada ciência que se encontram alguns dos elementos específicos da sua metodologia de ensino. É para os destacar que necessitamos de equacionar algumas questões epistemológicas.

Epistemologia é empregue neste contexto como "a teoria que trata da origem, natureza, espécies e validade do conhecimento"<sup>(2)</sup>. Equacionaremos apenas algumas questões, relacionadas com a natureza e construção da História, a saber: o passado e seus testemunhos, a imaginação, compreensão e explicação históricas.

### 1.1. O passado

O passado encerra uma singular contradição que consiste em

abarcar em si tudo o que é pretérito, mantendo todavia uma ubiquidade em todos os domínios da realidade presente. Encontra-se no quotidiano dos indivíduos como das sociedades, insinua-se na linguagem mais vulgar, como nos conceitos mais elaborados da própria ciência. Expressões como "atitudes inquisitoriais", "constituição", "filosofia", "maquinofactura", "clássico", etc, remetem-nos para tipos de comportamento referenciados a instituições concretas do passado, mas também, para as próprias instituições, regimes, origem dos termos e das realidades que eles expressam. Esta abertura ao passado e ao futuro, de uma forma variada, não circunscrita a um tipo de passado específico, reconhecida como uma verdadeira via de conhecimento, é o que designamos por historicidade.

Para a ciência, o passado constitui a respectiva genealogia, ou apresenta uma perspectiva histórica sobre o papel que foi desempenhando na vida das sociedades. Mas uma determinada dimensão histórica, ou a historicidade, embora incidindo sobre o passado, distinguem-se da História, pela diferente intencionalidade com que o manifestam.

Para Piaget<sup>(3)</sup>, a perspectiva histórica é importante nas ciências nomotéticas, pois permite estabelecer, de forma sequencial, as transformações qualitativas que sofreram, devido a desenvolvimentos ou alteração originadas pela dinâmica própria da equilibração sincrónica. O desenvolvimento temporal permite assim verificar uma estruturação progressiva das ciências, aproximando sectores das ciências nomotéticas das históricas, na tarefa complementar de compreender o homem e os processos sociais. São testemunhos desta aproximação formas de História relacionadas com o desenvolvimento de vários sectores como a história das técnicas, da ciência, das ideias ou das instituições, fornecendo às ciências humanas uma visão diacrónica e, simultaneamente, na opinião de Braudel, o

local de encontro para o diálogo entre elas.

Mas a História não está preocupada em abstrair do real as variáveis necessárias à formação de leis, mas sim em atingir os processos concretos em toda a sua complexidade. Nesta afeição pelo particular, a História aparece como o único meio de investigar o passado de forma racional, quer se trate de indivíduos ou da vida colectiva, tanto nas manifestações isoladas como nas múltiplas interdependências. Os indivíduos, grupos e sociedades estudados são-no enquanto "entidades temporais"<sup>(4)</sup> localizadas em contextos particulares. O determinar destas "entidades temporais" exige periodização e localização, actividades muito complexas, para as quais não é possível definir regras. Na exposição, os conceitos a que os historiadores recorrem, de um rigor limitado, são utilizados com fins didácticos e visam facilitar a comunicação. Isso não significa que periodizar ou localizar sejam actividades arbitrárias pois, como ressalta V. Magalhães Godinho<sup>(5)</sup>, a possibilidade de compreensão da História, na qual a continuidade é essencial, muito depende dessas actividades. O demarcar espaço-temporal aparece como um elemento, necessário, da construção do conhecimento histórico, tendo em conta as limitações impostas pela extensão do objecto, e implica uma outra actividade - seleccionar. A homogeneidade (quanto a fontes, a actividades interligadas num lapso de tempo ou numa área económica ou administrativa), que orienta a selecção, constitui tais delimitações em "entidades históricas", aceites geralmente pelos historiadores como possuindo um certo grau de cientificidade. Nas palavras de Braudel<sup>(6)</sup> "delimitar é definir, analisar, reconstruir, escolher e, mesmo, adoptar uma filosofia da história".

O saber histórico, incidindo sobre o passado humano na multifacetada dimensão cronológica, para a qual duração e mudança são

vectores fulcrais, é um conhecimento mediato, "teórico-cultural"<sup>(7)</sup>, cujo suporte é o material histórico expresso nos vestígios do passado. Afastamo-nos da concepção idealista-racionalista do passado presente em Croce, Oakeshott, Collingwood, Gasset ou Marrou. Utilizando a afirmação de Ortega e Gasset<sup>(8)</sup>, "o passado é a impossibilidade de poder ser outra coisa", diremos que isso lhe permite manter-se independente em relação à actualidade (apesar das suas múltiplas continuidades e imbricações) pois é diferente (mau grado todas as similitudes), além de afastar a possibilidade de ser utilizado para exercício de juízos morais. Porém, a inalterabilidade do passado não impôs qualquer determinismo à acção humana, no tempo em que foi presente. As limitações então experimentadas resultam da própria liberdade humana e da acção concertada de forças determinantes<sup>(9)</sup>. De igual modo, na actualidade, nada impede que, para fins científicos e até educacionais, o possamos pensar sob o modo condicional<sup>(10)</sup>.

A finalidade da História está, segundo Plumb<sup>(11)</sup>, "em clarificar a história do Homem dessas versões erradas dum passado intencional", em provocar "a morte do passado", como sancionador e guia do destino humano. Mas, como bem salienta P. J. Lee<sup>(12)</sup>, trabalhar na destruição de passados particulares não significa a morte do passado. Segundo este autor, a História pode mesmo, através de memórias pouco consistentes, prolongar esses passados particulares, sob a forma de estereótipos, com que se pretende descrever grupos, prever uma conduta futura, dando "a chave" do destino. Contudo, qualquer que seja o passado que se pretenda "mostrar" - mais rigoroso ou mais "intencional" - o passado estabelecido historicamente reconhece as diferentes utilizações que dele são feitas. Além disso o passado mantém o papel de fonte da experiência, fornecendo um conteúdo concreto às questões postas pela análise do social, das técnicas e das ideias,

fornecendo factos e exemplos do mais variado tipo.

A análise de todo este manancial permite verificar a observância de determinadas regras; tal observação, porém, nunca é directa, apesar de em alguns casos como, por exemplo, na história económica, ser possível a manipulação de dados e a constituição de séries homogéneas e comparáveis.

### 1.1.1. Os testemunhos

O dilatar do inquérito ao passado advém naturalmente do alargamento do conceito de testemunho<sup>(13)</sup> e dos meios técnicos entretanto desenvolvidos, de acordo com os diferentes tipos de vestígios disponíveis, os quais tornam possível o seu estudo. A heurística, como descoberta de novos factos ou de relações entre dados, representa um contributo muito importante na procura de soluções ou na interpretação dos problemas. Aprender a usar os testemunhos de uma forma descentrada do eu (do investigador), no que à verdade e objectividade dizem respeito, é essencial no operar dos processos históricos. O uso das fontes permite, através de um processo de inferência, um conhecimento válido do passado. Como G. Bourdieu e H. Martin<sup>(14)</sup> salientaram, as críticas divergentes que sobre esse conhecimento são emitidas, longe de o porem em causa, constituem, sim, um elemento de garantia dos resultados atingidos, uma vez que estes se fundam num conhecimento crítico e consensualmente aceite pelos pares. Este conhecimento, resultante da intersubjectividade, é, em suma, a formulação de uma objectividade possível. Faz, simultaneamente, sobressair uma estrutura comum na construção do passado, elaborada, entre outros elementos, pela forma de testar a consistência dos testemunhos, valor e interpretação do

seu significado.

A relação do historiador com as fontes tem vindo a ser alterada. Não importa unicamente a relação do testemunho com o real, mas principalmente deste com a problemática, com as questões levantadas pelo historiador<sup>(15)</sup>. Esta afirmação não envolve, como Thompson<sup>(16)</sup> sublinha, que a história seja considerada como uma "gigantesca estação experimental" para aplicação de teorias pré-concebidas, ou para a elaboração de uma teoria geral, mas para usar ideias teóricas em diálogo com os testemunhos, na interpretação de um processo histórico determinado. Ao considerar os factos históricos haverá que atender aos conceitos e valores que lhe são inerentes, não podendo ser substituídos por conceitos e termos posteriores, para cujas categorias o passado não fornece qualquer suporte. Os factos não falam por si, como os empiristas pretenderam. Por esse motivo, advém a necessidade de um diálogo constante com os testemunhos e também com as interpretações de outros historiadores, de forma a questionar as fontes de um modo cada vez mais apropriado. Na expressão de Collingwood, os historiadores têm de penetrar no pensamento dos agentes, cujos actos estudam. Não será demais notar que, em alguns ramos da História - demografia, economia -, o avanço nos métodos do tratamento de dados, sem esquecer estes últimos (como fenómenos essencialmente repetitivos), introduziram alterações na relação que o historiador com eles mantém ao organizá-los e seleccioná-los em função do seu carácter comparável<sup>(17)</sup>. Porém, ao considerar a história das mentalidades, a história social, sobressai a natureza conceptual dos próprios testemunhos, ao expressarem ideias de pessoas, do seu mundo, do processo vivido. Uma vez que os factos não mantêm uma representação conceptual estática, "a história não sabe os verbos regulares" <sup>(18)</sup>, surge a necessidade, quer do uso de conceitos

"elásticos", abertos à redefinição histórica (Thompson)<sup>(19)</sup>, quer do recurso a uma "dupla hermenêutica", ligando teorias e significados que constituem a vida social, com valores e significados dos sujeitos actuantes (Anthony Giddens)<sup>(20)</sup>. O diálogo assim mantido facilita a auto-consciência do horizonte teórico do historiador e permite atingir a compreensão e interpretação históricas. É este múltiplo descentrar do historiador, em relação ao seu objecto e ao próprio horizonte teórico, que constitui uma das barreiras, no acto de ensinar História e tentar interessar os alunos, por realidades deles afastadas. A esta questão voltaremos oportunamente.

Se as fontes são o meio através do qual o historiador percorre a realidade passada e com ela estabelece o diálogo, por si sós não transformam a história em ciência. Esta muito depende da determinação das áreas a investigar, do diálogo, já acima referido, da problematização que ocasiona e da formulação de hipóteses. A compreensão resultante do conhecimento do processo histórico toma a forma de uma síntese explicativa.

## **1.2. Imaginação e compreensão históricas**

### **1.2.1. Imaginação em História**

O conhecimento histórico visa a compreensão e explicação da realidade e exige o visualizar de hipóteses explicativas. Esta actividade reclama do historiador imaginação. Collingwood<sup>(21)</sup>, servindo-se da terminologia de Kant, utilizou a expressão "imaginação à priori", atribuindo-lhe uma dupla função: perceptiva e construtiva. Interessará, porém, antes de analisar a importância que os historiadores lhe atribuem, esclarecer os limites do conceito, assim como os seus parâmetros internos.

É do senso comum conotar imaginação com ficção, entendendo-se por esta o imaginado. Como exemplos dessa actividade apontam-se o romance, a pintura e a actividade artística em geral. Comum a todos é a ligação aleatória ao real, mesmo quando se trata do romance histórico. Neste, o cenário é delineado previamente pela História, mas grande parte do conteúdo da acção, sentimentos e emoções é imaginária, não existente, ou meramente verosímil, a partir de um determinado ponto de vista.

Imaginação não implica também o recurso a imagens (visuais ou linguísticas), ainda que aquelas possam aparecer numa narrativa feita com imaginação. De acordo com P. J. Lee<sup>(22)</sup>, a formação de imagens no espírito permitirá tornar o "passado mais real".

A imaginação, como percepção de imagens, tem sido entendida por vários autores como própria do domínio afectivo. Foi, aliás, aí que Coltham e Fines<sup>(23)</sup> a colocaram na sua taxonomia. Empatia e simpatia, mais justamente situada na esfera afectiva<sup>(24)</sup>, são por vezes relacionadas com imaginação. Convirá, por esse facto, esclarecer as diferenças e contactos que mantêm.

A empatia está associada à simpatia, à projecção de sentimentos ou, mesmo, à identificação com outros personagens<sup>(25)</sup>. Ora não é este o objectivo da História e pode ter mesmo influências negativas. Se empatia for entendida como uma disposição para ter em conta os pontos de vista de grupos que, de um modo diferente de nós, acreditaram, valorizaram e sentiram determinados processos ou eventos, então podê-la-emos também enquadrar, como alguns pretendem, nas actividades cognitivas. Nesse caso, a imaginação desempenharia um importante papel na apreensão dos elementos particulares, o que tornaria possível a empatia.

Esta inclusão da empatia no domínio cognitivo suscita-nos uma

reflexão crítica. Parece-nos, de facto, que tal posição tem origem em três ordens de razões: o efectivo reconhecimento dos perigos da utilização indevida da empatia e a tentativa de os evitar, através de um enquadramento teórico bem definido, aproveitando simultaneamente o valor que encerra; a inclusão, no domínio cognitivo, de competências que se pretendem ver desenvolvidas no ensino-aprendizagem, em virtude do estatuto de superioridade que aí a cognição disfruta; a enorme dificuldade em delimitar fronteiras entre vários domínios do comportamento humano. Deste modo, atribuindo à empatia um grau variável no que se refere à projecção de sentimentos, atitudes ou valores sobre outrem, inclinamo-nos para o seu enquadramento no domínio afectivo. Pelo contrário, considerando o papel estrutural da imaginação no conhecimento situámo-la, preferencialmente, no domínio cognitivo.

Tentada a clarificação do que a imaginação histórica não é, procuraremos seguidamente elucidar o que ela, de facto, é.

Para Collingwood<sup>(26)</sup>, a imaginação histórica é uma actividade eminentemente cognitiva, racional. Distingue-a de imaginação pura (a do artista) e da perceptiva (que completa e consolida os dados da percepção). Em História ela é estrutural, construtiva, uma vez que permite imaginar o passado ao nível do consciente, o qual não pode ser objecto de percepção. Para o Autor, a imaginação serve para construir uma teia, em torno de pontos fixos - as fontes - que pode ser constantemente verificada em correspondência com os dados, não perdendo o contacto com a realidade. Esta é a função importante da imaginação, pelo que, valorizar apenas o seu carácter "ornamental", na narrativa, seria subestimar o seu contributo. Mas, o recurso a uma imaginação "à priori" é uma concepção racionalista e implica independência daquela em relação ao testemunho, sendo utilizada, na

interpretação das fontes, como uma mera dedução. Atentemos na seguinte passagem:

"Se olharmos para o mar e nos apercebermos da presença de um navio, e se, cinco minutos mais tarde, voltarmos a olhar e nos apercebermos que se encontra num lugar diferente, somos levados a imaginar que ocupou posições intermédias, enquanto não estávamos a olhar. É já um exemplo de pensamento histórico"<sup>(27)</sup>.

Como o texto exemplifica, a imaginação consiste, aqui, numa estreita dedução. Ora a interpretação das fontes não é mecânica, nem apenas dedutiva, o que permite utilizá-las com imaginação, para delas extrair algo mais do que é directamente apreendido. Na expressão de G. R. Elton, "a descoberta de verdades requer (...) reconstituição imaginativa e interpretação"<sup>(28)</sup>.

Poderemos assim sintetizar, seguindo Vivianne Little<sup>(29)</sup>, que a imaginação histórica é a capacidade de conceber hipóteses alternativas, a partir de um testemunho; de discernir as opções abertas aos "actores" do passado; de meditar sobre factos dispersos e a partir deles formar uma opinião geral, apercebendo as situações como um todo. A imaginação está assim ligada ao acto de interpretar e compreender em História, podendo-se distinguir nela várias categorias. Furlong<sup>(30)</sup> apresentou a seguinte análise do conceito: a) na imaginação; b) suposição; c) com imaginação.

A primeira categoria implica o reviver de situações no espírito. Como pretendia Collingwood, será tornar o passado histórico, presente no intelecto. É, de certo modo, o que as crianças fazem quando "vivem" as histórias que lhes contamos. A suposição é conjecturar uma ocorrência, pensar alternativas ou, até mesmo, presumir-se numa determinada situação. A última categoria

implica o uso de informações, com uma visão profunda e real da situação em causa. É o uso pleno do conhecimento acumulado.

Segundo Lee<sup>(31)</sup>, o limite e origem da suposição é o testemunho, que adquire assim um papel constitutivo do conhecimento, uma vez que pode negar algumas hipóteses. A suposição é um esforço guiado e controlado pelo testemunho. Captar e organizar a realidade, com uma certa liberdade, implica o uso da categoria com imaginação. Ora, é exactamente na liberdade que o historiador possui, de questionar as fontes e de formular explicações, que se poderá falar da possibilidade de fazer História com imaginação.

A imaginação é elemento estrutural do conhecimento histórico e, como tal, constitui parte do equipamento de qualquer historiador. Porém, adquire uma maior acuidade no campo da história social e das mentalidades. Também o historiador, ao elaborar a síntese, pode fazer maior ou menor uso da imaginação. Neste caso adquire uma função mais "ornamental" da narrativa, aproximando-a do aspecto literário e afastando-a da linguagem matemática, o que não deverá significar, obviamente, diminuição da qualidade científica<sup>(32)</sup>.

Não se circunscrevendo à interpretação das fontes, a imaginação aparece igualmente na compreensão e explicação históricas. É sobre estes dois aspectos que nos deteremos a seguir.

### 1.2.2. A compreensão histórica

Existe uma historiografia "compreensiva" oposta a uma outra "explicativa"? A resposta a esta questão remete-nos, segundo Topolsky<sup>(33)</sup>, para o ponto crucial das discussões sobre os traços específicos da investigação histórica. Não é do âmbito deste trabalho, nem nossa intenção,

alargar o debate sobre esta problemática, mas, tão-só, procurar entre as posições definidas o que poderemos qualificar de compreensão histórica e seu campo de aplicação. Buscamos respostas para perguntas como - o que é compreender? onde se situa, na investigação histórica, a compreensão?

O Penguin Dictionary of Psychology (1964) define compreensão como "captação inteligente do significado de uma situação ou acção". Entendemos esta "captação inteligente" como uma "acção interiorizada", na linguagem de Piaget, isto é: "uma acção executada em pensamento sobre objectos simbólicos"<sup>(34)</sup>. Esta operação pressupõe a existência de sistemas simbólicos, ou de imagens mentais, que evocam objectos reais a que se aplicam.

Alguns historiadores fazem eco desta forma de entender a compreensão. É o que podemos verificar em Emille Callot, quando escreve:

"compreender um facto em história significa, pois, reconstruí-lo como uma imagem ou uma ideia, como uma representação da inteligência, do mesmo modo que compreender um fenómeno natural"<sup>(35)</sup>.

Para este Autor, compreender está despido de significação psicológica, intuicionista, contrariamente ao que encontramos em Collingwood ou inicialmente em Dilthey<sup>(36)</sup>. Este último Autor evoluiu de uma concepção psicológica da compreensão (o que significava viver a experiência de alguém e em que o historiador se tornava como que um psicólogo dos actores do passado), para uma teoria de compreensão do sentido, que consistia em construir uma lógica interna dum sistema, ou seja, o conjunto de valores e normas que lhe davam sentido e exprimiam, simultaneamente, o espírito que o animava <sup>(37)</sup>. Para Collingwood implicava

descobrir o pensamento dos agentes históricos, "re-pensando-os" e "re-actualizando" o passado. Esta afirmação foi por muitos entendida como sendo suficiente, para o conhecimento histórico, a projecção do historiador sobre o passado, bem como o estabelecer das razões do agente. Dray<sup>(38)</sup> procurou apresentar uma interpretação diferente da tese de Collingwood. Afirma, em A Ideia de História que, o pensamento é entendido como expresso num complexo de actividades, a serem explicadas. O que realmente as explica é o pensamento incorporado numa redescrição, alargada, do desenvolvimento contextualizado dessas acções, não necessitando o historiador, para explicar, de recorrer a leis.

Enquanto a corrente empirista assimila compreensão à explicação, tida esta como descrição, comprovação e extrospecção, para os intuicionistas o processo explicativo só se realiza se incluir uma dimensão compreensiva, holística, com recurso à compreensão de comportamentos individuais e à introspecção, à vivência pelo próprio historiador, da experiência histórica. Exige, concomitantemente, a compreensão destes elementos a partir das relações que estabelecem entre eles e com o todo. Neste sentido, afirma Sylvie Mesure<sup>(39)</sup>, é como compreensão que se realiza a explicação de um fenómeno histórico. A posição intuicionista foi criticada, entre outros motivos, por ter sido interpretada de forma restritiva, e desse modo poder aplicar-se apenas a um campo limitado da História - acções individuais, personagens ou grupos, desde que actuando racionalmente. Não se aplicaria, assim, a um vastíssimo campo da História. Contudo, como salienta Topolsky<sup>(40)</sup>, a valorização da introspecção, "modelada segundo uma sociologia compreensiva", tem sido salientada no estudo das mentalidades, por autores como W. Kula, Dray e mesmo Hempel. Este último Autor sublinha o papel heurístico da empatia na sugestão de hipóteses psicológicas e da

compreensão, como elemento justificativo das acções humanas. Por sua vez, Dray salienta a função da empatia na descoberta dos motivos das acções humanas conscientes, enquanto Ossowski<sup>(41)</sup> pensa que a introspecção pode ajudar na descoberta dos motivos subconscientes.

Para Ossowski, a experiência interna realiza, nas Ciências Sociais, quatro funções: a) heurística (se ajuda a formular leis); b) interpretativa (quando as expressões humanas são consideradas como índices de estados mentais); c) explicativa (se dá conta das relações no comportamento humano); d) sustentadora (ao apoiar afirmações gerais, quando os dados da observação não bastam para as comprovar). O Autor faz sobressair o papel da intuição no processo investigativo, desde o averiguar dos factos à explicação causal e ao construir de conceitos. Exclui-a somente da síntese e da comprovação de hipóteses. A compreensão funciona, para a História, como uma espécie de justificação das acções humanas, relacionando-as com o sistema de valores existentes num grupo social concreto ou numa cultura, como que marcando os limites do processo causal.

Compreender significaria, deste modo, ver as coisas como "razões" para determinados actos ou crenças, ver uma acção como apropriada aos fins e intenções do agente, à sua visão da situação. Implica, também, considerar o que foi feito e o que se pretendia fazer; ter em conta que as razões de um agente concreto (grupo ou indivíduo) podem fornecer um conjunto de razões para outros actuarem. A compreensão de um processo histórico, sempre complexa, é de certo modo recorrente e dinâmica e implica, num grau mais elevado, o diferenciar a situação dos agentes da situação do historiador.

Algumas vezes, para se compreender profundamente a interacção do contexto em que se situa o agente com os seus objectivos, é necessário

recorrer a condicionais e até mesmo ao contrafactual; avaliar as acções alternativas e as consequências, em oposição a uma ou mais especificações dos objectivos do agente. Neste caso, a imaginação e a empatia, no sentido já anteriormente elucidado, desempenham papel fulcral no sustentar de suposições. A imaginação funciona como o mobilizador de todos os conhecimentos acumulados, como propensão para ver este ou aquele ponto de vista. Compreender requer a tomada de consciência das razões e posição dos agentes, e não a concordância com elas ou com os factos. É neste sentido que Carr<sup>(42)</sup> fala da necessidade de uma compreensão imaginativa.

Ressalta com alguma clareza que muitos historiadores, ao referirem-se à compreensão, aludem a certo tipo de conhecimento histórico - diplomático, político, mentalidades -, por implicar directamente com acções de agentes humanos, pois é sobretudo em relação a estes que se põe a questão de compreender motivos ou razões. Os factos naturais não levantariam assim o problema da compreensão, por serem observáveis e se lhes poderem deduzir leis ou dar explicações causais. No acto de compreender, o historiador procura, segundo Handelsman<sup>(43)</sup>, ter uma "visão indirecta do todo" ou, dado o conhecimento das situações e dos agentes, "prever o que se vai seguir"<sup>(44)</sup>.

Mas compreender, no sentido tomado inicialmente, aplica-se a qualquer conhecimento, uma vez que exige a interiorização contextualizada de uma acção, conceito ou objecto. Aplica-se de igual modo à história económica, demográfica ou social, como capacidade de abranger um conjunto de dados e de os aplicar a objectos reais ou a símbolos. S. Nowak<sup>(45)</sup> emprega a expressão "compreensão extra-psicológica" para designar o acto de compreender não relacionado com a introspecção. Para o Autor o termo abarca as seguintes categorias: a) compreensão estrutural (do

papel de um elemento num sistema concreto); b) redutiva (quando reduz uma série de soluções às soluções básicas); c) de informação (relativa ao código do informador ou linguagem concreta duma fonte); d) causal; e) genética (da sequência dos eventos). Digamos que é, pois, mais deste tipo a compreensão que o historiador da economia, da demografia ou do social utiliza.

Contudo, compreensão aparece também muitas vezes como sinónimo de decifrar ou interpretar superficialmente um evento, um material. É sobretudo desta capacidade, de nível elementar, que as taxonomias de Bloom e J. Coltham e J. Fines se ocupam<sup>(46)</sup>. Voltaremos posteriormente a este assunto, bem como à possibilidade de estabelecer níveis de compreensão.

### 1.3. A explicação em História

A problemática, o modelo, a hipótese, a estrutura e o sistema tornaram-se conceitos-chave à volta dos quais se organiza o trabalho histórico. A explicação assume especial relevo nesta procura de inteligibilidade por parte do historiador. Esta mudança conceptual deve-se, como Roland Barthes<sup>(47)</sup> salientou, ao facto de "o signo da história se ter tornado menos o real do que o inteligível". A compreensão já não brota, naturalmente, da análise do documento ou do encadear cronológico dos eventos. A inteligibilidade aparece contraposta à narração descritiva do acontecido. O como é apenas uma das premissas da compreensão procurada.

A explicação é assim indissociável da compreensão: não se atinge a primeira sem se ter apreendido o significado e a extensão do que se pretende elucidar; só poderemos compreender os acontecimentos, se, por nossa vez,

reencontrarmos uma espécie de generalidade, "ou mais precisamente de especificidade"<sup>(48)</sup>, que se obtém pela análise detalhada e elaboração de hipóteses explicativas. Mas, qual o significado que atribuímos à explicação? Podemos dizer que explicar comporta um sentido comum - "tornar conhecido em pormenor", "tornar inteligível", "dar razões para" - e outro estritamente científico - "estabelecer a lei que rege os fenómenos", ou seja, indicar a relevância e a regularidade. É esta última forma que tem exercido uma influência determinante na linguagem científica, desde o positivismo. Tornou-se, de facto, o paradigma da cientificidade, do qual todo o corpo de conhecimentos se procurou aproximar. É neste contexto do efeito centrípeto e redutor das ciências físico-naturais que se questiona a importância e validade das afirmações históricas. As proposições dos historiadores atingem, de facto, a explicação científica ou são meras descrições, efeitos literários apenas? Será a História uma "consumidora e não uma produtora de leis", na expressão de Runciman<sup>(49)</sup>, ou os historiadores usam-nas, mas de forma subreptícia, sem se comprometerem com elas, e sem atingirem, portanto, os seus últimos resultados?

O problema tem sido debatido, desde o século XIX, por historiadores e filósofos. Não pretendemos aqui reavivar o debate ou estabelecer novamente as premissas do problema. Abordamos a explicação histórica porque apresenta características que não se reduzem ao modelo da lei geral (causal ou genética) e está intimamente relacionada com a compreensão e imaginação históricas. Desta conjunção parecem-nos ressaltar implicações claras quanto aos métodos mais utilizados pelos historiadores. Limitar-nos-emos, pois, a estabelecer uma síntese breve da problemática envolvida, através das principais correntes em que se podem organizar as opiniões expressas sobre este tema.

Segundo R. F. Atkinson<sup>(50)</sup>, podemos enquadrar a forma como a explicação histórica tem sido olhada em três tendências:

1º A atitude positivista, representada por autores como Hempel<sup>(51)</sup>, Gardiner e White<sup>(52)</sup>, defende um modelo único de explicação científica, cujo paradigma se situa nas ciências físico-naturais. Para estes autores, as Ciências Sociais e a História não podem reivindicar um carácter específico para a sua explicação. O uso da categoria tempo não basta para estabelecer a diferença, uma vez que o modelo de lei geral também o utiliza. O problema que Hempel reconhece, na História, é a dificuldade de se poder estabelecer todas as condições iniciais, de forma que garanta a validade da conclusão. Os historiadores recorrem, por esse motivo, a termos vagos que, de forma subentendida, apelam para leis gerais. O que Hempel designa por "esboço de explicação" - "indicação mais ou menos vaga das leis e condições iniciais consideradas relevantes"<sup>(53)</sup> - que requer novas pesquisas e tenderá, progressivamente, para uma explicação de tipo científico, mas sem, de facto, a atingir. A propalada individualidade das Ciências Sociais, afinal, resultaria apenas na impossibilidade em atingir a perfeição do modelo proposto. Morton White segue esta posição, manifestando divergência, somente, no afirmar que a História se rege por leis - as da Sociologia. A especificidade destas leis resultaria de, nas suas premissas iniciais, poderem existir afirmações de carácter histórico como também lógico, económico, sociológico ou outro, mantendo-se, contudo, a predominante sociológica.

2º A corrente racionalista, da qual se salientam Wilhelm Dilthey, R. G. Collingwood e William Dray, apresenta a compreensão como o objectivo do trabalho histórico, incluindo nela a explicação. A História resume-se à reconstituição do pensamento dos agentes históricos, através do seu *re-actualizar e repensar*, na mente do historiador. É neste sentido que tem sido

interpretada a frase de Collingwood:

"Depois de o historiador ter estabelecido os factos não há qualquer outro processo de averiguação das suas causas. Desde o momento em que o historiador fica a saber o que aconteceu, já fica a saber também porque razão aconteceu" (54).

A empatia e a imaginação adquirem um alto valor no atingir desse objectivo, ao executar o trabalho de construção histórica, ao "tornar o passado objecto do nosso pensamento"<sup>(55)</sup>. De igual modo, o pensamento crítico é importante, uma vez que é através dele que os dados são extraídos das fontes.

William Dray, que tem procurado uma nova interpretação da tese de Collingwood, desenvolve e aceita, em grande parte, a argumentação racionalista. Ainda que manifeste dúvidas sobre a clareza e validade das afirmações do Autor, sobre o repensar e re-actualizar do pensamento dos agentes históricos, assim como da função da compreensão<sup>(56)</sup>, considera que as acções têm de ser interpretadas, pelos historiadores, *como expressões* do pensamento. Este não é "um espectáculo para contemplação", nas palavras de Collingwood, mas uma actividade para ser conhecida. Por isso, considera Dray<sup>(57)</sup>, "não podemos descobrir o que o pensamento passado foi sem, ao mesmo tempo, o repensar" e, necessariamente, de forma crítica. De igual modo, interpreta a re-actualização do pensamento, como significando que o historiador "deve considerar a situação do agente, da mesma forma, que o agente a considerou"<sup>(58)</sup>.

Para estes autores, explicar parece não ir além de um processo para atingir uma mais profunda compreensão dos motivos e razões que levaram alguém a agir. E isto, através do recurso à imaginação construtiva, pela

interpretação e pelo exercício do pensamento crítico sobre os testemunhos, inferindo deles as verdadeiras e racionais intenções dos agentes. A limitação desta perspectiva, em especial na forma expressa por Collingwood e na interpretação mais corrente de Dilthey, consiste em considerar apenas o lado racional das acções humanas, aplicando-se somente a alguns sectores da História, principalmente à política e diplomática, em que a acção dos agentes individuais é mais valorizada. Contudo, a análise recente da obra de Dilthey salienta que para o Autor a explicação histórica tem necessariamente de ultrapassar, sem as excluir, a causalidade linear e a infraestrutural, completando-se através de um momento de compreensão. Este dá lugar a uma abordagem de conjunto, que procura compreender os elementos inseridos numa totalidade, inseparável quer dos seus componentes quer das relações que estes mantêm entre si com o todo (59).

3º A última tendência - narrativa - que R. F. Atkinson<sup>(60)</sup> perfilha e onde poderemos, de certo modo, integrar W. B. Gallie<sup>(61)</sup> e Michael Scriven<sup>(62)</sup>, defende a existência de diversos tipos de explicação em História mas, todos eles, expressos de uma forma narrativa. A narrativa é por estes autores considerada um processo essencial de exposição dos resultados obtidos na investigação. Segundo Atkinson, a narrativa evolui gradualmente da descrição, através de níveis de interpretação até à explicação, não se podendo negar o efeito literário que se encontra em todos os autores. Contudo, a narrativa atinge a explicação histórica por meio da sua consistência cronológica, organização e coerência temática, focagem sobre questões, para as quais não tenham sido ainda encontradas respostas, ou sobre novos problemas, originados por novos interesses, perspectivas ou informações. Qualquer dos vários tipos de explicação (causal, genética<sup>(63)</sup>, racional, por analogias ou simples truísmos<sup>(64)</sup>) está presente na narrativa,

facilitando a sua sequência. E é este aparato de categorias, conceitos e perspectivas diversas que possibilita o atingir de conclusões idênticas acerca de um mesmo problema. Trata-se do que criticamente Ernest Nagel<sup>(65)</sup> designa por "objectividade relacional".

Apresentadas que foram as principais posições acerca da explicação histórica, importará analisar elementos - como analogia, lei, generalização - diferentemente valorizados, em cada uma das referidas correntes, mas de que os historiadores se servem para elaborar a explicação.

### 1.3.1. A analogia

A visão dos factos históricos, como particulares (entidades de tipo similar), permite a sua compreensão por analogia. Isto é, faculta a determinação de um conjunto de características comuns a um determinado tipo de acontecimentos, possibilitando a comparação, pela ausência ou presença, desses elementos. A analogia só é estabelecida a partir de factos, já determinados pelos processos mais adequados e rigorosos a um campo de investigação específico mas contribui, também, para a delimitação dos factos em causa. Segundo P. Rogers<sup>(66)</sup>, o estabelecimento de quadros de referência e a apreensão do isomorfismo, em História, só são possíveis através dela. Ora, se se considerar, como o Autor, que a tarefa da explicação histórica é "modelar e formar um sentido de probabilidade, para que os aspectos particulares do caso presente (...) sejam vistos como constituindo um acontecimento isomórfico com alguns acontecimentos (ou classes) já estudados"<sup>(67)</sup>, ressalta que, o que está em causa, é uma tarefa de reconhecimento. E, para esta, é fundamental o raciocínio analógico, que permite identificar semelhanças e elaborar, indutivamente, quadros

conceptuais. A importância da analogia foi salientada por Marc Bloch<sup>(68)</sup>, que advertiu para os seus limites e, simultaneamente, para o seu contributo em importantes áreas da experiência humana. Na verdade, na base das nossas suposições e explicações mais comuns, está a analogia.

### 1.3.2. Leis e generalizações

Entre factos particulares, assumindo por vezes certas regularidades e o comportamento humano, dificilmente previsível, os historiadores oscilam em negar a existência de leis (Paul Veyne é um exemplo recente) ou em afirmar a sua possibilidade, quer de forma imperfeita (Hempel), quer pelo recurso a outras ciências (Dray), enquanto outros referem a necessidade de generalizações, sem as quais não haverá verdadeiro conhecimento científico<sup>(69)</sup>. Contudo, a prática historiográfica mais generalizada evidencia a fuga à utilização clara de leis de carácter universal, preferindo a indicação de tendências e regularidades. Esta atitude deve ser perspectivada à luz do que os historiadores poderão esperar como resultado da aplicação de leis: o subsumir do particular e o negligenciar o estabelecimento de quadros isomórficos, necessários à contextualização histórica, distinta das abstrações trans-temporais, racionalmente concebidas. É de considerar, ainda, que o comportamento humano não possui, senão em casos bastante específicos, as regularidades necessárias para a formalização de leis, as quais têm sempre um carácter probabilístico e de previsão bastante baixo<sup>(70)</sup>. Afirmam apenas o que é provavelmente verdade. Por sua vez, as leis estatísticas são aplicadas em áreas limitadas e a certo tipo de análise histórica pois, segundo F. A. Olafson<sup>(71)</sup>, não possuem carácter "cumulativo". Com isto não queremos significar a valorização do individual, auto-

-determinado<sup>(72)</sup>. Ressalvamos apenas o carácter particular dos factos históricos, reconhecendo, simultaneamente, a utilização que é feita, pelos historiadores, de normas e leis, habituais noutras ciências (em economia, sociologia ou psicologia). O uso de tais leis encontra-se em áreas da história ligadas a fenómenos naturais (clima, agricultura), ou de repetição (preços, salários, produção e circulação, demografia) e a certo tipo de fenómenos sociais. Segundo P. J. Lee<sup>(73)</sup>, as leis universais ou normativas permitem a explicação de relações entre meios e fins, principalmente se os resultados atingidos foram diferentes dos antecipados pelos agentes históricos. Uma tal explicação funcionaria, assim, por contraste, como explicação alternativa ao esperado. O historiador, ao utilizar as leis, procura mais *ver através delas* do que apelar para uma instância superior. Deste modo se poderá entender o esforço da New Economic History, não tanto em apelar ou testar leis da economia, no vasto campo do passado, como em considerá-las, procurando elucidar e, sobretudo quantificar qual o ou os elemento(s) mais significativo(s) dos eventos, por entre o enunciado de um conjunto alargado de factores que lhe estão na origem.

A procura incessante de inteligibilidade exige pressupostos racionais que, como afirma Sílvio Lima<sup>(74)</sup>, implica a ideia de determinismo e o repúdio da indeterminação.

No comportamento humano não podemos esperar que os agentes actuem sempre do mesmo modo, para atingirem certos fins (o que permitiria a formulação de relações constantes - leis). Mas poderemos, outrossim, esperar que as pessoas actuem por razões que consideram "boas" (suficientes ou necessárias) para agirem. Seguindo P. Lee<sup>(75)</sup>, diremos que a acção humana institui razões que são "causas racionais" do seu comportamento e que são simultaneamente, também, por isso referenciadas

no tempo. A História procurará assim estabelecer uma estrutura conceptual que dê conta destas "leis causais" que utilizam, não conceitos, mas testemunhos, razões, crenças e desejos. O conhecimento resultante não faz apelo para instâncias mas emprega-se a casos; requer uma "desmultiplicação causal". Procura-se construir um "poliedro de inteligibilidade cujo número de faces não está definido inicialmente e nunca se pode considerar acabado de pleno direito"<sup>(76)</sup>. Nesta tentativa de racionalizar os elementos aleatórios do comportamento humano, o historiador utiliza generalizações que expressa, geralmente, sob a forma narrativa. Estas generalizações, aplicadas apenas a um número finito de casos, têm uma função descritiva e explicativa. Poderemos afirmar que correspondem a um "enunciado de forma universal que é confirmado empiricamente, não decorrendo de uma teoria sistémica, mas servindo de lei geral a conjuntos de factos que lhe estão subordinados"<sup>(77)</sup>. Estas proposições gerais são "logicamente cumulativas"<sup>(78)</sup>, formuladas a partir de inferências práticas, de descrições verdadeiras de alguns antecedentes e de alguns consequentes dos eventos considerados. Neste sentido, a generalização é explicativa mas de baixo valor previsivo - "possibilismo e contingência" nas palavras de Sílvio Lima. As generalizações podem tomar, segundo P. Lee<sup>(79)</sup>, a forma de "leis heurísticas, assumindo o papel de dirigir a atenção para certos elementos, indicando o que deve ter interligado os factos.

O modo de inferência prática adapta-se apenas a actuações conscientes e racionais: à análise da situação do agente e de como este a viu, acresce a intenção com que actuou. Reside aqui uma das suas limitações: não está provado que os personagens históricos actuem sempre de forma consciente e racional. A crítica feita a este tipo de explicação baseia-se, ainda, no uso de estratégias de natureza informal, indutiva, que leva à

coexistência de explicações cuja origem se situa numa indefinição epistémica<sup>(80)</sup>. Os defensores do modelo de explicação baseado em leis e a corrente da New Economic History apontam, também, a falta de significação das conjunções que unem as frases. Argumentam que o ligar de uma série de condições-base a uma outra série anterior, em vez de procurar verificar o que produz realmente as mudanças significativas, visa mais convencer que demonstrar<sup>(81)</sup>.

Contudo, a explicação assim obtida permite a interligação dos factos, não só dos largos conjuntos de relações estruturais mas, também, daqueles cuja origem é inesperada ou singular. Segundo G. Bourdieu<sup>(82)</sup>, reconstitui racionalmente a textura do real. O historiador, ao tentar demonstrar as intenções dos indivíduos ou dos grupos, associa a interpretação à explicação. Procura demonstrar o significado da selecção de alternativas a que o agente procedeu para actuar. São novas interpretações, confirmadas por novos meios, que levam à revisão de explicações anteriores. A imaginação aplicada ao testemunho toma a forma de hipótese condicional. O historiador relaciona intimamente a interpretação, imaginação e explicação, formula hipóteses alternativas ou elimina-as, criando a urdidura da narrativa, na qual se podem distinguir diferentes níveis de compreensão<sup>(83)</sup>.

## **2. QUE RELAÇÕES ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E A METODOLOGIA DE ENSINO?**

### **2.1. A função formativa da História**

Ao partirmos da hipótese que a metodologia de ensino se inspira na disciplina ensinada, deveremos equacionar a relação da ciência com o lugar

que o seu ensino ocupa na escolaridade obrigatória. Ou seja, se haverá uma relação entre os valores da disciplina e as finalidades de uma inserção da mesma no currículo. Poderemos ver também se essa relação, a existir, é clara para quem ensina e para quem aprende.

De tudo o anteriormente exposto procuraremos sintetizar valores e funções aceites pela historiografia contemporânea, que a metodologia deverá acolher como finalidades suas. A saber:

1. A História promove o gosto pelo verdadeiro, pelo juízo fundamentado e crítico, baseado em provas, descentrado da visão do investigador.

2. Pela insistência nos testemunhos devidamente inseridos no contexto, permite a aquisição de uma perspectiva temporal multifacetada, servindo de base a outras disciplinas. Permite ainda tornar relativos princípios e acções, promovendo a compreensão e a tolerância.

3. A perspectiva temporal, característica da História, confere historicidade aos problemas humanos e contribui para o estabelecer de quadros de referência individuais e colectivos. Nas palavras de Jacques Le Goff<sup>(84)</sup> permite "metamorfosear a memória colectiva", aprofundar a identidade cultural<sup>(85)</sup> e do eu<sup>(86)</sup>.

4. O questionar a complexa realidade das relações humanas leva ao desenvolvimento da capacidade de adaptação, de julgar o valor dos testemunhos e interpretar o seu significado.

5. A focalização sobre o rigor dos métodos, na verificação das afirmações e na formulação de hipóteses explicativas que abarquem o

maior número de factos desenvolve a "conceptualização" e hábitos de reflexão.

6. A abertura a novos temas, nomeadamente à cultura material e ao quotidiano, permite o alargamento do campo cultural a fontes e auditórios mais vastos. Esta socialização é coerente com um espírito crítico e assume um cariz democrático. Para J. Le Goff é um elemento de democratização da memória social, um dos imperativos prioritários da objectividade científica da História<sup>(87)</sup>.

7. A forma narrativa característica traduz um armazenamento de informação, essencial à identidade individual ou de grupo. O partilhar desta informação promove a tomada de consciência, o explicitar da identidade de quem fala e de quem se fala, o equilíbrio entre herança (património de experiências múltiplas e contraditórias dos homens) e a inovação (criação de um futuro diferente mas recuperador)<sup>(88)</sup>.

8. A interligação dos aspectos económicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos exige o desenvolvimento da imaginação, da associação criativa, da análise interpretativa e da crítica.

9. A ênfase na compreensão, na objectividade e no significado leva à prática de juízos de valor e da interpretação, tomada esta no sentido tradicional ou como "evidenciação de desvios relativos a modelos"<sup>(89)</sup>.

Sem exclusão de outros valores, que se possam revelar socialmente importantes, é a este conjunto que a Metodologia de ensino da História deverá estar subordinada: ensinar História deverá ser, de algum modo, promovê-los.

Simultaneamente, a metodologia de ensino tem que se adequar ao que a sociedade espera da acção educativa e que está expresso na política de educação e nos objectivos gerais da disciplina para os respectivos graus de ensino. A este nível verificamos existir, genericamente, correspondência entre os valores da disciplina e as finalidades do ensino<sup>(90)</sup>.

De salientar, contudo, entre os Objectivos Gerais da disciplina, a ausência de referências ao desenvolvimento da imaginação criativa e da associação. Convirá notar, também, a existência na Lei de Bases do Sistema Educativo de referência explícita ao desenvolvimento de uma consciência nacional<sup>(91)</sup>. Pese embora ser esta consciência um elemento importante para a participação cívica e para o reforço de laços internos às comunidades, não impede, por si só, a solidariedade mais geral. É certo que pode ter ressonâncias nacionalistas ou de imposição de classe, o que contradiria e empobreceria a formação cívica e humanista para que apontam todos os enunciados considerados e a nossa prática colectiva recente<sup>(92)</sup>. É de evidenciar ainda que esta correspondência, entre valores e funções da História e finalidades da disciplina no ensino básico e secundário, se vai desvanecendo nas orientações/sugestões dimanadas da Direcção Geral do Ensino Secundário e no articulado dos conteúdos programáticos<sup>(93)</sup>. Perante esta situação de perda de vista de alguns valores ao traçar as finalidades, de não relacionamento destas com o conteúdo concreto, ao tratar no dia a dia da aula, o que pensarão professores e alunos do valor da História que, respectivamente, ensinam e aprendem?

A falta de publicações neste domínio levou-nos a propô-lo para tema de pequenos trabalhos de investigação, levados a cabo por alunos da Licenciatura em Ensino da História e Ciências Sociais, sob nossa orientação e com limitações de tempo, espaço e extensão óbvias. Foram realizados

inquéritos a professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, a alunos do 2º e 3º ciclos e ainda do 2º ano do Ensino Secundário e 4º ano da Universidade. Embora com outros objectivos além da questão ora abordada, respigamos destes inquéritos alguns elementos que pensamos poder ser indicativos da consciência que professores e alunos possuem da referida questão.

No inquérito realizado a professores<sup>(94)</sup>, um dos objectivos era indagar da coerência ou não entre as finalidades do Ensino Básico, em geral, e os Objectivos Gerais de disciplinas, entre as quais a de História, para o 3º Ciclo. Procurava averiguar-se, também, a relação entre os Objectivos Gerais e o valorizar de capacidades e sua confirmação na prática docente. Da amostra seleccionada de professores de História, já de si pequena (24 professores de 4 escolas de Braga sendo 2 efectivos, 2 estagiários e 2 provisórios), apenas se obteve uma amostra respondente de dois terços (18) do previsto (7 efectivos, 6 estagiários e 5 provisórios). A amostragem, extremamente reduzida, não nos permite tirar qualquer ilação de índole geral: os resultados sugerem apenas tendências, indicações a necessitarem de investigação mais dilatada.

As respostas às questões 1., 4. e 6.<sup>(95)</sup> (cf. quadro 1), que a seguir reproduzimos, fornecem pois alguns indicadores.

Não pretendemos fazer aqui uma análise exaustiva dos resultados mas apenas alguns comentários, que julgamos oportunos:

- Podemos detectar três tipos de consensos entre os professores inquiridos - aquilo que genericamente desvalorizam (pontos 1.4 e 1.5), o que mais valorizam (pontos 1.1, 1.2 e 1.3), a concentração das respostas nos níveis 3 e 4 da quase totalidade das finalidades.

Significará esta última atitude a consciência da função formativa da disciplina de História? Aos inquiridos quase todos os itens parecem ser

1 - Classifique de acordo com os objectivos gerais da disciplina, para os 7º, 8º e 9º, as seguintes finalidades:

- 1.1. Fomentar o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo
- 1.2. Fomentar o espírito crítico
- 1.3. Desenvolver as capacidades de comunicação nas formas oral  Escrita
- 1.4. Assegurar o direito à diferença
- 1.5. Contribuir para a defesa da identidade nacional
- 1.6. Assegurar a formação cívica e moral dos jovens
- 1.7. Fomentar atitudes de reflexão metódica
- 1.8. Incentivar a abertura de espírito e adaptação a mudança
- 1.9. Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, jovens interessados na resolução dos problemas do país
- 1.10. Sensibilizar os jovens para os problemas da comunidade internacional
- 1.11. Facultar conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais
- 1.12. Fortalecer os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade
- 1.13. Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos

Escala utilizada:

- 1 - Prescindível
- 2 - Pouco importante
- 3 - Importante
- 4 - Muito importante
- 5 - Imprescindível

QUADRO 1 - Número de respostas/percentagens e grau médio de importância relativas às finalidades do 3º ciclo do Ensino Básico

Finalidades	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.	1.11.	1.12.	1.13.
Grau Importância													
5	11 61.1	7 38.9	3 16.7	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5
4	5 27.8	8 44.4	12 66.7	2 11.1	3 16.7	9 50.0	11 61.1	6 33.3	8 44.4	10 55.6	10 55.6	11 61.1	13 72.2
3	1 5.5	3 16.7	3 16.7	3 16.7	4 22.2	7 38.9	5 27.8	12 66.7	10 55.6	6 33.3	6 33.3	6 33.3	4 22.2
2	1 5.5	1 5.5	1 5.5	5 27.8	2 11.1	2 11.1	2 11.1	2 11.1	2 11.1	1 5.5	1 5.5	1 5.5	1 5.5
1	1 5.5	1 5.5	1 5.5	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4	8 44.4
Grau médio Importância	4.44	4.22	4.00	1.94	2.27	3.38	3.50	3.33	3.44	3.61	3.61	3.55	3.66

percentagem ----  ---- nº de respostas

importantes para o desenvolvimento pleno do aluno. Contudo são desvalorizados os itens 1.4 e 1.5, os quais se encontram intimamente relacionados com os pontos 2,3 e 7 da síntese que apresentamos (supra, Cap.II, 2.1.): tornar relativos princípios e acções, promoção da compreensão e tolerância, constituição de quadros de referência que permitam metamorfosear a memória colectiva, aprofundar a identidade cultural e do eu, equilíbrio entre herança e inovação. Ainda que ao item 1.5 se possa fazer algum reparo pela sua identificação com ideias nacionalistas, o mesmo não se poderá dizer em relação a 1.4. Parece-nos, pois, notar-se uma reduzida consciência, por parte de alguns professores em relação a estes aspectos. O mesmo não acontece aos itens 1.2 e 1.3, cuja saliência vem de encontro ao afirmado anteriormente (Cap. II, 2.1, alíneas 1,4,6,7, e 8). Nestes pontos parece existir uma consciência razoável, no que se refere à afirmação teórica, da correspondência entre os objectivos gerais do nível de ensino e as funções e valores da disciplina. Contudo esta relação parece que vai sendo esquecida no valorizar das capacidades e no exercício das actividades na sala de aula. Tal nos sugerem as respostas às questões 4 e 5 do mesmo inquérito, que a seguir reproduzimos (quadro 2 e 3).

Os resultados manifestam a tendência anterior em concentrar a classificação nos níveis 3 e 4 mas, agora, com maior dispersão também pelo nível 5. Os itens mais valorizados foram interesse e participação, aparecendo a síntese e a análise próximo da capacidade de comunicação oral. Quando neste mesmo inquérito os professores colocaram, genericamente, o domínio afectivo em segundo lugar e o psicomotor em terceiro, parece causar alguma estranheza a valorização dos itens 7 e 8 (interesse e participação). A não ser que estes tenham sido interpretados como indicativos de disciplina na aula, facilitadora da efectivação do domínio cognitivo. E, neste caso, parece-nos

PERGUNTA Nº 4

-Classifique, segundo o grau de importância que lhe atribui, as seguintes capacidades:

Escala: a mesma da pergunta nº 1

CAPACIDADES

- 1. Memorização
- 2. Apreensão
- 3. Aplicação
- 4. Análise
- 5. Síntese
- 6. Avaliação
- 7. Interesse
- 8. Participação
- 9. Envolvimento face aos conteúdos
- 10. Organização de materiais de estudo
- 11. Caracterização
- 12. Aptidões motoras
- 13. Comunicação escrita
- 14. Comunicação oral


QUADRO 2 - Número de respostas/percentagens e grau médio de importância relativas às capacidades

Capacidades	Memorização	Apreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Interesse	Participação	Envolvimento	Org.Mat. Estudo	Caracterização	Aptidões Motoras	Comun. Escrita	Comun. Oral
Grau Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5		3	2	2	6	1	4	5	2				4	4
4		16.7	11.1	11.1	33.3	5.6	22.2	27.8	11.1				22.2	22.2
3		4	7	12	15	8	11	14	11	6	1		8	10
2		22.2	38.9	66.7	83.3	44.4	61.1	77.8	61.1	44.4	33.3	5.6	44.4	55.6
1		14	7	4	1	4	6	2	8	12	11	3	6	4
		77.8	38.9	22.2	5.6	22.2	33.3	11.1	44.4	66.7	61.1	16.7	33.3	22.2
			5.6								27.8	50.0		
											5.6	33.3		
Grau médio Importância	3.22	3.66	3.88	4.05	4.11	3.72	4.22	4.16	3.66	3.33	2.66	1.83	3.88	4.00

percentagem 

4
22.2

 n° de respostas



lógica a depreciação das aptidões motoras (itens 12) e da caracterização (item 11). Os itens 13 e 14 (comunicação escrita e oral) podem justificar a sua relativa valorização em virtude de constituírem pré-requisitos e dois dos subprodutos mais importantes do ensino da História. O item 3 - aplicação - também bastante valorizado (classificação média 3.88) parece revelar alguma incompreensão por parte dos professores de História. Formámos esta opinião ao analisar as respostas à questão 5, na qual 50% dos inquiridos pensa poder desenvolver a aplicação de conhecimentos através da leitura individual e 33,3% com a audição de gravações.

Como se pode observar, no quadro 3, verifica-se a prática comum, por parte dos professores inquiridos, dos itens 5.3, 5.2, 5.7, 5.11, 5.1 e 5.10. Das restantes actividades a frequência varia entre 5,6% (teatralização) e 50% (elaboração de resumos e actividades de grupo), para os que afirmam praticar muito. Repare-se, contudo, que 61,1% indicam que não praticam nada a teatralização, por exemplo. Todavia, a formulação de perguntas (5.3) é a que regista maior percentagem de prática, mas parece ter sido entendida como actividade do professor, a que o aluno responde, revelando participar, interesse e aplicação de conhecimentos. Não se trata de actividade do aluno, uma vez que a este competirá responder. De salientar a prática elevada da feitura de textos por 61% da amostra, enquanto 50% tem uma prática diminuta de redacção de resumos. As actividades de grupo e a elaboração de resumos dividem os professores: 50% diz praticá-las muito, enquanto 50% afirma praticá-las pouco. Porém, as actividades de grupo parecem ser olhadas como sintoma de participação e aplicação de conhecimentos, e não como actividade de construção do conhecimento. Salienta-se ainda a prática elevada da interpretação crítica e selectiva de informação documental (item 5.2) e interpretação de textos e mapas (item 5.7) características da disciplina,

mas desligada de debate e discussão. A projecção de filmes e a audição de gravações dividem também estes professores e podem estar directamente relacionadas com as condições de trabalho existente nas escolas, com o estado de conservação e mobilidade do material.

Para estas práticas podem-se aduzir argumentos de vária ordem, desde pedagógicos, funcionais, económicos ou sociológicos. Mas, no que ao presente nos importa, indicam um desajuste visível na prática, entre as finalidades e a sua prossecução. Poderemos ainda referir que estes elementos são confirmados pela opinião dos alunos (96), quanto aos recursos utilizados nas aulas de História, assim como ao uso da palavra pelos mesmos alunos.

Se nos é lícito evocar ainda a nossa experiência na orientação de estágios pedagógicos, podemos referir a tónica posta pelos estagiários na formulação de objectivos específicos ao nível do conhecimento, compreensão e análise - domínio cognitivo -, perdendo de vista qualquer função formativa mais geral.

A História é também vista pelos alunos essencialmente como o estudo do passado, que ajuda à compreensão do presente. Encontramos, porém, elementos ligados a aspectos heróicos e factuais. O interesse pela História parece fixar-se na curiosidade pelo longínquo, enquanto a sua utilidade é vista na compreensão do presente, como elemento de cultura geral, mas arredada de qualquer função formativa ao nível do espírito crítico, cívico ou de integração socioprofissional. As opiniões da amostra de alunos (137, assim distribuídos: 35 do 6º ano, 28 do 9º ano, 54 do 11º ano e 20 do 4º ano da Universidade), do ensino público e particular, são convergentes com práticas manifestadas pelos professores em aulas de História, no ensino público.

Estes elementos, que apontam na prática, para uma fraca consciência, da função formativa da disciplina<sup>(97)</sup>, por parte de professores e alunos, faz-nos olhar, de novo, para a epistemologia e para o valor da História, enquanto estudo científico. A relação que se estabelece, entre as concepções contemporâneas de História e a metodologia de ensino, permite-nos afirmar que esta função formativa radica no fulcro das concepções actuais de História. Vimo-las manifestadas por diferentes correntes históricas do século XX. É também esta função formativa que leva teóricos do currículo, como R. Barrow<sup>(98)</sup> e G. Partington<sup>(99)</sup>, a defender a inclusão da História nos estudos secundários de uma educação geral. Partington afirma mesmo serem estes valores a razão fundamental para o seu ensino desde o séc. XIX<sup>(100)</sup>.

## **2.2. Imagens, imaginação e compreensão no ensino-aprendizagem**

A imaginação é considerada pelos historiadores como um elemento constitutivo não só da narrativa (ornamental), mas também como peça importante quanto ao relacionar fragmentos de informação (dedutiva) e mobilizadora das informações e conhecimentos anteriormente obtidos (construtiva), além de poder ser um apoio à construção de imagens do passado (perceptiva). Não nos ocuparemos do último tipo por se encontrar muito ligado à dimensão visual e à percepção, constituindo, só por si, um campo vasto e específico, que por economia do presente trabalho não podemos abarcar. Notaremos, contudo, que a dimensão visual fornece um contributo valioso ao ensino da História, que deverá ser tomada como campo de investigação e exploração por parte dos alunos e não como mero documentário ou ilustração de aspectos a estudar.

Como elemento cognitivo, a imaginação permite tornar o passado mais presente no espírito da criança e, simultaneamente, reconstituir o imaginário do passado. É esta imagem do real, inserida no contexto donde brota, que permite comunicar sentido humano ao conteúdo e às tarefas de ensino-aprendizagem da História.

A interpretação histórica encontra na imaginação, associada à empatia, um elemento decisivo para discernir opiniões, argumentos, diferenças e similitudes. Implica a empatia por parte do historiador como projecção e, sobretudo, como propensão para considerar pontos de vista e sentimentos diferentes dos próprios. Permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia. Ao tentar explicar, ao conjecturar situações, ao formular hipóteses, o historiador utiliza também a imaginação como suposição, constituindo todo um manancial de conhecimentos não baseado em fontes. A imaginação contra-factual é, segundo Lee<sup>(101)</sup>, uma suposição negativa. Pode-se ainda referenciar a imaginação no formar de uma opinião geral sobre factos, mais ou menos complexos - na compreensão. As fontes exercem mesmo um forte desafio à imaginação do historiador. E não só: esse desafio faz-se sentir também nos alunos, verificando-se nestes, segundo Lee<sup>(102)</sup>, uma fase de confusão a que se segue a tentativa de racionalizar as informações e de as explicar.

Poder-se-á afirmar que, do ponto de vista da História como ciência, é legítimo e defensável o uso da imaginação no ensino-aprendizagem, uma vez que, sem ela, não se atingirá mesmo a compreensão histórica<sup>(103)</sup>. A História visa o conhecimento verdadeiro, não a fantasia. Reside aqui a origem de alguns dos problemas que surgem no ensino-aprendizagem, por dificuldade sentida, nos jovens, em distinguir factos de fantasia. Pamela Mays<sup>(104)</sup> propõe o ensino da História com base no "conto", para crianças

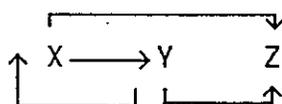
até aos 8 anos. Será a narrativa de histórias verídicas, de personagens e formas de vida que atraem a criança a pensar, tirar conclusões, criar uma visão da realidade do passado . É a iniciação numa certa forma de narrativa, que se tem vindo a desenvolver com o estudo das mentalidades (105). A partir dos 12 anos a imaginação criativa levará à discussão, leitura e escrita com imaginação. É através de trabalhos em que use a imaginação que o aluno compreenderá os processos históricos. E se esses trabalhos não se manifestarem brilhantes, terão pelo menos o condão de revelar o que do passado é realmente compreendido e onde é que os jovens revelam dificuldades<sup>(106)</sup>. Por sua vez a descrição, servida por uma imaginação de tipo ornamental e conservando traços literários, é simultaneamente explicativa. Incentivar, por isso, à leitura e à expressão escrita e oral com imaginação é fazer apelo e possibilitar uma aprendizagem pessoal e significativa, por mobilizar e reestruturar todos os conhecimentos úteis.

De forma sintética poderemos concluir que a epistemologia da História fornece uma orientação clara para o ensino-aprendizagem: a necessidade do recurso à imaginação histórica nas suas diversas formas. A construção das situações de ensino, para o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e respectiva avaliação, deve ter em conta o potencial imaginativo dos alunos e o papel que este desempenha no sucesso relativo à faculdade de compreensão. Um ensino árido, sem significado humano e abstracto, não está de acordo com a forma como a História é construída. Mas, a imaginação histórica, para o ser de facto, necessita de uma base firme (as fontes) e limites históricos perceptíveis, não se confundindo com uma regorgitação fantasista do passado.

### 2.2.1. Compreensão e Imaginação.

A imaginação intervém ainda na formação de uma opinião geral, "compreensão imaginativa", segundo H. Carr, ou na visão "indirecta do todo", na opinião de Handelsman.

A compreensão, dinâmica e recorrente, pode desempenhar as funções que Ossowski identificou e por nós já referidas (Ver, a propósito ponto 1.2.2. do presente cap.). Este facto exige o distanciamento do historiador relativamente à situação estudada. Implica reconhecer que as razões seleccionadas como factores ou causas de X podem produzir efeitos Y que, por sua vez, podem actuar, simultaneamente ou não, como causas de alteração de factores de X e fornecer as razões para um efeito Z.



A compreensão histórica, tal como a encontramos expressa na opinião de alguns historiadores, é um processo de pensamento elevado e complexo, exigindo uma visão profunda do todo considerado. Neste sentido, está muito além da concepção utilizada nas diversas taxonomias. Nestas assume o carácter de conhecimento inicial, confundindo-se com "tradução"<sup>(107)</sup>, transposição, interpretação e extrapolação na taxonomia de Bloom<sup>(108)</sup>. Para De Block, compreender significa interpretar conceitos ou relações, o que poderá implicar um nível mais elevado<sup>(109)</sup>. Mas em História compreender exige uma visão global, uma apreciação geral dos acontecimentos, o que se situa no campo da "síntese" ou mesmo da "avaliação", segundo o modelo taxonómico de Bloom, ou ao nível de

integração, em De Block. Este facto poderá ajudar a compreender alguns dos motivos que estão na origem do uso reticente - e até mesmo de algumas manifestações de incompreensão - das taxonomias, pelos professores de História. As actividades de mera tradução, de identificação ou distinção de elementos de um todo são demasiado elementares e não garantem, por si só, a possibilidade de atingir a compreensão histórica<sup>(110)</sup>. Por sua vez, a explicação em História exige geralmente relações múltiplas, complexas, de síntese descritiva. Quando os alunos identificam elementos, os relacionam ou indicam razões para o seu acontecer, realizam tarefas elementares, em História, que deverão apenas ocupar o início de um estudo. O que realmente se torna fundamental no ensino da História é ajudar os alunos a ir além da interpretação dos textos, do reconhecimento de relações. É o estabelecimento de analogias, de conjugação de factores, da captação global dos desenvolvimentos de acções e estruturas. Segundo Edgar Morin, é a implicação do sujeito e o pleno emprego da subjectividade. Deste modo, o uso do diálogo professor-aluno e aluno-aluno, com base em perguntas abrangentes, que levem à conjectura, à projecção e implicação do sujeito, na busca de uma visão mais global, ou alternativa, para além do simplesmente afirmado no documento ou texto, parece ser um meio de ensino-aprendizagem aconselhável. A interiorização de procedimentos, que é exigida, o reconhecimento da subjectividade na análise das situações ou motivos dos agentes, em contextos específicos, diferentes do aluno ou do historiador e tendo em conta a espessura temporal e o espaço, são das competências mais características do pensamento histórico.

Para se atingir a compreensão é fundamental o envolvimento empático do aluno com a matéria. Caso contrário, o risco de incompreensão é conhecido, manifestando-se através de risos, ditos de desprezo ou

anacronismos. O diferente, o antigo, o estranho à nossa experiência limita naturalmente a compreensão. Esta exige raciocínio analógico, projecção e implicação do sujeito. Estas características deverão relacionar-se no ensino com a preocupação, da parte do professor, no estabelecimento de relações empáticas entre o aluno e a matéria. Estas não significam concordância de pontos de vista do presente com o passado, nem tão pouco a aceitação ou identificação com este. Está relacionada, sim, com o descentrar do sujeito - aluno, professor - em relação ao seu próprio ponto de vista, para sustentar opiniões diversas das suas; tentar descrever-explicar-compreender os eventos. Ser capaz de uma tripla descentração:

- no que toca ao seu próprio horizonte teórico;
- em relação ao da época em análise;
- quanto ao próprio espaço da sociedade em estudo.

Para que tal aconteça nos jovens, cujo grau de abstracção pode ser ainda bastante limitado (referimo-nos às idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos), é necessário dar sentido humano aos eventos estudados. Não deverão aparecer aos olhos dos alunos como matéria inerte, sem racionalidade ou como fruto do acaso e da cronologia. Aqui, o recurso ao debate sobre dilemas pode revelar-se de grande utilidade. Segundo A. K. Dickinson e P. J. Lee<sup>(111)</sup>, o desenvolvimento da experiência da criança, para a qual o conhecimento de partes do passado e o recuso à analogia são importantes, é necessário para a interiorização. A capacidade dos jovens em seguir a narrativa depende muito da compreensão das explicações em termos de motivos.

A compreensão não esgota, contudo, o conhecimento e exige além de processos de verificação (de erro e incompreensão), processos de explicação.

### 2.3. Explicação e selecção no ensino

A explicação histórica não obedece a um modelo único.

Recorre a analogias; inferências; leis de diverso tipo (causais, de sentido fraco, genéticas, probabilísticas); à narrativa, como forma explicativa em amálgama; à compreensão dos motivos.

A analogia pode ser organizacional ou funcional, criando estruturas de referência ou indicando homologias. Na narrativa detectam-se gradações explicativas que vão desde narrar ao descrever, interpretar e explicar. As generalizações, geralmente sumativas, em História, possuem função explicativa. Todos estes modelos se encontram traduzidos nos trabalhos dos historiadores, em livros de textos e manuais, na própria linguagem do professor. Estes modelos levaram P. J. Lee<sup>(112)</sup> a procurar estabelecer um quadro dos níveis de compreensão dessas explicações, nos alunos, e da própria capacidade de eles estruturarem explicações. Significaria que, ao colocar a questão, aparentemente simples - "Explica as razões pelas quais o Padre António Vieira era tolerante com os cristãos novos" -, o professor deveria poder discernir níveis de explicação e de compreensão ou incompreensão dos motivos do personagem ou de um processo, se não quisermos, apenas, que os alunos regorgitem o que leram ou lhes ensinámos.

Explicar implica a existência de uma estrutura conceptual comum e tem sempre implicações para além do caso em estudo, quer por repúdio quer por semelhança. O recurso à analogia, comum aos cientistas (no estabelecimento de tipologias, princípios organizadores) e aos historiadores leva, por abstracção, à formalização, ao modelo (através do estabelecimento de elementos idênticos, de parentesco ou de relações) e ao sistema. Estes

- sistema e modelo - necessitam ao mesmo tempo de ser verificados, reflectidos, de modo a evitar o erro e o anacronismo. Os meios ao dispor são os processos lógicos de identificação e contradição. A analogia, como método mais usado na explicação, servindo mesmo de base a outros mais elaborados, relaciona-se naturalmente com o ensino da História: de facto será aconselhável a sua utilização. Dever-se-á recorrer à analogia seguida de verificação ou identificação de elementos de uma dada situação ou processo. A partir dela dever-se-á, sempre que possível, caminhar para a formulação de hipóteses explicativas, uso de conceitos (conjunto de proposições acerca de semelhantes) e generalizações. Estas últimas poderão servir de "muletas"<sup>(113)</sup> na aquisição de uma estrutura de referência pelo aluno, mas deve procurar-se, acima de tudo, que ele procure ver para além delas. A generalização possibilita uma visão geral de um processo ou evento e, sem ela, perder-se-ia o significado dos detalhes analisados.

Como o objectivo não é só constatar diferenças ou semelhanças, mas os mecanismos que as explicam, o recurso à associação, implicando sequência temporal e inserção no contexto, é também necessária. À atomização é necessário a visão globalizante, característica da dimensão histórica. O uso da associação implicará, deste modo, no ensino, o agrupar de factos e temas relacionados, de forma a torná-los inteligíveis e com sentido; dirigirá também a atenção para outros desenvolvimentos e outras fontes. Poder-se-á empregar, ainda, como exposição introdutória de temas. Aí referirá o que se passou antes e no momento em que se inicia um estudo, fornecendo como que um pano de fundo de conhecimentos, considerados pré-requisitos do tema em questão ou da emissão de um juízo. É particularmente útil em programas que busquem conjugar uma estrutura de linha de desenvolvimento com o estudo aprofundado de épocas ou, ainda,

em modelos de ensino integradores do desenvolvimento cognitivo e ético, como, por exemplo, modelos que recorram a dilemas históricos<sup>(114)</sup>. O agrupar de factos está intimamente relacionado com a selecção, que adiante abordaremos.

Em História, a explicação pelo recurso a leis é muito limitada, como já anteriormente analisámos. No ensino, as referidas leis deverão ser apresentadas não como "apelação explicativa", chave de resolução, mas como mecanismo que permite ver e compreender factos ou relações não previstas pelos agentes ou de surgimento aparentemente ocasional. O recurso ao enunciado de leis simples, em economia e demografia, permitirá a inteligibilidade de processos aparentemente aleatórios.

A explicação histórica assenta em princípios de racionalidade do comportamento humano. Pela inferência prática (raciocínio dedutivo), abre-se um campo propício à compreensão de motivos ou razões das acções humanas<sup>(115)</sup>. Foi a partir do uso da inferência prática que P. J. Lee procurou estabelecer possíveis níveis de compreensão na área da explicação histórica. O autor procurou formalizá-los em termos de níveis e categorias, para análise do pensamento histórico das crianças, que resumimos:

NÍVEL UM: Compreensão da acção do agente.

Categoria 1

Acção considerada ininteligível. Incapacidade em apanhar o significado das intensões do agente e da situação. Contradição directa de informação explícita. É um nível instável.

NÍVEL DOIS: Compreensão do conhecimento que o agente tem da situação e que o levou a actuar.

Distinção da situação do agente (Sa) e do historiador (Sh).

### Categoria 2

Acção explicada por referências às intenções do agente e à situação. Não há distanciamento entre a visão do agente e a do historiador. As intenções incluem aspectos convencionais, estereotipados, por projecção pessoal ou suposição mental. Não reconhece a diferença entre a situação histórica e a projecção pessoal. Ao usar testemunhos não consegue reconciliar objectivos conflituais, quando necessário. Equilíbrio temporário alcançado pelo ignorar de aspectos problemáticos da acção.

### Categoria 3

Acção não compreendida. O equilíbrio conseguido na categoria 2 é perturbado pela percepção de aspectos problemáticos. O fracasso é indicado pela sugestão de acções alternativas, que não traduzem o que o agente podia ou não saber. O não distinguir de situações, do agente e do historiador, impede o equilíbrio. Nesta categoria podem existir elementos desintegrados dos níveis anteriores e seguintes.

**NÍVEL TRÊS:** Referências às intenções e situação do agente no contexto em que é exigida a explicação.

### Categoria 4

As intenções do agente são compreendidas e, bem assim, reconhecidos os aspectos de conflito. O conhecimento da situação é considerado, mas em contexto muito limitado, não se ajustando a um contexto mais vasto. A estabilidade é temporária, fazendo a distinção fundamental entre o conhecimento que o agente tem da situação e o do historiador.

### Categoria 5

Acção não compreendida por falta de significado do contexto mais vasto. Hesitação entre o ver as razões do agente e o entender a acção como inadequada, face a outras possibilidades conhecidas do historiador. Em geral a compreensão é ainda instável. Pode haver referências a um contexto mais vasto, mas não são conciliadas com os objectivos conflituais do agente.

NÍVEL QUATRO: Distinção entre a situação do agente (Sa) e a do historiador (Sh) num contexto vasto e em termos dinâmicos.

### Categoria 6

Acção explicada tendo em conta a referida distinção (Sa/Sh) e vista num contexto alargado. Entendimento das razões do agente; apelo às mesmas, se necessário, e às ramificações dos seus objectivos. Esta visão alargada implicará normalmente a compreensão em termos dinâmicos (hipotéticos). A situação é avaliada por referência, quer à situação do agente, quer ao contexto restrito e alargado em que ocorre, desde que não seja comparada com aprovação<sup>(116)</sup>.

Uma estrutura deste tipo permitirá, segundo o Autor, ver o que é necessário para que um o jovem, quando lhe é pedido, explique alguma coisa em História. Para o ensino, poder-se-á concluir que são necessárias oportunidades para as crianças exprimirem livremente, e quando ocorrem, as suas incompreensões, de modo a serem esclarecidas em tempo útil para que se efectue a aprendizagem. Significa isto que é de evitar descrições em termos do que o agente tinha que fazer para atingir os seus objectivos. Tal descrição poderá levar à incompreensão, se o aluno não distinguir Sa de Sh (nível dois) e percepcionar outras hipóteses, que lhe parecem mais lógicas,

ou à aceitação da história como uma fatalidade. Deve-se, de preferência, recriar a situação, falar do agente, de como ele viveu a situação, o que dela podia ter conhecido. Se a apresentação de Sa (níveis três e quatro) não for conseguida e for apresentada apenas como inevitável, não haverá possibilidade de aprender por inferência. Nesse caso, a aprendizagem assentará, segundo P. J. Lee, na imitação, repetição e experiência verbal do aluno. O que poderá, por vezes, levar o professor a concluir, facilmente, que o aluno não pode pensar ainda em termos históricos.

Se, pelo contrário, aceitamos que motivação, interpretação e explicação são necessárias para compreender o desenrolar dos eventos, então os alunos devem ser postos em situações precisas, bem definidas, com oportunidade para explorar opções alternativas. Os trabalhos em grupo deverão também ser estruturados de forma a que as ideias a sintetizar sejam, de alguma maneira, moldadas pelo material<sup>(117)</sup>.

Poderemos esboçar a conclusão de que, conhecendo o professor os mecanismos de como o pensamento histórico se desenvolve, é possível e imprescindível que oriente o ensino-aprendizagem para o seu desenvolvimento no aluno. O que passa pela imaginação-compreensão-explicação das situações ou períodos históricos. Para realizar esse desiderato o professor deve criar verdadeiras situações de aprendizagem, em que os alunos se sintam implicados. Isto também só será possível a partir de uma organização colectiva de conteúdos e materiais pelo conjunto de professores de uma escola, adequando-os, cada professor, às turmas especificamente a seu cargo. Esta afirmação pressupõe que é na escola e na turma que se realiza a parte mais importante do trabalho pedagógico; que em cada escola, é ao conjunto dos professores de História que cabe a maior parte da responsabilidade do sucesso dos seus alunos, no desenvolvimento

da formação histórica. Caberá às instâncias locais, regionais, fiscalizar a qualidade do trabalho.

As tarefas de organização dos conteúdos e materiais requer uma cuidadosa selecção dos primeiros, com vista à prossecução da aprendizagem.

### 2.3.1. Como seleccionar em História?

René Jetté<sup>(118)</sup> chama a atenção de que uma recolha mais ou menos sintética de factos na base da opinião pessoal, tal como uma concepção literário-estética, constituem formas de estudo a-científicas da História. Mesmo considerando, como o fazem historiadores mais próximos da História Nova, que a problemática condiciona a investigação, não se podendo fixar previamente os limites desta, poderemos, apesar disso, distinguir alguns traços comuns, que determinam a importância a atribuir aos factos. São eles: a delimitação cronológica (que abrange sempre um período proto e pósterio), espacial (o local, regional, nacional ou grandes conjuntos económicos e civilizacionais), o específico (de uma comunidade, grupo, classe), o geral (interligações de comunidades, áreas económicas e civilizacionais) e a estrutura com que o historiador vê o mundo (vivências, filosofia, teoria interpretativa). Todos estes vectores se reproduzem na problemática dos conteúdos de um programa e na associação dos factos a explicar. É também deles, parece-nos, que devemos partir para fazermos selecções no ensino. Se a problemática para o trabalho do historiador não é fixa, uma vez que podem surgir novas perspectivas e abordagens, isso deverá reflectir-se na duração dos programas, que terá de ser limitada, a fim de se manterem actualizados<sup>(119)</sup>.

Porém, se o arbítrio não deve presidir à selecção, a que deverá esta obedecer? Como interligar todos estes aspectos já referidos? O problema foi há muito abordado por Burston<sup>(120)</sup> e o seu trabalho mantém-se ainda clássico. Seguindo este autor, diremos que se deve partir de dois pressupostos fundamentais: a) de que alguns acontecimentos são importantes (o que é um juízo de valor e teremos de demonstrar - para quê? e são esses fins importantes?); b) de uma teoria de interpretação (o que implica uma filosofia).

O primeiro pressuposto baseia-se, em certa medida, no hábito: importante é o que estudamos na faculdade, o que o historiador mais reconhecido no momento afirma, a última ideia-sucesso. Para além do factor moda e da nossa própria estrutura do conhecimento histórico, poder-se-á ajuizar ainda, com base no que afecta o maior número de pessoas, no momento do acontecer e no perdurar (derivação do princípio democrático em que crescemos ou nos criámos). Como corolário, afasta-se uma concepção centrada unicamente nas preferências ou "necessidades" da criança; implica alguma atenção à história política e diplomática, às instituições, uma vez que afectam um grande número de pessoas. Também se infere que alguns aspectos da vida são mais importantes que outros: o económico, o social, o cultural, por exemplo. A selecção de períodos ou épocas desenvolve-se a partir desta valorização e deve permitir que, cientificamente, se efectue a reconstituição e explicação do passado. Assim, não parece ser legítimo escolher um período baseado apenas em preferências do professor ou do aluno. E, ainda que reconheçamos um certo carácter artificial às divisões históricas, elas revelam ser mais do que cortes no contínuo<sup>(121)</sup>. Indicam geralmente cesuras relativamente profundas, períodos em que a mudança anda no ar, o anterior perde a influência decisiva para se engendrar uma

época preme de esperanças, a afirmar-se num futuro mais ou menos próximo. Mas, como bem chama a atenção Burston, poderemos ter um acordo quanto a períodos e temas e, ainda assim, apresentarmos conteúdos algo diversificados. É neste ponto que intervém decisivamente o segundo pressuposto - a teoria de interpretação. A forma como valorizamos determinados aspectos e os interligamos depende de como interpretamos a natureza humana e o devir. É notório que a explicação e a forma como temos de apresentar os factos, para os tornar inteligíveis, também condiciona a selecção. Mas, em última instância, interfere sempre a teoria, implícita ou explícita, que assumimos (122).

Poderemos concluir que no ensino, tal como para o historiador, selecção e explicação condicionam-se mutuamente; que estão relacionadas com o tipo e duração dos programas de História, a organização de materiais e as estratégias das próprias aulas.

Mas se a Metodologia de ensino (123) é para ser encarada como uma das Ciências da Educação, então teremos, para atingir tal objectivo, de recorrer aos contributos da Psicologia da aprendizagem e da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Caso contrário, a Metodologia de Ensino da História poderia ser encarada como mera extensão da metodologia de investigação histórica (teoria das fontes, na designação comum).

#### **2.4. Importância de alguns métodos**

Procuraremos neste ponto ver como a construção da História afecta os métodos de ensino, pela importância que confere a determinados procedimentos.

Partiremos das práticas dos historiadores, agrupando-as em

três perspectivas fundamentais - a global<sup>(124)</sup>, a analítica<sup>(125)</sup> e a monográfica<sup>(126)</sup>, nas quais os métodos tomam relevo. Assim, o método comparativo integra-se preferencialmente nas perspectivas global e analítica, enquanto o regressivo é geralmente mais utilizado pela monográfica. Apesar de estes métodos, diferentes na sua natureza, pois valorizam ou o sentido temporal (regressivo/progressivo), ou a amplitude temática (global, analítico), serem os mais usuais entre os historiadores e por eles defendidos ou recomendados (métodos comparativo e regressivo por Marc Bloch; monográfico em Le Roy Ladurie; global em Braudel), seria de esperar a sua incidência no ensino, como forma de criar um habitus próprio do pensamento histórico. Mas a forma como se aborda o passado terá de ter em conta as circunstâncias de cada época, o modo como cada geração organizou, viu e deu sentido à existência e aos eventos vividos.

#### 2.4.1. Método comparativo

Não se poderá confundir justaposição ou colagem de dados com o método comparativo. Já Marc Bloch advertiu que só é possível comparar o comparável, procurando-se semelhanças e diferenças de realidades análogas, mas de contextos diferenciados. Segundo Ciro Cardoso<sup>(127)</sup>, o método comparativo permite compreender o passado, constitui um instrumento ao serviço da formulação, controlo de hipóteses, generalizações e construção de modelos. Mas também permite o regresso ao específico, enriquecido pela ampliação teórica obtida com a comparação. Ao romper os marcos tradicionais em favor do estudo de um tema bem definido (exemplos de aplicação poderiam ser "a importância da vaca na humanidade primitiva", "feudalismo", "movimento de descolonização após a 2ª Guerra Mundial"), em

vez do estudo de casos regionalizados, o método comparativo permite essa arte de viajar, de que fala Carl Sagan<sup>(128)</sup>, e é característica de uma perspectiva global.

Aos alunos deve ser facultado o recurso à comparação como forma de verificarem generalizações transmitidas ou em construção, dando-lhes possibilidade de as matizar com a diversidade do elemento humano.

No ensino, o método comparativo tem sido considerado como fundamental para programas de linhas de evolução. De modo algum poderá ser circunscrito a este tipo de estudos, uma vez que tais programas são precisamente criticados, por não permitirem o uso correcto da comparação, interessados que estão em ver a mudança, no contínuo temporal. Já o programa por manchas ou períodos permitirá a comparação e contraste de realidades semelhantes, evidenciando isomorfismos e diferenciações.

#### **2.4.2. O método regressivo**

Poderemos considerar o método regressivo como uma variante do comparativo, visto que se busca, partindo dos efeitos, atingir a sociedade onde os factores de origem se desenvolveram. O objectivo é o estudo, por contraste, de duas realidades: a presente e a passada. A sua utilização correcta permite a imersão no passado, como realidade distanciada do presente e das suas solicitações. Contudo, esta abordagem no ensino está próxima de programas cronológicos e de linhas de evolução, de sentido negativo. Bem utilizado, é especialmente aconselhado para faixas etárias mais baixas (entre os 8 e 12 anos). Partindo da realidade quotidiana e através de círculos concêntricos, permite alargar a experiência da criança e estruturar o tempo à medida das suas capacidades intelectuais, tal como

propõe Bruner<sup>(129)</sup>. Ao fazer o percurso dos efeitos para as causas, o método regressivo é acusado de dar relevo aos aspectos políticos, aos quais é mais facilmente aplicado. Mas de modo algum se limita a estes, como os historiadores têm demonstrado<sup>(130)</sup>.

#### 2.4.3. A hermenêutica e os métodos de (re)descoberta.

Presente em qualquer das perspectivas consideradas está o método com base em documentos ou fontes - a hermenêutica. O recurso ao documento poderá constituir o que Marc Bloch considerou "um método para todos"<sup>(131)</sup>, pela aquisição, além do conteúdo, do pensamento histórico e espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-dedutivo. É à História Nova que devemos este chamar de atenção para a utilização dos mais diversos tipos de documentos, e de todo o tipo de fundos documentais. No ensino traduziu-se no recurso às bibliotecas escolares e municipais, no uso de audiovisuais, reproduzindo fontes e monumentos e, a num nível mais adiantado, no valorizar da leitura de obras completas. O contacto com o documento permite relacionar o facto com o pensamento do historiador, por meio do testemunho, questionar conclusões ou procurar ver como a elas se chegou. Por sua vez, a obra do historiador fornece uma visão alargada das questões tratadas nas aulas e destrona o professor como fonte única de informação. Mas, como afirma Burston<sup>(132)</sup>, não podemos defender o recurso ao documento e ao que se tem designado por método de descoberta, na realidade uma re-descoberta pelo aluno, como o único meio de ensino-aprendizagem. (Posição esta que revela uma analogia significativa com as Ciências de Natureza - aula laboratório)<sup>(133)</sup>. Deveremos sim, seguindo o Autor, considerar as fontes e a (re)descoberta

orientada como meios para o estudo dos conteúdos da História. A disponibilidade de fontes também não parece defensável, como princípio, para a elaboração de programas.

Que vantagens pode apresentar a (re)descoberta, a partir de documentos, ao nível do ensino-aprendizagem?

Antes de mais, parece possibilitar uma história mais real, o envolvimento do aluno, o trabalho, quer individual quer de grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente. Este pode ser exercido sem o domínio completo das operações formais. A partir dos documentos podem-se formular pequenas induções e inferências, através de questões postas ao aluno e cuja resposta obtém das fontes. Esta resposta, surgida da questão apresentada, da curiosidade ou da dificuldade da análise é, em pequena escala, uma (re)descoberta.

#### **2.4.4. Métodos para uma perspectiva monográfica.**

Uma abordagem hoje reconhecida em História é a valorização do quotidiano, do local, do social. Assim, a perspectiva monográfica evoluiu do meramente descritivo, de uma história geral em ponto pequeno, para uma micro-história, que procura reconstituir a tessitura do real<sup>(134)</sup>. A perspectiva monográfica mais não faz que chamar a atenção para o estudo, em profundidade, de realidades particularizadas. A ideia de mudança e continuidade opõe-se a de uma visão globalizante do real, da necessidade em considerar unidades restritas mas onde o humano sobressai. É esta conjugação entre a perspectiva temporal, diacrónica, e o aprofundamento do contexto de uma época ou comunidade que faz Burston procurar conciliá-las

num programa de estudos (programa de desenvolvimento e quadros ou épocas)<sup>(135)</sup>.

A perspectiva monográfica encontra-se, ao nível do ensino, com a necessidade de tornar a História como que mais humana, com sentido para os alunos e, portanto, ligada aos problemas da existência concreta. Surge, assim, a procura de métodos para promover um estudo que recrie o passado, com imaginação, suscite o entendimento para com o trabalho do historiador e envolva o aluno. Tal preocupação implica um doseamento equilibrado de diferentes métodos: jogo, simulação, estruturas de estudo, trabalho projecto<sup>(136)</sup>. Suscita fontes de informação diversificadas - biografias, monografias - como exemplo de recriação; o uso de entrevistas na recolha de depoimentos orais, ou ainda de outros materiais recentes ou antigos. O contacto empático com o passado, que os meios referidos possibilitam, favorece o desenvolvimento de capacidades diversas - de relação e comunicação -, assim como a recriação imaginativa, e com alguma profundidade, do passado. Por sua vez, o trabalho projecto, aplicado a estudos locais permite a inserção na comunidade e na cultura comum em que a escola se insere, o treino dos alunos em situações "fechadas" de pesquisa (leitura, recolha e análise de informação diversa, elucidação do problema, redacção de conclusões).

## **2.5. Como conclusão.**

Aprendemos dos historiadores que é do confronto de perspectivas, do debate entre elas, que se atinge uma objectividade, intersubjectiva, que constitui o fundamento da verdade histórica, para além da confirmação feita através de fontes. Também no ensino da História, o debate, o diálogo, a partir

de questões abertas ou de interrogações apresentadas pelos próprios alunos, devem ser elementos fundamentais. Não se trata já de ensinar "*docer*", mas de desaprender "*dedocer*" os preconceitos, as visões parciais ou incorrectas acerca do passado, de factos e termos que os alunos transportam para a escola e constituem, por vezes, verdadeiros obstáculos à aprendizagem<sup>(137)</sup>. Temos contudo verificado, por processos empíricos de observação de aulas a professores estagiários e, tal como os inquéritos realizados sugerem, que raramente é dada oportunidade aos alunos de serem eles a formular questões. Muitas vezes, ainda, acontece não serem as perguntas dos professores verdadeiras questões, para o pensamento acontecer, mas simples interrogações, de resposta directa ou dicotómica, tipo teste-objectivo. Sendo o juízo moral, como salienta Partington<sup>(138)</sup>, essencial na compreensão histórica, a análise de uma perspectiva, a explicação empática, a resolução de dilemas, a tomada de decisões, o debate de ideias deveriam constituir parte da rotina da aula de História. Estes meios garantiriam uma melhor exploração dos documentos, o atingir da compreensão e o desenvolver do pensamento histórico.

Referimo-nos por fim ao método cartográfico. Salientado pelos historiadores, traduz-se, no ensino, na necessidade de localizar continuamente em mapas, de qualquer tipo, as informações recebidas. Pelo seu carácter genérico na actividade de alunos e professores, representa mais uma estratégia do que um método global.

A incursão na epistemologia da História revelou-nos que alguns métodos são particularmente caros aos historiadores (comparativo, regressivo, analítico, debate de processos e ideias, hermenêutica sistemática de documentos através de técnicas apropriadas). Verificamos poder estabelecer-se relações entre estes e o ensino da História. Ficou claro que o

recurso ao documento pode servir vários métodos (analítico, redescoberta orientada, trabalho projecto, diálogo e debate sobre dilemas). A insistência na compreensão e no significado das acções humanas leva-nos a procurar métodos consentâneos com tais fins: trabalho projecto, simulação, resolução de dilemas.

### Notas

- (1) L. W. Herne, **History in the secondary school curriculum**, Londres, 1980, p. 3.
- (2) Daniel Sousa, **Epistemologia das Ciências Sociais**, Lisboa, 1978, p. 12.
- (3) J. Piaget, **Epistémologie des sciences de l'homme**, 1972, pp. 17-21.
- (4) P. J. Lee, "Why learn History?", in A. K. Dickinson, P. J. LEE; P. J. Rogers, ed. lit., **Learning History**, Londres, 1984, p. 14.  
"Entidades temporais" significa para o autor que transportam o seu passado na forma de hábitos, crenças, leis, políticas e relações sociais.
- (5) Vitorino Magalhães Godinho, **Ensaio III: Sobre Teoria da História e Historiografia**, Lisboa, 1971, p. 31.
- (6) Fernand Braudel, **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II**, vol. 2, Lisboa, 1983, p. 22.
- (7) Cf. Daniel de Sousa, **Teoria da História e conhecimento histórico**, Lisboa, 1982, p. 220.
- (8) J. Ortega e Gasset, **História como sistema**, Madrid, 1970, p. 91.
- (9) Sobre determinismo e fatalismo, cf. Sílvio Lima, **O Determinismo, o Acaso e a Previsão na História**, Coimbra, 1958, pp. 9-24 e ver J. Amado Mendes, *op. cit.*, p. 208 e respectiva bibliografia.
- (10) É o caso do uso do "condicional irreal" na Nova História Económica, ou de modelos de ensino que visam integrar o desenvolvimento cognitivo e ético. Esta opinião não é contudo aceite por muitos historiadores europeus, particularmente do Continente, pois na Grã-Bretanha a receptividade é maior, que excluem da História a

consideração do meramente possível. Cf. Jean Heffer, "Le dossier de la question", in Ralph Andreano, ed. lit., **La nouvelle histoire économique**, Paris, 1977, p. 69.

- (11) J. H. Plumb, **The dead of Past**, apud P. J. Lee, *op. cit.*, p. 2.
- (12) P. J. Lee, *op. cit.*, *ibidem*.
- (13) Utilizaremos "vestígio" como tudo o que é sinal ou herança do passado, intencional ou não, enquanto que por "testemunho" significaremos as fontes de um modo genérico, sobre as quais se fez já sentir a acção do historiador. A este propósito cf. J. Amado Mendes, **A História como Ciência**, Coimbra, 1987, pp. 87-89.
- (14) Guy Bourdè e Hervé Martin, **Les écoles historiques**, Paris, 1983, p. 295.
- (15) Cf. a este propósito J. Amado Mendes, *op. cit.*, pp. 183-188; Jacques Le Goff, et al. (dir), **Fazer a História**, vol. 1, Amadora, 1977. p. 45 e p. 67; E.P. Thompson, **Miséria de la teoria**, Barcelona, 1981, pp. 67-69; H. G. Gadamer, "Historicidade", in C. Higoumet et al., ed. lit., **História e Historicidade**, Lisboa, 1988, pp. 111-112.
- (16) E. P. Thompson, *op. cit.*, p. 79 e ainda Ellen Kay Trimberg, " E. P. Thompson: Understanding the Process of History", p. 228 in Theda Skocpol, ed. lit., **Vision and Method in Historical Sociology**, Cambridge, 1985.
- (17) Cf. François Furet, "O quantitativo em História", J. Le Goff e Pierre Nora, in **Fazer História**, vol. 1, Amadora, 1977, pp. 42-62.
- (18) E. P. Thompson, *op. cit.*, p. 78.
- (19) E.P. Thompson, *op. cit.*, apud Theda Skocpol, *op.cit.*, p. 229.
- (20) Anthony Giddens, **New Rules of the sociological Method**, apud

Theda Skocpol, *ibidem*.

- (21) Collingwood, *op. cit.*, p. 298.
- (22) P. J. Lee, "Historical Imagination", in A. K. Dickinson, P. J. Lee e P. J. Rogers, ed. lit., **Learning History**, Londres, 1984, p. 106. Tornar "o passado mais real" significa, na expressão do Autor, exigir mais a nossa atenção do que o presente.
- (23) Cf. Jeanette B. Coltham e Jonh Fines, **Objetivos Educacionais para o Estudo da História**, trad., Associação de Professores de História, Lisboa, 1982, p.4.
- (24) Contudo, autores como Christopher Portal, "Empathy as an Aim for curriculum: Lessons from History", in **Journal of Curriculum Studies**, vol. 15 (3) 1983, p. 304 e P. J. Lee, *op. cit.*, p. 90, tendem a salientar os aspectos cognitivos da empatia.
- (25) Cf. a opinião de Vivianne Little, "What is Historical Imagination?", in **Teaching History** (36), 1983, pp. 30-31; Tony Boddington, "Empathy and The Teaching of History", in **British Journal of Educational Studies**, Vol. XXVIII (1), Fevereiro 1980, pp. 13-19; S. R. E. B. ed., **Empathy in History**, Southampton, 1986, *passim*.
- (26) Collingwood, *op. cit.*, pp. 297-300.
- (27) Collingwood, *op. cit.*, p. 297, sublinhado nosso.
- (28) G. R. Elton, **The Practice of History**, Londres, 1984, p. 109.
- (29) Vivianne Little, *op. cit.*, p. 28-30.
- (30) E. J. Furlong, **Imagination**, 1961, *apud* Dickinson, Lee e Rogers ed.lit. , *op. cit.*, p. 86.
- (31) P. J. Lee, *ibidem*.
- (32) Cf. a este propósito, J. Amado Mendes, *op. cit.*, p. 12; C. R. Elton, *op. cit.*, pp. 135-146.

- (33) Jerzy Topolsky, **Metodologia de la Hist6ria**, Madrid, 1982, p. 416.
- (34) Jean Piaget, **A epistemologia gen6tica**, Petr6polis, 1973, pp. 83-84 e Jean Marie Dolle, **Para compreender Jean Piaget**, Rio de Janeiro, 1981, p. 55.
- (35) Emille Callot, **Ambiguit6s et autonomies de l'histoire et de sa philosophie**, p. 66, apud Pierre Salmon, **Hist6ria e Cr6tica**, Coimbra, 1979, p. 57.
- (36) Cf. J. Topolsky, **op. cit.**, pp. 416-419.
- (37) Sylvie Mesure, **Dilthey et la fondation des sciences historiques**, Paris, 1990, pp. 219-226.
- (38) William Dray, **Perspectives on History**, Londres, 1980, pp. 9-26.
- (39) Sylvie Mesure, **op. cit.**, p. 124.
- (40) Cf. J. Topolsky, **op. cit.**, p. 418.
- (41) S. Ossowski, **Sobre las peculiaridades de las ciencias sociales**, Vars6ria, 1962, pp. 236-237, apud J. Topolsky, **op. cit.**, p. 418.
- (42) E. H. Carr, **Que 6 a Hist6ria?**, Lisboa, s.d., p. 24.
- (43) M. Handelsman, **Historyka**, apud J. Topolsky, **op. cit.**, p. 135.
- (44) G. R. Elton, **The Practice of History**, Londres, 1967, p. 30.
- (45) S. Nowak, **Studia z metodologii nauk spolecznych**, apud J. Topolsky, pp. 417-418.
- (46) Cf. sobre o assunto Vivianne e Gilbert de Landsheere, **Defenir os objetivos da educa76o**, Lisboa, 1977, e Jeanette B.Coltham e Jonh Fines, **op. cit.**.
- (47) Roland Barthes, "Le discours de l'histoire", 1967, apud J. Le Goff, "Hist6ria", in **Enciclop6dia Einaudi**, vol 1, 1984, p. 172.
- (48) Cf. Paul Veyne, **Comment on 6crit l'histoire**, Paris, 1978, p. 47-48

- em que "específico" significa ao mesmo tempo "geral" e "particular".
- (49) W. G. Runciman, **Sociology in it's Place, and Other Essays**, 1970, *apud* J. Le Goff, *op. cit.*, p. 176.
- (50) R. F. Atkinson, **Knowledge and Explanation in History. An introduction to the Philosophy of History**, Londres, 1978, pp. 95-139.
- (51) Carl G. Hempel, "A função das leis gerais em História", *in* Patrick Gardiner, **Teorias da História**, Lisboa, 1969, pp. 421-435.
- (52) Morton White, "A explicação em História", *in* Patrick Gardiner, *op. cit.*, pp. 436-456.
- (53) Carl G. Hempel, *op. cit.*, p. 429.
- (54) R. G. Collingwood, **A ideia de História**, Lisboa, 1981, p. 267.
- (55) *Idem*, *op. cit.*, p. 299.
- (56) William Dray, **Perspectives on History**, Londres, 1980, pp. 24-26.
- (57) *Idem*, *op. cit.*, p. 23 (tradução nossa).
- (58) *Idem*, *op. cit.*, p. 26 (tradução nossa).
- (59) Sylvie Mesure, *op. cit.*, pp. 209-216.
- (60) R. F. Atkinson, *op. cit.*, pp. 128-139.
- (61) W. B. Gallie, "Explicações em História e as Ciências Genéticas", *in* Patrick Gardiner, *op. cit.*, pp. 473-493.
- (62) Michael Scriven "Os truísmos como base das explicações históricas", *in* Patrick Gardiner, *op. cit.*, pp. 546-587.
- (63) Cf. W. B. Gallie, *ibidem*.
- (64) Cf. M. Scriven, *ibidem*.
- (65) Ernest Nagel, "Alguns problemas de lógica da análise histórica", *in* Patrick Gardiner, *op. cit.*, p. 466.
- (66) P. J. Rogers, "Why Teach History", *in* A. K. Dickinson, P. J. Lee and P.

- J. Rogers, **Learning History**, Londres, 1984, pp. 24-25.
- (67) **Idem, op. cit.**, p. 26.
- (68) Marc Bloch, **Introdução à História**, Lisboa, 1965, pp. 39-44.
- (69) Gordon Leff, **History and Social Theory**, pp. 79-80, **apud** J. Le Goff, "História", **in op. cit.**, p. 174.
- (70) Sílvio Lima, **O Determinismo, o Acaso e a Previsão na História**, Coimbra, 1958, pp. 61-67.
- (71) F. A. Olafson, **The Dialectic of Action**, p. 97, **apud** P. J. Lee, "Why Learn History"; **op. cit.**, p. 7.
- (72) Sobre a importância da formulação de sistemas explicativos, cf. o artigo de António Manuel Hespanha, "História e sistema: interrogação à historiografia pós-moderna", **in Ler História** (9) 1986, **passim**.
- (73) P. J. Lee, "Explanation and understanding in History", **apud** A. K. Dickinson e P. J. Lee, **History Teaching and historical understanding**, Londres, 1984, p. 81.
- (74) Sílvio Lima, **op. cit.**, pp. 13-15.
- (75) P. J. Lee, "Why Learn History", **apud** A. K. Dickinson, P. J. Lee e P. J. Rogers, **Learning History**, Londres, 1984, p. 8.
- (76) Foucault, **L'impossible Prison**, pp. 40-56, **apud** G. Bourdieu e H. Martin, **Les écoles historiques**, Paris, 1983, pp. 287-288.
- (77) "Generalização", **in Dicionário Geral das Ciências Humanas**, G. Thines e Agnès Lempereur, dir. lit., Lousã, 1984, p. 430.
- (78) Cf. F. A. Olafson, **apud** P. J. Lee. **op. cit.**, p. 7
- (79) P. J. Lee, "Why Learn History", **op. cit.**, pp. 9-11, cf. nota 71.
- (80) Jean Heffer, "Le dossier de la question", **in** Ralph Andreano, ed. lit., **La nouvelle histoire économique**, Paris, 1977, pp. 28-29.
- (81) R. L. George e G. S. Murphy, "La nouvelle histoire économique", **in**

- Ralph Andreano, *op. cit.*, pp. 99-109.
- (82) G. Bourdieu e H. Martin, *op. cit.*, p. 300.
- (83) Sobre a possibilidade explicativa da narrativa cf. P. J. Lee, "Explanation and Understanding in History", in A. K. Dickinson e P. J. Lee, *op. cit.*, *passim*, e ainda R. F. Atkinson, *op. cit.*, pp. 73-81.
- (84) Cf. Jacques Le Goff et al., ed. lit., **La Nouvelle Histoire**, Paris, 1978, p. 12.
- (85) Cf. Vitorino Magalhães Godinho, **Identité Culturelle et Humanisme Universalisant**, Lisboa, 1982, pp. 13-29 e em especial p. 60, em que refere o ensino da História e Geografia.
- (86) H. Marrou, *op. cit.*, p. 249.
- (87) Cf. Jacques Le Goff, "Memória-História", **Enciclopédia Einaudi**, vol 1, Porto, 1984, p. 47. e G. Duby, **História e Nova História**, Lisboa, 1986, pp. 18-19,
- (88) Cf. a propósito V. M. Godinho, *op. cit.*, pp. 67-73, e ainda Michel de Certeau, "A Operação histórica", in Jacques Le Goff e P. Nora, *op. cit.*, vol. 1, pp. 30-32.
- (89) Michel de Certeau, *op. cit.*, pp. 38-41.
- (90) Cf. a este propósito, Cap. I, ponto 2.1.2., do presente trabalho.
- (91) **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Ver por ex., Edições Asa, apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires, Porto, 1987.
- (92) Pode ver-se a este propósito Geoffrey Partington, **The Idea of an Historical Education**, Windsor, 1980, pp. 11-14, 32, 68 e ainda Marjorie Reeves, **Why History**, Londres, 1980, p. 22.
- (93) Cf. Cap. I, ponto 2.1.2., do presente trabalho.
- (94) Inquérito realizado pelos alunos Maria Adelina Vieira de Carvalho, Maria da Conceição Rodrigues Ferreira, Maria Inês Ferreira de

Oliveira, Maria Paula Pereira da Silva para a disciplina de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, 1986/87. O inquérito foi dirigido a professores de História, Português, Francês e Inglês de 4 escolas de Braga. Tomaremos aqui o que apenas à História diz respeito.

- (95) Para o elaborar da questão 1 partiram da análise das finalidades do sistema educativo expressas na Lei de Bases e dos Objectivos Gerais do 7º, 8º e 9º anos das disciplinas já referidas. Da selecção de aspectos comuns elaboraram os itens 1 a 13.
- (96) Inquérito realizado por Delfina Paulino Silvano, Luciana Barbosa Gomes, Carla Maria Peixoto Gomes, Maria da Conceição Alves Pereira, Rosalina Sobral Mendes e Amadeu José Morais Gomes de Faria, para a disciplina de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, 1986/87, U.M., cujos resultados foram por nós analisados em **O Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico - Do actual à Lei de Bases**, Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino, Aveiro, U. Aveiro, 1988, pp. 389-406.
- (97) Ausência também referida nas disciplinas de Português, Francês e Inglês, no inquérito a professores, já citado.
- (98) Robin Barrow, **Programas de ensino e senso comum**, Lisboa, 1979, pp. 163-169
- (99) Geoffrey Partington, *op. cit.*, pp. 20-22.
- (100) *Idem*, *op. cit.*, p. 32. Posição idêntica encontra-se em autores ligados ao Desenvolvimento Curricular e à Metodologia do Ensino da História. Cf. a propósito: Pamela Mays, *op. cit.*, pp. 9, 35-37; L. W. Herne, **History in the secondary school curriculum**, Londres, 1980

pp. 2-6; C. F. Strong, *op. cit.*, cap. I e III; Marjorie Reeves, *op. cit.*, pp. 22-23, 47; L. Rosenzweig, *op. cit.*, p. 60; P. J. Lee, *op. cit.*, pp. 11-18; Paul Maréchal, **L'Histoire en question, les voies éducatives**, Paris, 1969, pp. 15 e ss.

- (101) P. J. Lee, "Historical Imagination", in A. K. Dickinson, P. J. Lee e P. J. Rogers, ed. lit., **Learning History**, 1984, cap. IV, p. 103.
- (102) A. K. Dickinson e P. J. Lee, "Making sense of History", in A. K. Dickinson, P. J. Lee e P. J. Rogers, *op. cit.*, cap. V, pp. 119-136.
- (103) Cf. P. J. Lee, "Historical Imagination", in A. K. Dickinson, P. J. Lee, e P. J. Rogers, *op. cit.*, e Edgar Morin, **O método III. O conhecimento do Conhecimento/1**, Mem Martins, 1986, p. 139.
- (104) Pamela Mays, *op. cit.*, cap. II.
- (105) É Laurence Stone quem salienta a tendência actual, entre uma nova geração de historiadores, para o recurso ao desenho de quadros, à narração de eventos singulares, por novas formas de narrativa, em suma, que permitam espelhar o pensamento dos personagens e iluminar as características principais de uma época, situando "O homem nas circunstâncias". (Cf. "The revival of narrative", **Past and Present** (85) Nov. 1979, pp. 3-24).
- (106) A. K. Dickinson e P. J. Lee, "Making sense of History", *op. cit.*, pp. 149-151.
- (107) V. e G. Landsheere, **Definir os Objectivos da Educação**, Lisboa, 1977, p. 87.
- (108) **Apud** V. e G. Landsheere, *op. cit.*, p. 107.
- (109) **Idem, idem**, pp. 145 - 152.
- (110) Cf. a propósito o trabalho de J. Coltham e J. Fines, *op. cit.*, e a crítica que dele é feita por A. Gard. e P. J. Lee, "Educational objectives for the

- study of History reconsidered", in A. K. Dickinson e P. J. Lee, **op. cit.**, 1978, pp. 21-38.
- (111) A. K. Dickinson e P. J. Lee, **op. cit.**, p. 132.
- (112) P. J. Lee, "Explanation and Understanding in History", in A. K. Dickinson e P. J. Lee, ed lit., **History Teaching and Historical Understanding**, Londres, 1978, Cap. V.
- (113) Theodore K. Rabb e Robert I. Rothberg, **The New History. The 1980's and Beyond**, New Jersey, 1982, p. 320.
- (114) Ver, a este propósito, o nosso trabalho **Promoção do desenvolvimento moral através do ensino da História**, em colaboração com Helena Boas Novas, apresentado no I Encontro Internacional de formação psicológica de professores, Braga 1986, pp. 21-23, onde se exemplifica com a organização de um conteúdo [policopiado].
- (115) P. J. Lee, "Explanation and Understanding in History", **op. cit.**, 1978, cap. V.
- (116) **Idem, Idem**, pp. 84-86.
- (117) Confira-se, a este propósito um conjunto de exemplos elucidativos apresentados por B. Baker, "Understanding in the classroom" in A. K. Dickinson e P. J. Lee, **op. cit.**, 1978, Cap. VII.
- (118) René Jetté, "Para uma concepção funcional da História", in **A História e o seu ensino**, Coimbra, 1976, p. 53.
- (119) Cf. J. Amado Mendes, **A História como ciência**, Coimbra, 1987, p. 137 e Paul Maréchal, **op. cit.**, p. 48, onde, aliás, se cita Braudel no prefácio à 2ª ed. de **O Mediterrâneo e o mundo Mediterrânico no tempo de Filipe II**.
- (120) W. H. Burston, **Principles of History Teaching**, Londres, 1972,

pp. 119-140; cf. a este propósito o nosso trabalho "O ensino da História. Que História ensinar?" in **Revista Portuguesa de Educação** (1) Braga, 1988, onde já abordámos este assunto mais aprofundadamente.

- (121) Cf. a propósito Pierre Vilar, **Iniciación al vocabulário del análisis histórico**, Barcelona, 1980, p. 8 e seguintes (sobre a função na selecção, constituição de hipóteses e modelos).
- (122) Cf. a nível da Teoria Curricular, Gimeno-Sacristán, **El Curriculum: una reflexion sobre la práctica**, Madrid, 1988, pp. 216-232.
- (123) Empregamos o termo "Metodologia de ensino" como equivalente a "Didáctica específica", isto é, não como conjunto de métodos mas contendo uma reflexão sobre os valores e a epistemologia que os legitima.
- (124) Utilizamos o termo "perspectiva global" no sentido de abordagem de grandes áreas civilizacionais ou económicas, tal como o são as expressões "economia-mundo" ou "complexo-histórico-geográfico", e não no sentido de história total.
- (125) Designamos por "perspectiva analítica" a que se traduz no estudo de uma época, assunto ou área económica, procedendo à decomposição e sequente reconstituição dos factores relevantes para o estudo.
- (126) A perspectiva monográfica designa a investigação sobre uma área ou tema restrito, que visa atingir a complexidade da situação em todas as dimensões, inclusivé a temporal, valorizando os aspectos mais particulares.
- (127) Ciro F. S. Cardoso, **Introduccion al trabajo de la investigación histórica**, Barcelona, 1985, p. 155.
- (128) Carl Sagan, **apud**, Levi Malho, "As terras de ninguém sobre a ideia

- de interdisciplinaridade", in **Humanidades** (4) 2ª série, ed. da Associação de Estudantes da Faculdades de Letras do Porto, 1984, p. 8.
- (129) Cf. J. Bruner, **The Process of Education**, Cambridge, 1982, p. 13 e pp. 52-54.
- (130) Constituem exemplos, entre outros, a história rural e a arqueologia industrial.
- (131) Daniel Chirot, "The Social and historical Landscape of Marc Bloch", in Theda Skocpol, ed. lit., **Vision and Method in Historical Sociology**, Cambridge, 1985, pp. 43-44.
- (132) W. H. Buston, **op. cit.**, pp. 42-45.
- (133) Sobre o uso do método de descoberta veja-se nosso trabalho "O ensino da História. Que História ensinar?" **Revista Portuguesa de Educação** (1), Braga, 1988, onde mais detalhadamente abordamos os aspectos críticos da sua utilização.
- (134) Abordamos já esta questão, detalhadamente, em "Trabalho Projecto e Património Industrial", in **I Encontro Nacional de Arqueologia. Actas e comunicações**, 2, Coimbra, 1989.
- (135) W. H. Burston, **op. cit.**, pp. 143-145; Ian Steel, **Developments in History Teaching**, Londres, 1976, pp. 46-49 e Jonh Chaffer e Lawrence Taylor, **A História e o professor de História**, 1984, pp. 42-50 abordam também esta questão.
- (136) Este aplicado sobretudo a estudos locais. Cf. supra, nota 134.
- (137) Confronte-se a propósito as teorias sociolinguísticas sobre a aquisição do conhecimento.
- (138) Geogfrey Partington, **op. cit.**, p. 76.

**III**  
**INTERDEPENDÊNCIA ENTRE METODOLOGIA**  
**DE ENSINO E OUTRAS CIÊNCIAS DA**  
**EDUCAÇÃO**

## **1. O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS**

A adaptação dos conteúdos de ensino aos alunos supõe, desde Rousseau, a necessidade do seu conhecimento. Contudo, a noção de um desenvolvimento intelectual, afectivo, social e moral, faseado e sequencial, só foi possível através da investigação em Psicologia. Na verdade, com base nos trabalhos de Piaget e, mais recentemente, de Bruner, têm-se realizado investigações sobre o pensamento dos jovens em História.

A fim de detectarmos de que modo estes contributos induzem alterações no ensino-aprendizagem da História, começaremos por sintetizar algumas ideias fundamentais de Piaget e Bruner, sobre os estádios de desenvolvimento intelectual, assim como de Kohlberg e Erikson, sobre o desenvolvimento do julgamento moral e do sentido da identidade. Procuraremos uma caracterização alargada da adolescência (uma vez que é sobre este período que o nosso trabalho incide), com vista à integração dos contributos da Psicologia nas orientações da prática docente, tendo sempre em conta, porém, a natureza da disciplina e as suas finalidades educativas.

### **1.1. Os estádios de desenvolvimento.**

É a Piaget que se deve a formulação de uma teoria explicativa do

desenvolvimento cognitivo. O Autor, que se afasta quer dos inatistas<sup>(1)</sup> quer dos experimentalistas<sup>(2)</sup>, parte do conceito de adaptação para explicar a génese do pensamento. O homem, como organismo auto-dirigido e activo, adapta-se ao meio por um processo combinado de acomodação e assimilação, tornando as suas estruturas progressivamente mais complexas. Pela assimilação, o organismo modifica os estímulos e incorpora-os nas estruturas existentes, enquanto que pela acomodação o organismo altera as suas estruturas, em resposta às pressões do meio. Estes dois processos ocorrem simultaneamente, variando contudo a sua proporção. Neste processo interactivo entre o indivíduo e o meio, que é a adaptação, há lugar para a actividade do sujeito, que constrói o conhecimento. Este não é um dado da experiência, que se imponha ao sujeito, mas uma construção do próprio sujeito em que estão envolvidas a experiência e a maturação. A construção do conhecimento realiza-se pelo alargamento progressivo de esquemas. Estes são estruturas cognitivas, através das quais o indivíduo se adapta ao meio e o organiza, de acordo com propriedades comuns. As estruturas podem ser vistas como estratégias ou formas de reacção ao meio, susceptíveis de generalização, de que o ser humano dispõe em cada etapa do seu desenvolvimento. Mas Piaget define ainda um sistema de auto-regulação, que designa por equilibração. Através da equilibração, o sujeito tende a estabelecer uma coordenação estável entre a assimilação e a acomodação. Este equilíbrio não é, porém, estático. Visa apenas preparar o sujeito para um novo desequilíbrio. Através deste processo, os dados assimilados tendem a ser integrados numa nova organização ou estrutura, de forma a fazerem parte dos esquemas, que o indivíduo tem disponíveis, para actuar num dado momento. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo é encarado por Piaget como um processo que se desenvolve temporalmente e

que sugere a existência de estádios. Piaget define estes estádios segundo quatro características fundamentais: são modos de pensamento qualitativamente diferentes; representam uma sequência invariante do desenvolvimento; são conjuntos estruturados; e, por último, cada estágio incorpora o precedente numa estrutura nova, mas mais complexa.

Segundo Geoffrey Brown<sup>(3)</sup>, que seguimos neste passo, os estádios têm sido apresentados em relação com determinadas idades, por exemplo, estágio 1 (dos 0-1 anos), estágio 2 (do 1-2 anos), etc, o que gerou algumas críticas, em especial de Flavel<sup>(4)</sup>. É que estas idades, estabelecidas com base no tempo médio que uma criança gasta a dominar os vários estádios e na idade aproximada em que ocorre a maturação, transmitem uma visão entrecortada e estatística do desenvolvimento. De facto, um indivíduo, situado num determinado estágio, não passa abruptamente a outro. A progressão para outro estágio demora um período de tempo considerável. Quando um indivíduo atinge um novo estágio está apto e começa, imediatamente, a desenvolver atributos do estágio seguinte. Seguindo ainda Brown, a noção de estágio apresentada por Flavel designa, sobretudo, um modo predominante de funcionamento e implica a aceitação da ideia de que, num dado momento, uma parte considerável do comportamento de um indivíduo pode ser "atípica", em relação à estrutura conceptual por ele usada.

Piaget<sup>(5)</sup> apresenta o desenvolvimento intelectual numa sequência de três grandes estádios (sensório-motor, das operações concretas e das operações formais) e procura explicar a transição entre eles. Para esta explicação serve-se de quatro factores: maturação, experiência, equilibração e transmissão social.

Deter-nos-emos apenas na caracterização dos dois últimos estádios - das operações concretas e das operações formais - e de como, através dos

factores referidos, é explicada a passagem de um a outro dos estádios, uma vez que é nesta fase que se encontrarão os jovens, do nível de ensino por nós considerado (idades 12-15).

Para Piaget, o estágio das operações concretas emerge entre os 7-8 anos e desenvolve-se, "grosso modo", até aos 11-12 anos, caracterizando-se pela resolução lógica de problemas concretos. Durante este período, e seguindo as sínteses de Linda Rosenzweig<sup>(6)</sup> e Nicolau Raposo<sup>(7)</sup>, a criança manifesta capacidade em seriar, classificar objectos de acordo com algumas características e categorias subordinadas, conservar qualidades (volume, comprimento, peso), aplicar o princípio da reversibilidade, focar, simultaneamente, vários aspectos de um acontecimento e utilizar noções elementares de causalidade, sem ainda ser capaz de relacionar esses aspectos com a totalidade do evento. Com estas estruturas cognitivas, a criança manipula e organiza o mundo à sua volta, mantendo contudo um pensamento egocêntrico e ligado ao conteúdo, sobre que incidem as operações. Pelo contrário, no estágio das operações formais, o indivíduo não depende já do concreto e presente para operar. É capaz de analisar uma estrutura, independentemente do conteúdo, imaginar várias possibilidades e estabelecer hipóteses, reflectir em abstracto, tanto no que se refere ao presente como ao passado e ainda ao futuro. Neste estágio, o raciocínio opera sobre o possível; o indivíduo é capaz de imaginar um resultado provável, dada uma determinada situação, e conceber como actuar. Por volta dos 12-13 anos de idade aparecem as operações combinatórias, que segundo Jean-Marie Dolle<sup>(8)</sup>, "constituem a condição de elaboração das operações proposicionais", assim como outros esquemas operatórios simultâneos, com características comuns (proporções, duplos sistemas de referência, noção de equilíbrio mecânico e probabilidade, correlação,

compensações multiplicativas). O conjunto destes esquemas forma uma estrutura de conjunto, que corresponde a "uma forma de equilíbrio"<sup>(9)</sup>. Segundo Piaget, esta forma geral aparece como uma condição indispensável de chegada do pensamento formal e "consiste num conjunto de possibilidades, das quais são realizadas unicamente as operações e os esquemas operatórios efectivamente construídos, reduzindo-se o resto às transformações virtuais que se podem produzir a partir dessas realidades efectivas"<sup>(10)</sup>. O pensamento formal representa, para o Autor que estamos a seguir, que do ponto de vista físico, o sujeito não regista apenas as relações que se lhe impõem, mas que concebe, em qualquer situação, um conjunto de transformações possíveis. Estas possibilidades constituem operações virtuais, das quais umas são realizadas, enquanto outras permanecem disponíveis.

Do ponto de vista lógico, significa tudo aquilo que não é contraditório, enquanto que para o sujeito, constitui o "materialmente possível"<sup>(11)</sup>.

O desenvolvimento, entendido como mudança de função, pressupõe transformações que ocorrem ao longo do tempo e que acompanham o crescimento. Este, como processo de multiplicação, acontece de forma espontânea, como resultado da maturação. Contudo, para Piaget<sup>(12)</sup>, as modificações próprias do desenvolvimento são devidas à actividade particular de cada sujeito e constituem uma aprendizagem em sentido restrito. A passagem de um estágio a outro é pois explicada por um processo biológico (maturação), por aprendizagens em sentido restrito (experiência), por um processo do espírito através do qual são incorporadas as novas informações, fruto da assimilação e da acomodação, dando lugar a uma diferenciação dos esquemas (equilibração), e ainda por processos de transmissão social, envolvendo factores ambientais e de coordenação interpessoal, em que o processo de educação é um dos mais importantes.

Se tomarmos a educação escolar como a educação por antonomásia, verificamos que a assimilação e a acomodação, na escola, dependerão das estruturas cognitivas que o sujeito já construiu e do "jogo de desenvolvimento" que a escola pode suscitar. Uma vez que é através da experiência activa que o sujeito elabora o conhecimento, também na escola, se dá uma integração social intensa e se proporcionam experiências e estímulos intelectuais múltiplos.

Piaget sugere que a qualidade e frequência dos estímulos intelectuais podem ser factores determinantes para a passagem ao pensamento formal. Contudo o Autor afirma que "todo o instrumento de conduta (...) comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afectivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis", não recorrendo, por esse facto, a factores de motivação, para explicar a aprendizagem, uma vez que "estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação"<sup>(13)</sup>. Mas Linda Rosenzweig<sup>(14)</sup>, na análise que faz às perspectivas desenvolvimentistas, salienta que as atitudes e os interesses específicos podem afectar o desenvolvimento do pensamento formal. Desta forma se explicaria que certos indivíduos atinjam o pensamento formal em áreas específicas, não o manifestando, porém, no campo científico e matemático.

## **1.2. O Desenvolvimento segundo Bruner**

Mais recentemente, Bruner procurou estabelecer os pressupostos de uma teoria explicativa do desenvolvimento, criticando a teoria de Piaget, por lhe parecer demasiado formal e de teor descritivo. Bruner, que apresenta também três estádios de desenvolvimento - activo (até aos 3 anos), icónico (dos 3 aos 9/10 anos) e simbólico (a partir dos 11 anos) - sustenta que a

representação está na base da acção, baseando-se esta numa aprendizagem de respostas e formas de hábito<sup>(15)</sup>.

Para o Autor, o estágio icónico corresponde a um sistema de representação visual do mundo, com recurso a "imagens esquematizadoras"<sup>(16)</sup>, enquanto o estágio simbólico recorre à linguagem, que considera "o mais especializado sistema **natural** de actividade simbólica"<sup>(17)</sup>. Como se verifica, a passagem de estágio, segundo Bruner, ocorre sensivelmente nas idades indicadas por Piaget. A grande diferença fundamenta-se na importância atribuída por Bruner à representação. Seguindo ainda a síntese que Nicolau Raposo<sup>(18)</sup> apresenta deste Autor, a representação simbólica vai-se especializando em vários sistemas diferentes, tendo como propriedades básicas a semânticidade, o carácter arbitrário dos símbolos e a produtividade da elocução. Esta é possibilitada pela existência de regras gramaticais e pela transmissão tradicional da linguagem. É a aculturação que vai permitir esta especialização da função simbólica, uma vez que, para Bruner, a representação do mundo depende das influências exercidas pela cultura. Nesta importância atribuída à cultura nota-se a influência de Vigotsky, sobre quem se encontram várias referências explícitas em **The Relevance of Education**. É a influência da cultura que permite esclarecer, segundo Bruner, as diferenças sistemáticas entre certos grupos sociais<sup>(19)</sup>. Nesta perspectiva, o desenvolvimento é caracterizado pela "independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo", através de "processos de mediação"<sup>(20)</sup>. Isso envolve uma aptidão crescente para se expressar através de palavras ou de símbolos, sobre pensamentos ou acções, passadas ou futuras. A linguagem é assim utilizada como forma de ordenar o ambiente. Implica a necessidade de interacções quer sistemáticas, quer contingentes, entre o educador e o educando; é não

só uma forma de comunicação, mas também um meio que facilita o ensino. Para o Autor, os níveis mais elementares de compreensão não são formas degradadas dos superiores. Cada nível contém a sua própria lógica, que se deve respeitar. Aprender representa, em última análise, estabelecer numa nova relação alguma coisa que já sabíamos; descobrir como utilizar o conhecido e avançar para além do estado em que nos encontramos. Deste modo, para Bruner, o importante no ensino é a estruturação, o raciocínio e não a cobertura total de uma matéria. Mais do que saber toda a História, em **Man a course of study**, o Autor procura que o ensino leve o aluno a encontrar respostas sobre o que torna os homens especificamente humanos, como chegaram aqui e como se poderá aumentar essa humanidade. É, segundo esta perspectiva, que J. S. Bruner elabora um currículo interdisciplinar cuja evolução se faz de forma espiralada. Serve-se de várias disciplinas, tais como Antropologia, Linguística, Sociologia e Psicologia<sup>(21)</sup>.

Bruner afasta-se de Piaget, pelo seu carácter funcional e pelo papel que atribui à linguagem e à cultura. No estudo que faz da criança, perspectiva esta como receptor de técnicas e de informações, enquanto Piaget sublinha, fundamentalmente, o papel indispensável da actividade do próprio sujeito.

### **1.3. Os estádios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg**

É com base nos trabalhos de Dewey, Mead, Baldwin, Piaget e na afirmação "da justiça como condição imanente das relações sociais", que Kohlberg<sup>(22)</sup> propõe uma teoria do desenvolvimento moral. Este processar-se-ia por três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional), cada um dos quais subdividido em dois estádios. Pela relação que esta teoria pode estabelecer com a função formativa da História, no currículo, dela

faremos uma apresentação sucinta.

Kohlberg caracteriza o nível pré-convencional por respostas de bem ou mal, segundo as consequências físicas esperadas. Neste nível, o estágio 1 apresenta uma orientação pelo castigo e obediência, enquanto no 2 há uma orientação instrumental relativista. No nível convencional, o jovem corresponde às expectativas do grupo (família, pares), havendo conformidade e identificação com as pessoas envolvidas. Há, contudo, diferenças significativas entre os estádios 3 e 4 que compõem este nível. No terceiro estágio há concordância interpessoal, conformidade com imagens do que será o comportamento da maioria e avaliação dos comportamentos pela intenção. Neste estágio, encontrar-se-iam geralmente os indivíduos nas sociedades tribais e camponesas isoladas, onde se verifica uma relação mais próxima com o mediador. Por sua vez, a justiça, nessas comunidades, visa sobretudo restabelecer a harmonia do grupo<sup>(23)</sup>. O estágio 4 é caracterizado pelo respeito pela ordem, pela lei e cumprimento de deveres. Os estudos identificam-no, principalmente, em zonas urbanizadas das sociedades industrializadas, onde a lei substitui a lealdade ao clã e o contacto variado com pessoas, portadoras de valores e estilos de vida diferentes, exige concepções morais capazes de guiar o indivíduo em situações complexas. O nível pós-convencional ou dos princípios é caracterizado pelo esforço em definir valores e princípios morais com validade e aplicação, independentemente da autoridade, de pessoas ou de grupos e da identificação do indivíduo com esses grupos. Neste nível, o estágio 5 é definido por uma orientação legalista, de contrato social, de respeito por valores socialmente aceites, de utilização de regras para atingir o consenso, em que as leis são encaradas como necessárias mas mutáveis. Já no estágio 6, o bem deixa de ser questão de opinião e define-se por decisão da

consciência, segundo princípios éticos auto-escolhidos. São princípios abstractos, de justiça, reciprocidade, igualdade, respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas<sup>(24)</sup>.

Kohlberg não se refere a comportamentos mas a juízos ou decisões baseadas em juízos morais. A moral como juízo não considera o conteúdo (acção julgada) e tende a ser universal, ideal e impessoal. A definição de Kohlberg é formal, baseada sobretudo na filosofia de Kant<sup>(25)</sup>. O autor critica o relativismo moral de Durkheim, pois levaria à confusão entre questões de facto (o que é) e de valor (o que deve ser), o que teria implicações graves na educação: levaria à moralização pela disciplina colectiva, orientando o indivíduo a desenvolver comportamentos aceitáveis, de acordo com os padrões do seu grupo<sup>(26)</sup>. Assistir-se-ia, vulgarmente, em questões educacionais, a uma incidência sobre problemas triviais, que passariam a ter foros de alta moralidade.

Os estádios 3 a 6 de Kohlberg não se relacionam linearmente com o pensamento formal, ainda que o nível mais elevado pressuponha a capacidade de abstracção, para apelar para princípios como a igualdade e a justiça. O Autor faz depender a progressão de um estágio a outro de desequilíbrios cognitivos e da capacidade do indivíduo em assumir um papel. A cognição e o afecto são vistos como aspectos diferentes de um mesmo acontecimento mental. Porém, a maturidade cognitiva, para Kohlberg, não é suficiente para levar à maturidade do juízo moral. Propõe, por esse facto, uma particular atenção ao nível verbal e consciente da formulação de valores. Na mesma linha de orientação, Linda Rosenzweig<sup>(27)</sup> adverte que a dimensão moral é parte integrante do estudo de disciplinas como a História, o Direito e os Estudos Sociais, podendo mesmo a sua falta afectar a compreensão destas matérias. Sugere, por isso, que os programas educacionais integrem

experiências que facilitem a mudança de estágio moral.

A teoria de Kohlberg não está isenta de críticas<sup>(28)</sup>. Salientaremos, porém, o facto de as investigações levadas a efeito em vários países não terem encontrado, nas zonas rurais e nas populações iletradas ou semi-letradas, os estádios mais avançados, verificando contudo a sua existência nas zonas urbanas e escolarizadas<sup>(29)</sup>. Deste modo, a pesquisa cultural transversal sobre o juízo moral parece sugerir que certos processos mentais, envolvidos no julgamento moral, devem corresponder a necessidades da vida social. Assim, Carolyn Edwards manifesta a opinião de que os estádios 4 a 6 são limitados a sujeitos escolarizados, cuja estrutura de referência é a sociedade complexa, do tipo do Estado nacional moderno, enquanto Abraham Edel (1968)<sup>(30)</sup>, referido pela mesma Autora, considera os estádios 5 e 6 específicos das democracias institucionais, de modelo ocidental, sendo necessários estudos para comprovação em outro tipo de sistema político, como a China e a [ex-]URSS.

Em conclusão, podemos afirmar que a crítica mais pertinente à teoria de Kohlberg parece residir na ausência de bases empíricas para os princípios enunciados, nomeadamente sobre a progressão contínua do desenvolvimento do juízo moral, a universalidade dos conceitos morais, continuando a faltar uma teoria do desenvolvimento moral durante a adolescência. Esta deverá integrar, segundo Hoffman<sup>(31)</sup>, os dados respeitantes à interiorização progressiva das normas morais durante a infância (ligando a experiência da culpabilidade e a inibição das condutas socialmente desaprovadas), a capacidade de apropriar-se de um papel e também o desequilíbrio cognitivo (que conduz a um equilíbrio superior). Evitar-se-ia deste modo, segundo Michel Claes, a ilusão de uma hierarquia de categorias morais pré-estabelecidas e universais.

#### **1.4. O desenvolvimento psicossocial segundo Erikson.**

Sobre a adolescência foi Erik Erikson que apresentou os estudos mais relevantes, assentando a sua teoria no conceito de "crise de identidade"<sup>(32)</sup>, que se manifesta com vigor nesta fase da vida, como parte integrante da formação da identidade<sup>(33)</sup>.

A teoria de Erikson está também formulada em estádios, relacionados com a idade, através dos quais o pensamento ético ou social se desenvolve, cronológica e inevitavelmente. Para o Autor, cada etapa da vida é dotada de tarefas de desenvolvimento. Estas realizam-se pela resolução de conflitos entre duas posições extremas, assegurando a aquisição de uma "virtude". Por este termo, quer o Autor designar as forças fundamentais que asseguram a vitalidade das diversas funções do eu, não lhe atribuindo qualquer carga moral. Segundo Erikson, é durante o período da adolescência, entre os onze e os vinte anos, que se irá forjar a identidade. A adolescência é marcada por transformações em quatro esferas do desenvolvimento: o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si. Em cada uma destas esferas, as transformações são acompanhadas por um certo número de tarefas, de carácter imperativo e de urgência, como por exemplo: o alargamento da perspectiva temporal, a libertação da tutela parental, o comprometimento em escolhas que garantem a coerência do eu, principalmente através das opções profissionais, da polarização sexual e do comprometimento ideológico<sup>(34)</sup>.

No desenvolvimento do indivíduo, a adolescência ocupa, para Erikson, a posição central, sendo a construção da identidade o eixo em torno do qual se articulam as diferentes etapas do crescimento. A identidade, que inicialmente se forja na identificação parental, evolui agora para opções

realizadas fora do âmbito familiar, sendo o conflito, "identidade-confusão da identidade", o aspecto charneira da adolescência. Os anteriores conflitos aparecem como recapitulação das funções do eu, elaboradas ao longo da infância, enquanto os conflitos, contemporâneos do da identidade, funcionam como antecipações das etapas ulteriores da vida adulta.

Segundo Linda Rosenzweig<sup>(35)</sup>, a teoria de Erikson não fornece, de modo directo, elementos para os educadores, visto que o desenvolvimento das sequências é pensado como inevitável, sem necessidade de intervenção educativa. Contudo, o seu contributo é importante para a compreensão das características, necessidades e reacções dos adolescentes, numa situação educacional.

### **1.5. Conclusão.**

Uma vez que a finalidade deste trabalho se insere na procura de orientações, que fundamentem uma metodologia de ensino da História, para o momento em que decorre a fase etária entre os 12 e 15 anos, procuraremos sintetizar, ainda que de forma sucinta, os aspectos em que os diferentes contributos, sobre os estádios de desenvolvimento, ajudam a caracterizar a adolescência. Consideraremos apenas os aspectos relativos ao desenvolvimento psicossocial, ético e do pensamento formal, porquanto é sobre estes que se manifesta o contributo específico da História no currículo.

Convirá salientar que, ao longo do período etário dos 12 aos 15 anos, poderemos encontrar indivíduos que se situam na transição do pensamento operacional concreto para o formal e que, como alguma investigação sugere, essa passagem é um pouco mais tardia ao nível do pensamento em História (cf. cap.II). Este simples facto indica que a caracterização da população

escolar é muito matizada, não podendo ser olhada como uma matéria cristalizada, segundo vectores bem definidos. Neste período de escolaridade (3º ciclo do Ensino Básico), a população escolar é sobretudo uma matéria à procura de forma. O grande contributo da Psicologia do Desenvolvimento é indicar ao professor que os seus alunos se situam em níveis de linguagem e de desenvolvimento cognitivo, psicossocial e ético bastante distintos, quer entre companheiros, quer no mesmo indivíduo em diferentes momentos. Fruto de um ritmo de desenvolvimento diferenciado, o grupo turma aparece como um conjunto complexo, com incidências ao nível metodológico. Implica que o professor, qualquer que ele seja, não poderá olhar a turma, o grupo de alunos, através de um estereótipo médio, dificilmente real. Há necessidade de olhar cada aluno por si, em especial os que, nesta fase, se situam nos dois pólos extremos do processo de desenvolvimento. De um modo geral, no início do 7º ano de escolaridade, os alunos tenderão a estar numa fase de transição das operações concretas para as formais, ou no início destas últimas, desenvolvendo progressivamente a actividade simbólica, traduzida, por exemplo, na produtividade da elocução<sup>(36)</sup>. Contudo, convirá salientar que o pensamento formal emergente não pode ser considerado típico<sup>(37)</sup>.

Ao atingir o 9º ano de escolaridade, a situação tenderá a ser naturalmente inversa, tendo em conta, para além da maturação e de factores sócio-culturais, o papel amplificador das capacidades intelectuais, desempenhado pela escola. Simultaneamente, verifica-se o dilatar das perspectivas temporais, atingindo-se progressivamente o seu domínio, por volta dos 15-16 anos de idade. Durante toda esta fase (dos 13 aos 16 anos), vai-se afirmando a capacidade de formular hipóteses, teorias, explicações e pensar possibilidades.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicossocial, assiste-se a uma



progressiva libertação da tutela parental e a um maior interesse pelo grupo dos pais, como agentes de socialização. Com isto não se quer significar que os pais deixam de ter influência nas opções fundamentais dos filhos. Pelo contrário, as investigações verificam existir uma significativa correlação no que se refere às escolhas fundamentais de orientação profissional, política partidária e atitudes religiosas, entre a opinião dos pais e dos adolescentes<sup>(38)</sup>. Essa influência é contudo limitada às opções fundamentais, exercendo o grupo dos pais influência directa em questões mais passageiras, como a moda, gosto, posturas e tipo de linguagem. A escola, por sua vez, parece ter um efeito importante na interiorização de modelos políticos, na confiança nas instituições, mas revela-se pouco influente no campo das opções partidárias. Porém, a afirmação do eu, que se demarca das imagens parentais interiorizadas, é acompanhada pelo comprometimento em escolhas, que garantem a coerência do eu - é altura do comprometimento ideológico e profissional. Segundo Piaget<sup>(39)</sup>, é a fase em que o jovem pensa o futuro e julga poder reformar a sociedade dos adultos. É um período marcado pelo egocentrismo racional, que explicaria a tendência idealista da juventude, ainda não submetida à prova do real.

No plano ético, este período é marcado pela construção de um sistema de valores, pela elaboração de "programas de vida" e de cooperação genuína. Para Kohlberg, contudo, este sistema de valores ficará por níveis baixos, de respeito e obediência às regras socialmente aceites, se não houver oportunidade de uma reorganização de nível mais elevado. Para que isso aconteça, será necessário contrastar esses valores de forma a possibilitar a sua reestruturação num nível superior, orientado por princípios mais universais. Segundo Maria Emília Brederode Santos<sup>(40)</sup>, a construção de um sistema de valores e a aquisição dos conhecimentos, atitudes e

capacidades necessárias à cidadania ilustram as duas facetas das tarefas de aprendizagem, necessárias à auto-realização neste período de vida.

## 2. AS NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO

### 2.1. A noção de tempo

#### 2.1.1. Introdução à noção de tempo

A noção de tempo é uma criação do homem na sua dupla tentativa de adaptação ao meio e de compreensão da vida. O que significa que não é independente do homem nem se lhe impõe como dado imediato. Nas palavras de Levy-Valensi <sup>(41)</sup>, o homem, ao interiorizar e utilizar o tempo, faz dele a trama do seu desenvolvimento, contrariamente à matéria, que sofre, de forma passiva, a sua erosão.

Segundo Piaget <sup>(42)</sup>, "o tempo não é mais do que uma relação dos eventos que o preenchem"; e Fraisse <sup>(43)</sup>, por seu turno, sublinha as cadeias de mudanças que o constituem, caracterizadas, simultaneamente, por momentos sucessivos e por intervalos entre estes. Assim, de acordo com Fraisse, o espírito pode acentuar, quer a dinâmica das sucessões, quer as permanências duráveis das suas fases. Mas o tempo é, concomitantemente, uma forma que se conhece e um conteúdo que se vive. Se separarmos estas duas dimensões, reduzimos o tempo ou a um objecto físico ou a um conteúdo subjectivo. O tempo, como conduta cognitiva, implica integração temporal significativa e representação, conciliando o tempo objectivo, intelectualizado, com o tempo vivido, afectivo, subjectivo <sup>(44)</sup>.

Para Piaget <sup>(45)</sup>, na base de toda a ideia de tempo está uma

apreensão afectiva do mesmo. Este começa por ser uma simples duração, sentida no decurso da acção, confundindo-se inicialmente com a impressão de duração psicológica, própria à actividade do sujeito, a que este procura dar significado. É um tempo pessoal, "vivido" <sup>(46)</sup>, construído a partir da sucessão de eventos, que a criança consegue referenciar a si mesma. A duração, tal como a extensão, encontra-se já na percepção, mas constrói-se progressivamente, através de um sistema de relações que o sujeito vai estabelecendo com os eventos do mundo exterior, acabando por se tornar numa estrutura objectiva do universo. Esta passagem é acompanhada pela construção da casualidade e faz-se, segundo Piaget <sup>(47)</sup>, através da organização espacial e da noção de objecto.

Segundo Montangero <sup>(48)</sup>, desde o período sensório-motor que se elaboram os processos cognitivos, indispensáveis à tomada de consciência do tempo, sob a forma de horizonte temporal <sup>(49)</sup>. A conexão entre acontecimentos sucessivos leva a criança para fora do presente, permitindo não só a representação, como a tomada de consciência do passado e do futuro. Porém, a experiência do tempo só pode ter lugar através de uma estrutura temporal de interacção entre o organismo humano e o meio. Esta estrutura, dependente da percepção que dela tem a época, a sociedade e o grupo em que a criança está integrada, é determinada por mudanças organizadas segundo uma ordem sequencial (anterior-posterior) e uma ordem temporal ou perspectiva temporal (passado-presente-futuro) <sup>(50)</sup>. O sujeito insere os seus dados numa série de acontecimentos recordados, constituindo uma história coerente do meio ambiente. Mas, como salienta Levi-Valensi <sup>(51)</sup>, "A História e o tempo (...) aparecem com a Memória organizada". Esta, sendo um testemunho e uma assumpção do passado, edifica-se, seguindo ainda a Autora, com o tempo e contra o tempo e marca

um certo nível de desenvolvimento da relação do sujeito com o mundo.

O homem, vivendo sob o constrangimento temporal, para o dominar, necessita de fazer uma estimativa da duração e consegue-o, segundo J. A. Michon <sup>(52)</sup>, por intermédio da memória. Através da medida, julga a duração fazendo corresponder o princípio e o fim de uma actividade a apoios temporais. Porém, a unidade de tempo é diferente da de espaço ou de peso, pois "não é uma porção da quantidade a medir escolhida como padrão, mas um fenómeno cíclico, de que se postula a igualdade dos períodos"<sup>(53)</sup>.

Enquanto que no caso do espaço ou do peso a criança tem o controlo perceptivo da estrutura de conjunto, no caso do tempo não pode chegar a uma certeza da conservação. A estimativa da duração, para Piaget <sup>(54)</sup>, é relativa ao número de mudanças retidas na memória e enquadradas numa unidade de tempo, enquanto que, para outros autores <sup>(55)</sup>, pode dizer respeito apenas ao número de mudanças memorizadas. Fraisse <sup>(56)</sup> afirma que estimar a duração e medir são processos muitas vezes concomitantes mas distintos, pelo que o número de mudanças pode funcionar, na estimativa, como um dado absoluto. Acontecerá frequentemente nos casos em que o indivíduo esteja privado de instrumentos de medida ou utilize informações psicológicas.

### 2.1.2. Tratamento da Informação temporal

São os processos cognitivos que dão lugar à experiência subjectiva do presente. O sujeito apreende e ordena a relação temporal entre os acontecimentos. O presente é referido a eventos situados na realidade física. Todavia, os acontecimentos passados e, de certa forma, os futuros, só existem na memória. Em relação ao passado, o sujeito procura reconstruir,

tanto quanto a memória o permite, a estrutura temporal dos acontecimentos; face ao futuro, extrapola a partir de representações internas, fixadas da realidade. Deste modo a experiência objectiva do presente e a experiência subjectiva do passado e do futuro são o resultado de processos idênticos: processos simultaneamente cognitivos e afectivos que, embora incidindo sobre informação qualitativamente diferente, apresentam uma indiscutível conformidade funcional <sup>(57)</sup>. Segundo Michon <sup>(58)</sup>, que seguimos neste passo, o tratamento da informação temporal faz-se por dois processos: tratamento automático e controlado. O tratamento automático faz-se por expansão e por segmentação. No primeiro caso, um número crescente de acontecimentos consecutivos é reagrupado num só aspecto cognitivo, o qual é inserido num quadro de "adquiridos" de uma unidade cognitiva, que continua a desenvolver-se no tempo. No segundo caso, quando a informação não se insere em nenhum esquema, verifica-se uma ruptura na relação cognitiva, resultando numa nova unidade. Por sua vez, o tratamento controlado da informação temporal tem lugar sempre que o indivíduo não possa "colher imediatamente" <sup>(59)</sup> a informação. Nesse caso recorre a um tratamento consciente e laborioso para construir a realidade. Este processo construtivo, que Michon designa de "análise por síntese", passa pelas fases de análise, codificação, armazenamento provisório na memória a curto prazo, pesquisa e síntese, a partir da interpretação do material disponível. Repousa, necessariamente, numa retenção conceptual de acontecimentos pertinentes, ligada à cadência subjectiva do tempo. A memória a curto prazo é um estado temporário de conteúdos da memória e o presente, fruto de um processo de adaptação, variável em função das exigências do momento, proporciona as "imagens mentais" a armazenar na memória permanente. Esta, relativamente passiva, é vasta e pode ser activada por meios de instruções ou associações.

Porém, Michon refere que o tratamento consciente de informação sobre datas e duração é mais uma excepção do que uma regra e que é necessário distinguir, por um lado, a probabilidade do sujeito se lembrar de um acontecimento, por outro, da informação que se refere à data, na qual esse acontecimento se produziu. Parece seguro que as apreciações sobre a data não dependam da probabilidade do sujeito se recordar do acontecimento <sup>(60)</sup>. Este facto parece dever-se à distinção que existe entre o poder do traço da memória e a informação temporal nele contida.

### 2.1.3. Etapas no desenvolvimento da noção de tempo

A construção da noção de tempo opera-se desde o período sensório-motor até ao período das operações formais, altura em que o sujeito se torna capaz de um domínio abstracto do tempo. Ao abordarmos aqui esse desenvolvimento, pretendemos sobretudo uma breve caracterização da fase etária a que o nosso trabalho se refere, pelas implicações que naturalmente comporta para a Metodologia do Ensino da História.

No período sensório-motor a criança, através de manipulações e percepção, vai estabelecendo relações temporais. Alguns autores <sup>(61)</sup> têm sublinhado a utilização de aspectos temporais e cinemáticos na linguagem, a partir dos três anos. Neste período, a duração diferencia-se mal do espaço percorrido e mesmo a noção de idade é interpretada espacialmente <sup>(62)</sup>. Em relação à sucessão temporal, Emília Ferreiro <sup>(63)</sup> afirma que as crianças, a partir dos cinco anos de idade, são capazes de exprimir, em certos contextos, referenciais de ordem, parecendo ter mais em conta a significação temporal que espacial das expressões. Mas a Autora assinala a dificuldade de compreensão de frases que exprimam a sucessão temporal, em crianças até

aos oito anos. Montangero <sup>(64)</sup> conclui que, pelos três anos de idade, as crianças podem dar-se conta da sucessão de acontecimentos percebidos ou evocados verbalmente e, aos cinco, compreendem e distinguem numerosas expressões linguísticas de simultaneidade ou de sucessão. Nesta idade, o conhecimento da ordem temporal é mais nítido que o dos intervalos. Mas este tempo primitivo é um "tempo local" <sup>(65)</sup>, no duplo sentido de um tempo não geral e de um tempo que se confunde com a ordem espacial. É um tempo sem velocidades e irreversível, limitado à perspectiva imediata.

Com o advento do nível operatório concreto (7 ou 8 - 9 ou 10 anos) realiza-se o acabamento da noção operatória de duração, para a qual concorrem relações de ordem lógica e física. Segundo Montangero <sup>(66)</sup>, que seguimos de perto neste passo, a duração corresponde a um intervalo de tempo distinto das sucessões e do conteúdo físico dos acontecimentos que as preenchem, embora a significação deste intervalo temporal compreenda sempre os aspectos próprios às pré-noções de duração: tempo que decorre; tempo que se mede. Contudo, a duração diferencia-se agora em dois conceitos - intervalo e instantes sucessivos - e recobre três significações principais: tempo-decurso; tempo-quantidade; tempo-sucessão. Este último, que advém do descontínuo, é apreendido mais cedo que o de intervalo, que releva do contínuo. No final, porém, o resultado é a noção operatória de duração sob a forma de um intervalo, logicamente articulado com as sucessões. Não há para Piaget <sup>(67)</sup>, contudo, dois tipos de inteligência temporal: um que dê primazia à sucessão e outro que dê prioridade à duração, mas dois itinerários, cujo resultado final é independente do caminho percorrido. O tempo operatório é um tempo homogêneo, contínuo e uniforme. Entre os 9-10 anos de idade, a criança tem uma compreensão de conjunto das relações de sucessão, simultaneidade e intervalo. Domina um tempo

único, graças à coordenação da duração e da ordem de sucessão, que vai permitir a construção de uma unidade de tempo, a qual possibilita a medida de durações encaixadas <sup>(68)</sup>. Nesta idade constituem-se também as operações cinemáticas ordinais que incidem sobre a comparação directa das velocidades de dois móveis.

Segundo Piaget <sup>(69)</sup>, entre os 9 e os 11 ou 12 anos as crianças são capazes de operações concretas complexas: classificação, seriação, enumeração e operações espaço-temporais, por ele designadas também como "infra-lógicas", por serem constitutivas dos próprios objectos - espaço e tempo. Constituem-se vários sistemas de operações espácio-temporais: de partição, reunião, colocação, deslocação e medida. Estes sistemas, ao constituírem-se, dão lugar a invariantes que são o espaço, tempo, a velocidade. As operações sobre o tempo, na passagem da infância à adolescência permitem, de acordo com Fraisse, <sup>(70)</sup> ultrapassar representações incoordenadas do passado e do futuro, onde cada um é o centro do universo de representações constituídas.

J. Crépaut <sup>(71)</sup>, que investigou a génese das relações entre tempo, espaço e velocidade em pré-adolescentes, adolescentes e adultos, indica que as relações não métricas entre tempo, espaço e velocidade não estão completamente dominadas no adolescente. Assim, aos 10-11 anos, a criança apenas percebe a duração como directamente proporcional ao espaço; aos 12-13 anos coordena a relação inversa velocidade-espaço com a directa tempo-espaço: pelos 14-15 anos dissocia, no seio do espaço, a duração segundo referentes; só por volta dos 16-17 anos as relações tempo, espaço e velocidade são compostas três a três em mais de 50% de indivíduos. Ora, como sublinha Piaget <sup>(72)</sup>, "não há tempo homogéneo sem coordenação de velocidades", já que o tempo aparece "como uma coordenação dos

movimentos de velocidades diferentes", resultado de uma verdadeira construção. Para que esta aconteça, é necessário esperar pela constituição das operações métricas e extensivas e pelo agrupamento das operações qualitativas ou intensivas, ambas concorrendo para a elaboração das noções solidárias de continuidade e homogeneidade temporal. Porém, estas operações mais complexas, tais como o movimento relativo, movimento acelerado, só aparecerão no início do nível formal.

#### 2.1.4. A noção de tempo e ensino-aprendizagem da História

O tempo social, histórico, cronológico é estranho à criança. O desenvolvimento da noção de tempo está condicionado pela maturação e pelas experiências que o meio da criança lhe proporciona. Só após ultrapassar o tempo pessoal, subjectivo e dominar um tempo contínuo, objectivado, social, é que a criança pode penetrar o tempo histórico. Este encerra velocidades diferentes, segundo os fenómenos aos quais se aplica, exigindo o domínio de noções variadas, tais como sucessão cronológica, duração (absoluta e relativa), continuidade, evolução, ritmo <sup>(73)</sup>. Dada a complexidade da noção de tempo em História, G. Jahoda <sup>(74)</sup> procurou relacioná-la com a teoria de Piaget, relativa à construção da noção de tempo. Jahoda verificou que, por volta dos sete anos de idade, a criança parece ter consolidada a ordem dos acontecimentos, dominando-a pela experiência concreta e por ilustrações. Aos oito anos, os conceitos básicos de tempo, como ano e estação, tornam-se inteligíveis. Pelos onze anos, começa a perceber os princípios da datação histórica e desenvolve a compreensão de períodos ou idades. Mas é só por volta dos treze anos, e apenas para 50% da amostra, que a compreensão abstracta do tempo, independente de como é

medido, é atingida. Outras investigações (já anteriormente referidas no cap. I, ponto 1.3.2.), sugerem que esta compreensão possa ser ainda mais tardia, acontecendo só por volta da idade dos quinze, dezasseis anos.

## 2.2. A noção de espaço

### 2.2.1. Introdução à noção de espaço

O espaço e o tempo são, segundo Suzanne Citron <sup>(75)</sup>, os suportes do pensamento reflexivo, inseparáveis da vivência do sujeito. A Ciência moderna apresentou uma visão abstracta, que separava espaço e tempo como duas realidades contínuas, homogéneas e independentes. Hoje, após Einstein, a ciência refere um objecto chamado espaço-tempo, que permite descrever o Universo como um conjunto de pedaços sobrepostos, parecendo aproximar-se de noções ancestrais "de um continuum espácio-temporal universal, no qual um número infinito de espaços tempo particulares coexistiriam" <sup>(76)</sup>. Qualquer acontecimento que ocorra num desses pedaços necessita, para ser especificado, do recurso a uma quarta dimensão - o tempo. Para Hawkings <sup>(77)</sup>, este espaço-tempo quadrimensional não é um palco fixo onde os acontecimentos ocorrem, mas uma quantidade dinâmica, que afecta e é afectada por tudo o que acontece no Universo.

A estrutura global e científica do espaço escapa, porém, à nossa experiência quotidiana, sendo objecto de representação e condição da nossa objectividade. Neste sentido J. Petitot <sup>(78)</sup> caracteriza esta representação como sendo de natureza a-subjectiva, universal e independente de todo o observador, apresentando a estrutura global do espaço como uma extensão da estrutura local, euclidiana. A geometria hiperbólica e a geometria

projectiva alteraram, contudo, a nossa concepção de espaço global, pois introduziram a ideia de a colagem de pedaços de espaço ambiente tipo poder ser considerada de pleno direito, como "espaço". A ciência destrói, desta forma, a nossa intuição espontânea de espaço. Mas, aquém deste espaço global, objecto de representação, condição de objectividade e progresso científico, existe um espaço sentido e percebido no quotidiano, cuja significação varia segundo os indivíduos, os grupos sociais e as épocas - é o espaço geográfico. O conhecimento que cada sociedade possui do seu espaço, a forma como o frequenta e a ideia que tem da sua organização em espaço de vida <sup>(79)</sup>, espaço social <sup>(80)</sup> e espaço vivido <sup>(81)</sup> é indispensável ao historiador, ao etnólogo e ao geógrafo. Como escreve Leach <sup>(82)</sup>, "a cultura gera um mapa simplificado da natureza (...) ao serviço de fins naturais de adaptação".

A noção de espaço, ocupa desde o séc. XIX, um lugar importante nas teorias psicológicas. Presentemente Fraisse <sup>(83)</sup> sublinha a experiência que cada um tem de um espaço vivido, onde se entrelaça o espaço do nosso corpo, com o seu dinamismo e o meio que conhecemos pelos sentidos. Piaget <sup>(84)</sup> afirma que, em certo sentido, o espaço, tal como o tempo, já é dado em toda a percepção elementar (toda a extensão é extensa) mas encontra-se muito afastado do espaço organizado. Este constrói-se, pouco a pouco, e implica um sistema de relações.

Foi com base nos "grupos de deslocamentos" de Poincaré e nas estruturas definidas pelo grupo Boubarki (estruturas algébricas, de ordem e topológicas) que Piaget procurou mostrar que o espaço sensório-motor se desenvolve, simultaneamente, no sentido de um espaço projectivo e euclidiano. Para Poincaré, a constituição do espaço passaria sucessivamente por uma fase prática, subjectiva, objectiva até atingir a fase

representativa <sup>(85)</sup>. Em Piaget, a primeira noção de espaço é topológica pois, apesar de não existir constância perceptiva da forma ou da grandeza, a criança, pela visão, sucção e tacto vai apercebendo relações de continuidade, vizinhança, separação e sucessão temporal. A criança reconstitui a sua actividade como uma espécie de absoluto, em relação ao qual situa os pontos de referência, não os organizando num conjunto objectivo mas determinando-os antes pelos seus próprios pontos de vista, independentes do todo.

Só ao nível das operações concretas, pela construção gradual do grupo de deslocamentos representados e do sistema de referências coordenadas, se verifica o abandono deste egocentrismo espacial primitivo, completando-se com a construção de uma unidade métrica. Ao mesmo tempo, vai emergindo o espaço projectivo, pela coordenação de pontos de vista sobre o objectivo. A construção de um espaço euclidiano só se encontrará acabada no período das operações formais, com o domínio das noções relativas às superfícies, aos volumes e à elaboração métrica de um espaço contínuo, pela multiplicação matemática.

### **2.2.2. Construção progressiva da noção de espaço**

Procuraremos de seguida apresentar, de forma sintética, os dados da psicologia genética de Piaget, relativos à progressão da noção de espaço através dos diferentes estádios.

Salienta-se, desde logo, a importância atribuída à acção motora do sujeito na construção da noção de espaço, à qual se ligam as diferentes percepções que dele vai tendo. O espaço aparece como o suporte das posições dos objectos que a criança vai estruturando, graças aos movimentos

que executa.

Estádio I (entre os 3 e os 5 anos de idade). O espaço é topológico, com tomada de consciência de algumas proximidades, organizadas, contudo, segundo os seus próprios pontos de vista. A criança é incapaz de efectuar operações de alteração e de regresso na representação de trajectos ou de movimentos.

Estádio II (entre os 5 e 7 anos). O comprimento, tal como a distância, supõe o recurso a um meio comum a todos os objectos e funda-se sobre as noções de ordem e de intervalo, independentes de toda a métrica. A criança começa a perceber os alinhamentos e consegue representá-los. A inteligência prática está submetida ao primado da percepção, iniciando-se a descentração espacial e o aparecimento de intuições elementares do espaço euclidiano. É no quadro desta descentração progressiva que se vai inserir o desenvolvimento da medida que, por sua vez, implica a conservação do comprimento e das distâncias <sup>(86)</sup>.

Neste período, a criança começa a servir-se de meios para medir os objectos, constituindo unidades de medida arbitrárias. Com a intervenção do pensamento simbólico, o espaço real suscita espaços imaginários, em que intervêm uma dimensão onírica e afectiva, cuja existência é testemunhada pelos desenhos das crianças.

Estádio III - Nível A (entre os 7 e os 9 anos). A criança vai fazendo, progressivamente, coordenações objectivas mas parciais. A construção gradual do grupo de deslocamentos representados e do sistema de referências, coordenados, supõe o abandono do egocentrismo espacial primitivo. Em relação à medida, completa-se a construção de uma unidade métrica, a qual realiza a síntese operatória da partição e do deslocamento <sup>(87)</sup>. Simultaneamente vai emergindo o espaço projecto, pela coordenação de

pontos de vista sobre o objecto, que pressupõe a constância da forma e da grandeza, desapego em relação ao objecto e uma certa consciência da relação que o liga ao sujeito. A coordenação de perspectivas manifesta-se concretamente por volta dos sete anos, com o uso da seta progressiva, que não é mais do que o relacionar uma série de pontos ordenados com um ponto de vista particular. Mas só por volta dos oito-nove anos é que a perspectiva intervém, de forma sistemática, no desenho, ao mesmo tempo que a criança é capaz de desdobrar volumes em cartolina. Graças à intervenção da função simbólica, a criança está já habilitada a compreender e a fazer maquetas simples, plantas e representações gráficas a duas dimensões <sup>(88)</sup>.

Estádio III - Nível B (9, 10 e 11 anos) - A coordenação de conjunto da representação dos itinerários do esquema topográfico e das operações de alteração só se dá neste nível. Pode-se então falar, segundo Piaget <sup>(89)</sup>, de "grupo" no sentido matemático, verificando-se uma estreita correlação entre a representação dos deslocamentos e a construção de um sistema de referências. Este sistema é constituído qualitativamente (sem medida do espaço percorrido), incidindo sobre mudanças de ordem e não sobre uma ordem imóvel de referência, como acontecia anteriormente. A construção gradual do grupo de deslocamentos representados e do sistema de referências coordenadas supõe o abandono do egocentrismo espacial primitivo pela descentração. No final deste segundo nível das operações concretas, as medidas a duas ou três dimensões apoiam-se nos agrupamentos lógicos multiplicativos (dupla ou tripla participação e deslocamentos). A criança compreende melhor a noção de distância e a proporção. Para além das possibilidades do nível anterior, sobre a perspectiva e os volumes, vai também construindo a noção de escala.

Estádio IV - (11/12/13 anos). Completa-se a reconstrução das noções relativas às superfícies e aos volumes. A noção de volume, ocupando um espaço, supõe o estabelecimento correcto de uma relação métrica quantitativa. As qualificações espaciais (proporções) só se realizam a nível das operações formais, assim como a elaboração e decomposição do conteúdo, que permite o cálculo. É esta reconstrução métrica do contínuo pela multiplicação matemática que completa a reconstrução de todo o espaço euclídiano, mesmo ao nível das noções topológicas, que encontram o seu equilíbrio graças ao mecanismo das operações formais <sup>(90)</sup>. O domínio das operações intelectuais abstractas torna possível a leitura de planos e esquemas, bem como a apreensão de coordenadas métricas.

### 2.2.3. O espaço na compreensão histórica

Toda a História se desenrola num espaço determinado que inibe ou estimula a acção humana, pelas dificuldades que impõe e pela vontade que faz surgir para as superar. Em que medida o homem é resultado do condicionamento exercido pelo ambiente ou, pelo contrário, o meio físico sofre a acção transformadora do homem, não será fácil determinar. Sabe-se hoje, porém, que existem limites à acção do homem sobre o ambiente, ultrapassados os quais é a própria conservação da espécie que corre risco, ficando de novo o homem à mercê da natureza. Fala-se hoje, por isso, mais de interdependência recíproca do que de domínio. Na própria História da humanidade verifica-se que o homem vai procurando rasgar o quadro geográfico limitado, imposto pelos obstáculos naturais e pela satisfação das suas necessidades imediatas, estabelecendo contacto com espaços cada vez mais afastados. Alguns historiadores e geógrafos têm acentuado esta

interdependência entre o geográfico e o humano <sup>(91)</sup>, falando em factores geográficos, em geo-história e complexos histórico-geográficos.

A importância desta questão reflecte-se na investigação histórica, uma vez que o enquadramento espaço-temporal é o primeiro problema que se coloca ao historiador: para localizar tem necessidade de recorrer à cartografia e à própria geografia. No acto de localizar, aparentemente simples, como salienta J. Amado Mendes <sup>(92)</sup>, cruzam-se vários saberes, referentes quer ao trabalho de arquivo, quer a técnicas arqueológicas, mesmo para períodos recentes. Segundo ainda o Autor, a localização impõe delimitações, pela impossibilidade de se abarcar áreas demasiado extensas, o que implica seleccionar com base em critérios válidos. Alguns desses critérios, como o económico e o administrativo, remetem-nos, de imediato, para a interdependência entre o homem e o espaço geográfico. Esta interdependência sugere que a compreensão histórica necessita do recurso constante a cartas e mapas, simplificados ou complexos, gráficos e fotografias.

Tendo em conta os limites que a Psicologia assinala na construção da noção de espaço e o papel que este desempenha na própria especificidade dos eventos, é necessário ter presente a importância pedagógica desta noção e do material e métodos necessários ao seu desenvolvimento. Todo o material, que promova experiências ricas na percepção do espaço, revela-se de grande importância para o conhecimento histórico, associando-lhe uma dimensão imaginativa e mesmo onírica. Uma carta representa o real através de uma imagem gráfica e comunica informações por meio de um código específico e preciso - a legenda. A carta deve, contudo, ser confrontada com outras fontes de informação, com desenhos, pinturas, gráficos, descrições ou outros textos. De uma forma geral, os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico,

situando-se entre os 12-15 anos de idade, são capazes de fazer a leitura de esquemas, plantas, cartas. Aqueles que revelam dificuldades necessitam de experiências de "manipulação" do espaço. E neste ponto é importante reter o contributo de Psicologia genética, a qual aponta a necessidade da criança e do jovem em realizar tarefas múltiplas e actividades diversas, que proporcionem a manipulação do espaço. Neste campo, ainda, a aproximação da História e da Geografia pode tornar-se profícua, assim como a existência curricular de uma área-escola integrada, que permita o desenvolvimento de projectos, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. É de salientar, também, o gosto pelo longínquo e exótico, característico da primeira fase da adolescência, e que tem a ver com a exploração dos limites do real.

O estudo da História, ao implicar necessariamente a localização, atribui funções pedagógicas a vários materiais de tipo geográfico. Assim, as cartas temáticas constituem uma memória de informações, um meio de observação e de apreensão do espaço, podendo dar lugar a uma pedagogia activa. Se, a partir delas, o professor pode sensibilizar para um tema, verificar conhecimentos, sintetizar uma matéria, a aprendizagem centrada no aluno encontra nestes materiais campos de observação, meios de expressão e comunicação. O aluno pode mostrar e demonstrar, a partir de uma carta, a interpretação que faz de determinado facto. Permite ainda a síntese, por meio gráfico, de um conjunto de informações e facilita a sua apresentação. A utilização de uma representação conceptual do espaço abre ao aluno a possibilidade de uma compreensão histórica mais ampla.

### **3. OS CONCEITOS E A LINGUAGEM**

A realidade fornece-nos uma multiplicidade de formas e fenómenos

descontínuos, que o nosso sistema cognitivo procura reduzir a uma estrutura limitada - os conceitos. Estes mantêm um certo grau de correspondência com o real, não sendo pois construções arbitrárias. Neste processo, a linguagem, analisada algumas vezes como mero veículo do pensamento, é também encarada como uma rede e um constrangimento do desenvolvimento cognitivo. Estas questões fazem parte do debate que tem oposto, entre outros, psicólogos, linguístas e antropólogos, segundo três modelos de análise fundamentais: o construtivista representado por Piaget, o inatista defendido por Chomsky e o instrumentalista de Vigotsky e Bruner. Na perspectiva deste trabalho apenas nos importa apresentar, de forma breve, as principais concepções sobre a formação e estrutura dos conceitos e o papel da linguagem. Não apresentaremos uma síntese exaustiva sobre as inúmeras análises desenvolvidas, que apenas começam a lançar alguma luz sobre esta questão e que nos afastaria da nossa problemática central - como se processa a conceptualização e que papel podemos atribuir à linguagem (numa idade em que os jovens dão passos significativos no pensamento formal), de modo que a Metodologia de Ensino da História contemple efectivamente o desenvolvimento cognitivo.

### **3.1. Definição de conceitos**

Os conceitos não se identificam com os objectos, apesar de os representarem, nem com palavras, apesar destas os codificarem.

Na concepção clássica <sup>(93)</sup>, um conceito bem definido especifica-se por um conjunto de características, as quais contêm, de modo suficiente e necessário, todas as componentes do conceito, unidas por uma regra que se pode enunciar com clareza. Os conceitos, nesta perspectiva, são

essencialmente arbitrários e os seus exemplos equivalentes e igualmente representativos <sup>(94)</sup>. Estes pressupostos têm sido amplamente criticados desde que se deu início ao estudo directo dos conceitos naturais. Já Wittgenstein <sup>(95)</sup> demonstrara que os conceitos não contêm um número invariável de atributos, enquanto Garner <sup>(96)</sup> e Rosch <sup>(97)</sup> afirmam que os conceitos mantêm um alto grau de correspondência com a respectiva estrutura objectiva do mundo. Rosch <sup>(98)</sup> esclarece, ainda, que os diversos exemplos de uma categoria não são equivalentes, existindo uns mais representativos que outros.

Para Andrew Brennan <sup>(99)</sup>, os conceitos são regras para a organização da nossa experiência e, simultaneamente, capacidades de reconhecimento, facilitadas pela linguagem. O Autor considera que os conceitos constituem mesmo uma linguagem transcendente, dado que podem ser codificados em diversas linguagens, o que torna possível a sua tradução. Segundo ainda o mesmo Autor, para cada conceito há um número de traços centrais específicos, sobre os quais os falantes manifestam uma "tese de acordo". As categorias linguísticas teriam, deste modo, características de definição, o que, segundo Hulse <sup>(100)</sup>, é aceite por filósofos, linguístas e psicólogos. Apesar de teóricos como Bertrand Russel <sup>(101)</sup> considerarem a linguagem natural e os conceitos empíricos vagos, sem traços de definição, as experiências de Labov <sup>(102)</sup> parecem indicar não haver um ponto específico de corte entre os conceitos empíricos <sup>(103)</sup> e os conceitos deterministas <sup>(104)</sup>, sendo, numa dada situação, o contexto a determinar a pertinência de certas características. Por sua vez, Smith, Shoben e Rips <sup>(105)</sup>, nos seus estudos, distinguem na linguagem traços definitórios (que por si só determinariam a pertença a uma categoria) e traços característicos (que indicariam os aspectos particulares). Contudo, os conceitos de nível superior

conteriam traços característicos e de definição.

Os conceitos, segundo ainda Eleanor Rosch, são difusos e manifestam o carácter adaptativo do nosso sistema categorial. Como forma de reconhecimento, os conceitos encontram-se organizados numa arquitectura de categorias, ordenadas segundo um contínuo de representatividade, em que os elementos mais típicos operariam como referência e desempenhariam um papel privilegiado no processo de categorização, segundo dois princípios: a estrutura correlacional do mundo percebido e a economia cognitiva. Este último tenderia a obter o máximo de informação com o menor número de categorias, enquanto o primeiro procuraria reflectir as descontinuidades dos atributos do mundo perceptivo, negando-se, por esse facto, um dos pressupostos da concepção clássica.

### **3.2. Formação de conceitos**

Na formação de conceitos e seguindo de perto Vega, há a considerar duas concepções dominantes: a clássica, a que já nos referimos (confira-se ponto 3.1., cap. III) e a prototípica.

Na concepção prototípica identificam-se duas questões principais: a percepção do mundo realizada através das estruturas básicas e a questão dos modelos de processamento dos conceitos.

Considerando a arquitectura categorial, os conceitos são vistos numa dimensão vertical, organizados hierarquicamente em categorias - básicas, supra e infra-ordenadas - segundo o seu grau de inclusividade. As categorias básicas são as que simultaneamente combinam a maior inclusividade com a máxima ligação ao real. Estas categorias, apesar de poderem apresentar variações de conteúdo, com origem em diferenças individuais, de ambiente e

ou de cultura, que actuam de modo diverso na selecção e amplificação das características do meio, são universais. Atendendo, porém, a uma estruturação horizontal, verifica-se que os conceitos se organizam segundo o princípio básico de semelhança e o grau de tipicidade, operando o protótipo como ponto de referência. O protótipo aparece como o elemento que contém mais componentes comuns à categoria de que é representante e, simultaneamente, o que tem menos traços em comum com elementos de outras categorias. Está, também, mais próximo das categorias supra-ordenadas do que um elemento periférico duma mesma categoria. O protótipo é o elemento que tenderá para o "máximo parecido familiar", isto é, que compartilha os seus atributos com um grande número de membros do conceito.

Convirá, contudo, ter em conta que as estruturas básicas representam o modo como percebemos o mundo, mas o ser humano age de forma muito variada na discriminação das propriedades características daquilo que percebe ou representa mentalmente. Vega salienta, ainda, que nem todas as categorias correspondem a classes, existindo conceitos particulares e conceitos relativos a sistemas, em que os elementos se ligam pelas relações que mantêm entre si e não pelo parecido familiar. Conceitos deste género, segundo o Autor, requerem, provavelmente, uma análise diferente da que tem sido feita para a categoria de classes <sup>(106)</sup>.

Reportando-nos à segunda questão, torna-se importante compreender como classificamos os objectos em categorias e como abstraímos os protótipos. A investigação psicológica apresenta modelos diversos, elaborados para estudos de conceitos naturais e em laboratório <sup>(107)</sup>.

Os modelos de estádios de Smith, Shoben e Rips, alvos de diversas críticas, nomeadamente por manterem uma versão moderna da concepção

clássica, pretendem explicar o processo de classificação categorial. Partem da concepção de conceitos como um conjunto de traços semânticos, cujo peso definatório é variável. Alguns desses traços denotam os aspectos mais essenciais do significado - são definitórios; outros apenas indicam aspectos accidentais - são propriedades características. A comparação de atributos, de início feita globalmente, é seguida de um confronto com um nível mínimo de semelhança, que desencadeia uma resposta afirmativa ou negativa seguida, neste último caso, de uma comparação dos elementos definitórios. Este modelo permite verificar rapidamente quais os membros típicos e quais os periféricos, em relação a uma categoria.

Apreciando a exposição de Vega sobre os trabalhos realizados a respeito da formação de protótipos, retiraremos alguns dados que parecem revelar interesse metodológico. Assim, verifica-se que: 1) os sujeitos classificam com grande velocidade os protótipos; 2) a classificação realiza-se com maior precisão e segurança quanto maior for o grau de semelhança com o protótipo; 3) a memória abstrai e retém melhor o protótipo, tendendo a esquecer as variações particulares; 4) a gênese dos protótipos é um processo básico do sistema cognitivo, empiricamente bem estabelecido <sup>(108)</sup>.

Considerando o protótipo como a média das distâncias, num espaço multidimensional, tal como o fazem Posner (1969) e Reed (1972) <sup>(109)</sup>, concepção criticada por não reproduzir claramente a situação psicológica <sup>(110)</sup>, verifica-se que o reconhecimento do exemplo é inversamente proporcional à distância a que se encontra do protótipo, sendo mais facilmente reconhecíveis os que lhe estiverem mais próximos.

Se, como Newman (1977) <sup>(111)</sup>, se considerar que o protótipo é o resultado da contabilização das frequências de dois tipos de atributos - quantitativos e qualitativos -, isto assume importância, pois, segundo Vega,

reconhece-se que o nosso sistema cognitivo não trata a realidade apenas discriminando, mas igualmente integrando atributos, quando existe uma certa correlação entre eles.

A semelhança parece ser o princípio básico organizador dos processos de categorização e tem sido objecto de estudos recentes. Entre os modelos de semelhança, assume relevo o de contraste de atributos, de Tversky (1977) <sup>(112)</sup> que, tal como Rosch, considera que os conceitos se expressam por uma lista de atributos, com diferentes graus de proeminência psicológica. A semelhança é uma combinação de atributos comuns e específicos de a e b. Mas estes valores modificam-se devido ao contexto ou a parâmetros linguísticos. O contexto afecta a saliência relativa dos atributos, o que modifica a semelhança e explica a assimetria. Também nas comparações direccionadas, o segundo termo tem proeminência cognitiva, uma vez que é uma norma linguística situar no segundo termo o ponto de referência.

Através dos modelos de semelhança não literal assiste-se, actualmente, a uma reabilitação da metáfora. Esta deixa de ser vista como mera figura literária e é considerada como um dispositivo de colonização cognitiva, que permite uma amplificação do nosso conhecimento, através da transferência, para domínios ainda mal conhecidos, de estruturas ou directrizes de domínios bem definidos <sup>(113)</sup>. É exemplo de uma metáfora generativa a concepção de aluno como receptáculo, que orienta uma metodologia expositiva e desconhece a psicologia infanto-juvenil. As metáforas generativas impõem orientações ao comportamento, devendo por esse facto ser utilizadas com todo o cuidado. Outro exemplo de metáfora generativa é a noção de história-contacto, pois orienta uma determinada selecção e explicação histórica, que tem sido característica do ensino

européu. Contudo, as metáforas científicas permitem avanços teóricos e têm valor heurístico na formulação de hipóteses.

Dos modelos de semelhança não literal retemos os aspectos seguintes: 1) a metáfora é consequência da aplicação parcial de alguns atributos semânticos do termo metafórico (veículo) ao sujeito a que se aplica (tópico) <sup>(114)</sup>; 2) para que uma proposição seja metafórica, veículo e tópico procedem de domínios conceptuais distantes e manifestam um desequilíbrio de atributos, uma vez que, entre os aspectos compartilhados, há graus diferentes de proeminência cognitiva. Serão mais salientes no veículo e pouco no tópico; 3) a melhor metáfora é a que afasta para nível inferior o conceito de semelhança literal <sup>(115)</sup>, que se caracteriza por uma relativa proximidade entre os domínios e compartilha atributos com saliência cognitiva idêntica.

### **3.3. O papel da linguagem**

A linguagem não é apenas uma forma de comunicação que socializa o pensamento. Ela actua, na opinião de Bruner <sup>(116)</sup>, como um amplificador das capacidades intelectuais do ser humano, permitindo codificar a experiência, representar e transformar a realidade, segundo regras convencionais. Funciona como uma rede selectiva para a apreensão do meio. Piaget, porém, considera não haver razão para lhe atribuir um papel privilegiado no desenvolvimento cognitivo. A aquisição da linguagem aparece então como um sinal exterior de transformações mais profundas - o progresso da inteligência no seu conjunto. Piaget admite, seguindo Barnes <sup>(117)</sup>, que a linguagem expande o poder das operações, conferindo-lhes modalidade e generalidade, que não teriam sem ela. Entrevê que actue como educadora do

pensamento e do raciocínio, de preferência a transmitir estruturas já prontas.

Se para Bruner <sup>(118)</sup> a verbalização significa a reorganização simultânea do velho e do novo, funcionando como meio de aprendizagem de conceitos e processos, contudo verbalizar não significa logo aprender, como Coltham <sup>(119)</sup> esclarece. Para Bruner <sup>(120)</sup> a codificação linguística influencia a percepção e a memória, havendo uma correspondência importante entre a estrutura linguística e conceptual, relacionando-se esta não com palavras isoladas, mas com a hierarquia envolvida na linguagem. O uso da linguagem e da escrita quebram, ainda segundo o Autor <sup>(121)</sup>, a visão realista do mundo, permitindo comunicar fora do contexto de referência imediata. Por isso defende que, nas escolas, a linguagem deve ter uma orientação cuidada, uma vez que o treino na oralidade e na escrita actua sobre as operações de agrupamento.

As teses de Bruner sobre a linguagem abrem uma perspectiva diferencial, uma vez que aquela, como capacidade <sup>(122)</sup> amplificadora do pensamento, se situa numa cultura e depende das suas formas de transmissão. O contexto cultural do indivíduo, a frequência e a qualidade das interacções verbais relacionam-se com a capacidade linguística e com o desenvolvimento do pensamento. Deste modo, a experiência de uma dada cultura, a idade, a classe social e a escolaridade actuariam de forma diferenciada no indivíduo e teriam um peso significativo no seu desenvolvimento cognitivo. Na linha de Vigotsky, sublinha o uso da linguagem falada na aprendizagem: o ouvinte só poderá aprender a operar os critérios de organização de ideias quando, ele próprio, se tornar um falante. Realça, por esta via, o papel da aprendizagem recíproca <sup>(123)</sup>.

A tese de Bernstein <sup>(124)</sup> procura mostrar que existe diferença na elaboração do discurso segundo as classes sociais, manifestada pelo uso do

que ele designou por código restrito e código elaborado. Esta diferença seria crítica para o desenvolvimento do pensamento racional. Situando entre os 13 e os 15 anos o momento do reforço do código linguístico, este acabaria por atingir o controlo das orientações cognitivas. Sendo embora esta tese deficitária muito criticada por vários autores <sup>(125)</sup>, ela tem o mérito de chamar a atenção para a frequência e qualidade das interacções verbais sobre o pensamento (embora as relações de forma demasiado determinista e limitada com influências de ordem social) e ainda para o cuidado a dispensar à linguagem, no período entre os 13 e 15 anos de idade. <sup>(126)</sup>

### **3.4. A aprendizagem de conceitos**

Para além da indagação sobre a formação dos conceitos, a Psicologia investigou também as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos sujeitos.

As investigações demonstraram que, devido à experiência, os sujeitos podem aprender, por si próprios, a utilizar estratégias lógicas na aprendizagem dos conceitos, mas mostra também que se lhes podem ensinar estratégias, mediante instrução deliberada, tendo como resultado uma melhoria significativa do seu desempenho em relação ao inicial <sup>(127)</sup>.

As estratégias cognitivas estão implicadas, quer no tratamento da informação, quer na focagem e selecção do registo sensorial e do sistema de codificação que permite utilizar as informações memorizadas. As estratégias revelam-se como padrões gerais de acção, variando, contudo, mediante a avaliação que o próprio sujeito faz de um problema, não sendo completamente controladas pelo reforço. Mas as estratégias diferem quanto à sua eficácia, pelo que a utilização, ainda que não consciente, de

uma modalidade específica tem consequências para um determinado aprendiz (128). As diferenças individuais, ao interagirem com os métodos de ensino, implicam diferenças nos estilos cognitivos. Estes, segundo Wittrock (129), "são formas estáveis em que as pessoas diferem em percepção, codificação e armazenamento da informação".

Há, todavia, conceitos como os afirmativos, cuja apreensão é mais fácil do que outros, por exemplo, os condicionais. Como salientam Borger e Seaborne (130) não sabemos se isto se deve a uma característica do cérebro humano ou é resultado de se ter apreendido uma linguagem específica, com os seus conceitos. Estudos experimentais sobre a aprendizagem de conceitos (131) sugerem que há uma certa hierarquia na sua aprendizagem. Em situação experimental, o sujeito deve descobrir, primeiro, quais os atributos e agrupar, de seguida, os objectos em diversos tipos de conceitos. Na vida real, como sugere Hulse, é provável que ocorra o contrário: o contacto com os objectos permitir-lhe-á seleccionar os atributos e só no nível seguinte o sujeito agrupa os objectos de acordo com o tipo de conceitos, acabando por utilizar regras lógicas, de forma sistemática. Ainda, de acordo com Hulse (132), há condições que determinam a maior ou menor facilidade com que se adquire um conceito, a saber:

1) A quantidade de informação - Na verdade, uma grande quantidade de atributos importantes ou características insignificantes, conectadas muitas vezes entre si, torna mais difícil determinar quais as que se relacionam com o conceito e qual a regra que as liga. A memória necessita também de ajudas, para aplicar estratégias a um grande número de atributos pertinentes.

2) A predominância de uma característica - A associação frequente de um dado traço com um conceito afecta a sua apreensão. Por um lado, serão mais fáceis os conceitos formados com base nas associações mais

frequentes e, por outro, revelar-se-ão mais difíceis os que apresentam uma baixa probabilidade de associação.

3) As propriedades perceptivas do próprio objecto - Os sujeitos focalizam inicialmente a atenção em traços bem distintos.

4) Tipo de regra que interliga as características - É mais lento e difícil fazer inferências se as características a detectar não são muito diferentes umas das outras, ou se variam de forma gradual. Os traços unidos por regras, que funcionam de forma determinista, são mais facilmente apreendidos do que aqueles em que as regras funcionam de modo probabilista.

Convirá referir, na linha de Bruner, que os indivíduos nascem numa dada cultura, na qual existe um grande número de conceitos que a linguagem reflecte. De igual modo, as diferentes disciplinas são possuidoras de uma linguagem própria e de um aparelho conceptual que se pretende que o aluno atinja. Para isso será necessário que o aluno desempenhe um papel activo na consecução dos conceitos e aprenda a utilizar as designações (rótulos) correctamente. O facto de se ser capaz de denominar uma característica manifesta a capacidade de discriminar os elementos relevantes; também o facto de se dispor de uma designação aumenta a probabilidade de se prestar atenção às propriedades significativas. Como referem Borger e Seaborne <sup>(133)</sup>, a natureza do primeiro conceito dependerá das características específicas dos exemplos inicialmente encontrados. A aplicação desses primeiros conceitos parece semelhante à verificação de uma hipótese, sendo gradualmente modificada, à medida que forem fornecidas novas informações. Este aspecto revela-se de grande importância em situação escolar.

#### 4. IMPLICAÇÕES PARA A METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA

A aplicação de uma estratégia cognitiva, em situação escolar, supõe que existe um conteúdo a trabalhar, que este pode ser objecto de várias estratégias e que estas se podem praticar com um grupo diversificado de novos problemas.

Tendo em conta as condições que determinam a elaboração dos conceitos e ainda a especificidade do conteúdo da História, podemos inferir que nesta disciplina proliferam os conceitos afirmativos e aditivos, a partir dos quais se estabelecem generalizações amplas. Para além deste tipo de conceitos, e não em menor quantidade, encontraremos conceitos em que os elementos característicos se relacionam por regras de índole probabilística, apresentando mutações graduais, de acordo com os contextos a que se aplicam. Tal facto torna mais difícil fazer inferências. Saliente-se, ainda, que conceitos de nível superior contêm traços definitórios e característicos, estando estes últimos ligados às variações particulares. Além disso, em História, as variações contextuais são constantes, diversificadas, o que levanta dificuldades na selecção dos traços característicos. Acresce que em História se usam frequentemente conceitos relativos a sistemas, como família, economia, administração, em que os elementos se encontram interligados entre si por relações. Este tipo de conceitos necessita de uma análise diferente da que tem sido feita para os conceitos relativos a categorias, a qual ainda não realizada.

Como verificamos, o nosso intelecto discrimina e combina, de uma forma integrada, o que se deve reflectir em qualquer modelo de ensino. Anita Woolfolk <sup>(134)</sup> chama a atenção para, na aprendizagem de conceitos, a compreensão exigir não só o conhecimento da designação - o nome - mas

também o significado. No ensino-aprendizagem, a definição deve fazer referência à categoria mais geral, que contém o conceito, e formular traços definitórios. Os exemplos a escolher devem mostrar os atributos importantes dos conceitos: devem ser apresentadas primeiro mostras positivas e depois as negativas. Britt-Mari Barth <sup>(135)</sup>, no seu modelo de ensino, sugere que essa apresentação alternativa se suceda, indo de uma mostra dos elementos mais típicos até à apresentação de elementos periféricos ou menos relevantes. O que está de acordo com as investigações já referidas, sobre o papel do protótipo e da organização dos conceitos, segundo um contínuo de tipicidade. A análise dos conceitos, a que o professor procederá para a escolha de exemplos a apresentar aos alunos, ajuda-o a conhecer o que pretende ensinar e os problemas que pode suscitar.

Deve-se ter em conta, uma vez mais, que o contexto afecta a semelhança e que, por sua vez, os protótipos situacionais provocam mais rapidamente imagens mentais e com um maior número de detalhes. Deste modo, o contraste de atributos parece responder melhor às variações contextuais. Encontramos, de certa forma, uma aplicação pedagógica desta ideia nos procedimentos apresentados por Britt-Mari Barth, em que o exemplo negativo ilumina e clarifica, por contraste, a comparação de atributos.

A analogia através de metáforas tem a sua aplicação no ensino, em especial quando se trata de conceitos muito abstractos, de difícil acessibilidade. Funcionará, então, como um instrumento de "colonização cognitiva", enquanto não for possível a elaboração de conceitos mais estruturados. Não se poderá esquecer, porém, a natureza generativa das metáforas, introduzindo comportamentos que se poderão tornar negativos. Também poderão levar à fixação de determinadas imagens, tendendo a cristalizar-se em estereótipos históricos, representando uma visão deformada

de um determinado conteúdo. A metáfora, importante pelo apelo que faz à imaginação e à afectividade, deverá contudo ser utilizada com muito cuidado.

Desta visão rápida sobre a aprendizagem de conceitos podemos ainda deduzir implicações metodológicas, de carácter geral. Da constatação, óbvia, da impossibilidade de o professor em determinar todas as variações dos estilos cognitivos dos alunos, surge a necessidade, seguindo Anita Woolfolk <sup>(136)</sup>, de aquele estar consciente de que alguns alunos podem necessitar de ajuda para captar elementos importantes de informação. Alguns alunos podem-se sentir perdidos em situações não estruturadas, com dificuldades de organizar a informação que obtêm, precisando de instruções mais claras.

De igual modo, a variação de métodos parece ser importante, uma vez que será pouco provável que um mesmo sistema de ensino se adapte às características individuais de todos os alunos. A flexibilidade e a experimentação de diferentes métodos parecem, pois, recomendáveis.

O professor tem à sua disposição vários modelos. O método dedutivo, que parte da regra para o exemplo, parece útil para conceitos mais complexos e para alunos de escalão etário mais elevado. O método exemplo-regra, característico na "aprendizagem por descoberta", de Bruner, em que os alunos acabarão, eles próprios, por identificar e formular a regra, facilita a participação. Há ainda o método de resolução de problemas ("problem-solving") que procura a formulação de novas respostas. Este método exige e, simultaneamente, proporciona uma mudança permanente nas capacidades do aluno mas encontra dificuldades de aplicação, na ausência de conhecimentos prévios e na rigidez funcional. Há igualmente factores que facilitam a sua utilização, tais como a compreensão das ideias em jogo, no problema, o que leva ao raciocínio analógico, ao planear cuidadoso da

resolução e a não desistir, se as respostas usuais não forem apropriadas. O modelo pedagógico <sup>(137)</sup> apresentado por Britt-Mari Barth procura utilizar, de forma organizada, entre outros, os contributos da Psicologia sobre a estruturação dos conceitos e insere-se no método de exemplo-regra. Conforme já referimos noutros trabalhos <sup>(138)</sup>, a sua utilização parece permitir uma aprendizagem mais significativa.

Atendendo apenas ao papel da linguagem na formação de conceitos e apesar da diversidade de opiniões, podemos afirmar que ela contribui, neste período etário, para a mobilidade e generalidade do pensamento. A utilização correcta da linguagem pode orientar a abstracção e guiar a própria interpretação histórica. Se houver um conflito aberto entre a linguagem do aluno e a escolar, podemos prever uma rejeição da escola, numa situação-limite, mas também um enviesamento de conceitos, expressos em linguagem corrente, além de múltiplas dificuldades na aquisição de conhecimentos. Como salienta Burston <sup>(139)</sup>, será uma falácia referir-nos às capacidades linguísticas de uma turma, em geral. A capacidade linguística é resultado da experiência de cada falante.

Não se poderá também separar a aprendizagem de conceitos do uso da linguagem, nem esquecer que esta é influenciada pela frequência e qualidade das instruções que o professor proporciona. Acresce, ainda, que a narrativa histórica, ao depender das formas da "linguagem comum", implica um compartilhar de significados quotidianos, geralmente não mencionados. O que levanta uma série de problemas de comunicação na sala de aula (a que já aludimos anteriormente noutro trabalho) <sup>(140)</sup>, se tivermos em conta a informação reduzida que os alunos dispõem, além de uma limitada experiência da vida. Ao nível metodológico, pois, tudo nos indica a necessidade de proporcionar situações instrucionais que permitam uma

variedade de interacções verbais: conversa exploratória explícita <sup>(141)</sup>, a necessidade de o professor utilizar questões abertas, agindo como um perito no processo de inquérito e não como fonte de respostas certas. Além disso, há que estar consciente de que não é, muitas vezes, a linguagem mais específica da disciplina que levanta maiores dificuldades aos alunos. Porém, o rigor excessivo, de ligar uma designação a um facto muito limitado, comporta o risco de materializar um "rótulo" e excluir interpretações mais alargadas (por exemplo: ligar feudalismo exclusivamente a um modelo simplificado, retirado da historiografia francesa; ou uma definição demasiado limitada da revolução industrial, ligada unicamente a aspectos tecnológicos) <sup>(142)</sup>. Saliente-se que em História se usam muitos termos que são categóricos, com um certo grau de generalidade, denunciado pelo uso de maiúsculas (o Renascimento, a Revolução dos Transportes, a Depressão Económica de 29), de que o aluno por vezes não toma consciência, ou tem dificuldade em atingir. Seria aconselhável, atendendo ao nível etário, começar por tratar as respectivas categorias básicas (por exemplo: em vez de se referir genericamente os transportes num dado período, começar por tratar de barcos, comboios, carros). Valorizar a organização sistemática do material escolar e promover a reescrita de temas ou de informações obtidas de materiais diversos, de forma criativa e pessoal, mas apoiada, parece poder contribuir para o desenvolvimento cognitivo, se tivermos presente o contributo de Bruner, de que o desenvolvimento da escrita influencia as operações lógicas.

Podemos concluir, como Barnes <sup>(143)</sup> e Anita Wollfolk <sup>(144)</sup> que a língua materna tem uma posição ambígua no currículo, porque é simultaneamente uma área de estudo e um meio de aprendizagem e ensino. Porém não basta dizer-se que cada aula é também uma lição de Português.

Ainda que isso contribua para chamar a atenção dos professores, não ajuda o educador, não especializado nesse domínio, a definir as suas responsabilidades, pelo uso que os alunos fazem do idioma. A investigação educacional não nos fornece ainda uma teoria sobre o papel da linguagem na sala de aula. Contudo, ler um texto específico de uma disciplina é diferente de ler um romance. A proposta de Woolfolk é que o professor analise três tipos de informação: os conceitos, o vocabulário básico e o tipo de reflexão que o texto requer. Determine, de seguida, o desenvolvimento que os alunos mostram destes itens, procurando o professor colmatar os hiatos entre o que eles manifestam e o que precisam. Requer-se, periodicamente, que o processo de estudo, através de textos, seja acompanhado pelo professor, para avaliação do estado dos alunos e apoio da aprendizagem.

Parafraseando Woolfolk, o ensino consistirá, em síntese, mais em perguntar do que em dizer.

### Notas

- (1) Cf. Nicloau Vasconcelos Raposo, **Estudos de Psicopedagogia**, Coimbra, 1983, pp. 16-20.
- (2) Uma síntese das posições de Piaget face ao experimentalismo é apresentada por D. W. McNailly, **Piaget Education and Teaching**, Sussex, 1977, pp. 78-90.
- (3) Geoffrey Brown, **Child Development**, Somerset, 1983, pp. 18-20.
- (4) J. H. Flavell, "Stage-related properties of cognitive development", 1975, **apud** Geoffrey Brown, **op. cit.**, pp. 19-20.
- (5) Jean Piaget e Pierre Gréco, **Aprendizagem e conhecimento**, Rio de Janeiro, 1974, pp. 25-71.
- (6) Linda Rosenzweig, "Overview: Toward Developmental Perspectives" **in Developmental Perspectives on the social studies**, (66) 1982, p. 3.
- (7) Nicloau V. Raposo, **op. cit.**, pp. 23-29.
- (8) Jean-Marie Dolle, **Para compreender Piaget. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**, Rio de Janeiro, 1981, p. 175.
- (9) **Ibidem**, p. 178.
- (10) Jean Piaget, **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, p. 293, **apud** Jean-Marie Dolle, **op. cit.**, p. 178.
- (11) Jean-Marie Dolle, **op. cit.**, pp. 171-172.
- (12) Jean Piaget e Pierre Gréco, **op. cit.**, p. 27.
- (13) Jean Piaget e Pierre Gréco, **op. cit.**, p. 66.
- (14) Linda Rosenzweig, **idem**, pp. 4-5.
- (15) Jerome S. Bruner, **Cognitive Growth**, 1966, p. 11, **apud** Nicolau Vasconcelos Raposo, **op. cit.**, p. 94.

- (16) **Idem**, **Toward a theory of instruction**, p. 11, **apud** Nicolau Vasconcelos Raposo, **op. cit.**, p. 95.
- (17) J. Bruner, R. Oliver and Greenfield, et al., **Studies in cognitive growth**, p. 30, **apud** Nicolau V. Raposo, **op. cit.**, p. 96.
- (18) Nicolau V. Raposo, **op. cit.**, p. 97.
- (19) J. Bruner, **The relevance of education**, Middlessex, 1976, pp. 35-67.
- (20) J. Bruner, **Thoward a theory of instruction**, p. 5, **apud** Nicloau V. Raposo, **op. cit.**, p. 92.
- (21) O carácter interdisciplinar e espiralado do currículo encontramos-lo referido em J. S. Bruner, **The relevance of education**, cap. 2 e 3 e ainda em **Cuadernos de Pedagogías** (121) Barcelona, 1985.
- (22) Lawrence Kohlberg, "**Stages of moral development as a basis for moral education**", in C. Beck, B Crittendon, and F. Sullivan, ed. lit. **Moral Education: Interdisciplinary Approaches**, Toronto, 1971, p. 53.
- (23) Cf. a este propósito Carolyn P. Edwards, "Societal complexity and moral Development: a kenyan study", **Ethos** ,3 (4) 1975, pp. 500-521; Lawrence Kohlberg, **Essays on Moral development**, vol. II, San Francisco, 1984, pp. 587-591.
- (24) Cf. a este propósito a síntese apresentada por Maria Emília Brederode Santos, **Os Aprendizizes de pigmaleão**, s.l., 1985, pp. 107-108. Arlindo Gouveia Pereira, Jorge Correia Jesuíno, Luís Joyce-Moniz, **Desenvolvimento Psicológico da Criança**, vol.2, Lisboa, 1979, pp. 26-44.
- (25) Cf. Laurence Kohlberg, **op. cit.**, 1971, pp. 55-57.
- (26) **Ibidem**, pp. 30-33.

- (27) Linda W. Ronsenzweig, *op. cit.*, 1982, p. 7.
- (28) Cf. a propósito Michel Claes, **Os problemas da adolescência**, Lisboa, 1985, pp. 112-144 e nós próprios in "Promoção do desenvolvimento moral através do ensino da História", Braga, 1986, [policopiado]. Ver ainda uma sinopse das críticas do Autor e as suas respostas, in Lawrence Kohlberg, *op. cit.*, 1984, pp. 320-394.
- (29) Cf. O caso da Turquia, Turiel, Kohlberg e Edwards, 1978, das Bahamas, White, 1975; **apud** Carolyn Edwards, *op. cit.*, pp. 511 e ainda Fraenkel, 1976; Gibbs, 1977, **apud** Linda Rosenzweig, *op. cit.*, pp. 1-14; Cristiane Vandenplas-Holper, **Educação e Desenvolvimento social da criança**, Coimbra, 1982, p. 168.
- (30) **Apud**, Carolyn Edwards, *op. cit.*, p. 511.
- (31) M. L. Hoffman, "Moral development in adolescence", in J. Adelson, ed. lit., **Handbook of Adolescent Psychology**, New York, Wiley, 1980, **apud** Michel Claes, *op. cit.*, p. 114.
- (32) O conceito "crise de identidade" significa para Erickson momentos críticos, "encruzilhadas, momentos de decisão entre o progresso e a regressão, a integração ou a estagnação", **apud** Michel Claes, *op. cit.*, p. 153.
- (33) Seguimos a definição de Michel Claes, *op. cit.*, p. 147, segundo o qual o conceito de identidade reúne a noção de permanência e continuidade, apela para a ideia de unidade e permite estabelecer uma relação entre as coisas, tratando-se de um processo, nunca acabado, da construção do eu.
- (34) Cf. Michel Claes, *op. cit.*, pp. 51-53; J. C. Jesuímo, Olindo Pereira e L. Joyce Moniz, **Desenvolvimento psicológico da criança**, vol.2, Lisboa, 1976, pp. 276-292.

- (35) Linda Rosenzweig, **op. cit.**, p. 2.
- (36) Cf. J. Bruner, **apud** Nicolau V. Raposo, **op. cit.**, p. 97.
- (37) Cf. Michel Claes, **op. cit.**, pp. 101-102, onde apresenta uma síntese das investigações sobre este aspecto.
- (38) Cf. Michel Claes, **op. cit.**, pp. 115-119, onde sintetiza as pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre os agentes de socialização política na adolescência.
- (39) B. Inhelder e J. Piaget, **De la Logique de l'Enfant à la Logique de l'Adolescent**, Paris, 1957, **apud** Michel Claes, **op. cit.**, p. 105.
- (40) Maria Emília Brederode Santos, **op. cit.**, p. 105.
- (41) Eliane A. Levy-Valensi, **Le temps dans la vie psychologique**, Paris, 1985, p. 17.
- (42) J. Piaget, **A construção do real na criança**, Rio de Janeiro, 1970, p. 298.
- (43) P. Fraisse et al., **Du temps biologique au temps psychologique**, Paris, 1979, p. 9.
- (44) Cf. a propósito as diferentes perspectivas da Psicologia sobre o tempo **in** Amélia Lopes, **Tempo e Psicologia**, comunicação apresentada no curso livre "O tempo nas Ciências Sociais e Humanas", F.L.U.P., Março 1989 [policopiado].
- (45) J. Piaget, **idem**, p. 299.
- (46) Tempo vivido, segundo Fraisse, "é a representação afectiva das mudanças do eu e do mundo", (**op. cit.**, p. 10).
- (47) J. Piaget, **idem**, **ibidem**.
- (48) J. Montangero, "La genèse des raisonnements et des concepts temporels", **in** Paul Fraisse et al., **op. cit.**, p. 182.
- (49) Horizonte temporal, segundo J. Montangero "é a capacidade de

antecipação e de reconstituição de sequências de acontecimentos", in "La genèse des raisonnements et des concepts temporels", **idem**.

- (50) Segundo J. A. Michon "Le traitement de l'information temporelle", in Paul Fraise et al., **op. cit.**, p. 259. "A perspectiva temporal compreendendo as formas da experiências - presente, passada e futura - é determinada pelos diferentes modos como o organismo reage à ordem dos acontecimentos".
- (51) Levy-Valensi, **op. cit.**, p. 132.
- (52) J. A. Michon, **idem, ibidem**, p. 272.
- (53) P. Fraise et al., **op. cit.**, p. 16.
- (54) J. Piaget, **Epistémologie du temps**, 1966, **apud** P. Fraise et al., **op. cit.**, p. 14.
- (55) Cf. M. Frankenhaeuser (1959) Ornstein (1969), **apud** P. Fraise et al., **idem**, pp. 13-15.
- (56) P. Fraise, et al., **idem, ibidem**.
- (57) J. A. Michon, **op. cit.**, pp. 260-261.
- (58) **Idem, ibidem**, pp. 264-275.
- (59) Cf. a J. J. Gibson, **The senses considered as perceptual systems**, Boston, Houghton, Mifflin, 1966, **apud** J. A. Michon, **op. cit.**, p. 263.
- (60) Cf. a este propósito J. V. Hinrichs, "A two-process memory-strength theory for judgment of recency", **Psychological Review** (77) p. 223-233, **apud** J. A. Michon, **op. cit.**, p. 276.
- (61) Cf. Bronckart, 1976, Clark, 1971, **apud** J. Montangero, **op. cit.**, p. 181.
- (62) J. Piaget, **op. cit.**, p. 207.
- (63) Emília Ferreiro, **Les relations temporelles dans la langage de l'enfant**, **apud**, J. Montangero, **op. cit.**, p. 183.

- (64) J. Montangero, *op. cit.*, p. 185.
- (65) J. Piaget, **A noção de tempo na criança**, Rio de Janeiro, s.d..
- (66) J. Montangero, *op. cit.*, pp. 204-213.
- (67) J. Piaget, **A noção de tempo na criança**, Rio de Janeiro, s.d., pp. 300-301.
- (68) Cf. Piaget, **Génèse et structure en psychologie de l'intelligence**, 1964, apud Tran-Thong, **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea**, 1<sup>o</sup> vol., Porto, 1981, p. 78.
- (69) J. Piaget, **La Psychologie de l'intelligence**, Paris, 1947, apud Tran-Thong, *op. cit.*, pp. 68-69.
- (70) P. Fraisse et al., *op. cit.*, p. 17.
- (71) J. Crépault, **Organization et génèse des relations temps, espace et vitesse**, in Paul Fraisse et al., *op. cit.*, p. 246.
- (72) J. Piaget, *op. cit.*, pp. 297-315.
- (73) Cf. a este propósito a nossa comunicação "Conceptualização no ensino da História. A noção de tempo: exemplo de uma progressão" apresentada no VI Encontro de Professores de História da Região Centro, Santarém, 1988, [policopiada]; "As noções de tempo e espaço: exemplos de progressão", in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História, "Comunicações", Lisboa, 1989, pp. 255-265, onde mais detalhadamente tratámos este assunto e ainda P. Giolito, **L'enseignement de l'histoire aujourd'hui**, Paris, 1986, pp. 65-66.
- (74) G. Jahoda, **Children's concept of time and history**, 1963, apud Donald Thompson, **Some Psychological Aspects of History Teaching**, in W. H. Burston, *op. cit.*, p. 29.

- (75) Suzanne Citron, **Enseigner l'histoire aujourd'hui**, Paris, 1984, p. 43.
- (76) **Idem, op. cit.**, p. 46, **apud** John Needham, **La Science Chinoise et l'Occident**, Paris, 1973.
- (77) Stephen Hawking, **Breve história do tempo**, Lisboa, 1988, p. 58.
- (78) J. Petitot, "Local global", in **Enciclopédia Einaudi**, vol. 4, Porto, 1985, pp. 19-20.
- (79) Espaço de vida entendido como o conjunto dos locais frequentados por uma pessoa ou grupo social. Cf. Francine Best, François Cullier, Anne Leroux, **Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire**, Paris, 1983, p. 50; Armand Fremont, **L'espace vécu et la notion de région**, Caen, 1977.
- (80) Espaço social, "como o conjunto dos locais frequentados por uma pessoa ou grupo social aos quais se juntam o conjunto das interrelações sociais que esta rede subentende" (**idem, ibidem**).
- (81) Espaço vivido significa "o conjunto dos locais do "espaço de vida" e do "espaço social" aos quais se juntam os valores psicológicos que se ligam aos locais e que unem os homens a estes, por laços imateriais", **idem, ibidem**.
- (82) Edmund Leach, "Natureza cultura", in **Enciclopédia Einaudi**, vol. 5, Porto, 1985, p. 87.
- (83) Paul Fraise et al., **op. cit.**, p. 10.
- (84) J. Piaget, **A construção do real na criança**, Rio de Janeiro, 1970, p. 298.
- (85) Cf. Jean Marie Dolle, **Para Compreender Jean Piaget. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**, Rio de Janeiro, 1981, p. 150.

- (86) J. Piaget, Bärbel Inhelder e Alinma Szeminska, **La géométrie spontanée de l'enfant**, 1948, p. 91.
- (87) **Idem**, *op. cit.*, p. 197.
- (88) F. Best et al., *op. cit.*, p. 78.
- (89) J. Piaget, *op. cit.*, p. 16.
- (90) **Idem**, *op. cit.*, p. 446 e p. 508.
- (91) Cf. a propósito obras como as de António Sérgio, **Introdução geográfico-sociológica à História de Portugal**, Lisboa, 1973; Fernand Braudel, **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II**, Lisboa, 1983; Vitorino Magalhães Godinho "A evolução dos complexos histórico-geográficos", in **Ensaios**, vol. II, Lisboa, 1968; Orlando Ribeiro, **Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico**, Lisboa, 1967; Jaime Cortesão, **Os Factores Democráticos na Formação de Portugal**, Lisboa, 1966.
- (92) José M. Amado Mendes, **A História com ciência. Fontes, Metodologia e teorização**, Coimbra, 1987, p. 144.
- (93) Por "concepção clássica" entendemos, seguindo Manuel de Vega, a etapa de estudos experimentais e modelos teóricos realizada a partir dos anos 20, sob influência dos trabalhos de C. L. Hull, "Quantitative aspects of the evolution of concepts", **Psychological Monographs** (123) (todos), 1920.
- (94) Cf. a propósito Manuel de Vega, **Introducción a la psicología cognitiva**, Madrid, 1984, p. 323.
- (95) L. Wittgenstein, **Philosophical investigation**. G. E. M. Auscombe, Oxford, 1953, *apud* Manuel de Vega, *op. cit.*, p. 323.
- (96) W. R. Garner, **The processing of information and structure**, Potomac, 1974, *apud* Manuel Vega, *ibidem*.

- (97) E. Rosch, **Principles of categorization**, Hillsdade, 1978, apud Manuel de Vega, **ibidem**.
- (98) E. Rosch, "Natural categories", **Cognitive Psychologi** (4) 1973, apud Manuel de Vega, **ibidem**.
- (99) Andrew Brennan, "Analysis, Development and Education", in **British Journal of Educational Studies**, vol. XXXIV (3) 1986, pp. 251-252.
- (100) Stewart H. Hulse, Howard Egeth e James Deese, **Psicologia del aprendizaje**, Humares, 1982, p. 284.
- (101) B. Russel, "Vagueness", **Australasian Journal of Psychology and Philosophy**, 1923, apud, S. H. Hulse et al, **op. cit.**, p. 285.
- (102) W. Labov, **The boundaries of words and their meanings**, Washington, 1973, apud S. H. Hulse et al., **ibidem**.
- (103) Por conceitos empíricos, entendemos, seguindo S. Hulse et al., os que se adquirem directamente por meio da experiência.
- (104) Os conceitos deterministas são aqueles que, segundo o mesmo Autor, têm categorias definidas por uma regra simples de decisão.
- (105) E. E. Smith, E. J. Shoben e L. J. Rips, "Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decissions", **Psychological Review** (81) 1974, apud S. Hulse et al., **op. cit.**, p. 284.
- (106) Manuel de Vega, **op. cit.**, p. 364.
- (107) Cf. Manuel de Vega, **idem**, pp. 344-361.
- (108) Observa-se a sua formação em categorias visuais, quinestésicas inclusive a partir de imagens mentais (Solso e Raynis, 1979) ou mesmo de descrições biográficas (Reed e Friedman 1973), ou a partir da audição de variações sobre um tema (Pollardgolt, 1983), (Vega, **op. cit.**, p. 340).

- (109) M. I. Posner, "Abstraction and the process of recognition", in G. Bower e J. T. Spencer, ed. lit., **Psychology of learning and motivation**, vol. 3, New York, 1969, e S. K. Reed, "Pattern Recognition and Categorization". **Cognitive Psychology**, (3), pp. 382-407, apud Manuel de Vega, *idem*, p. 350.
- (110) Cf. Manuel de Vega, *ibidem*.
- (111) P. G. Newmann, "Visual prototype formation with discontinuous representation of dimensions of variability", **Memory and cognition**, vol. 5, apud M. de Vega, *idem*, p. 351.
- (112) A. Tversky, "Features of similarity", **Psychological Review**, 84 (4) apud M. de Vega, *idem*, p. 353.
- (113) Sobre o papel da metáfora como instrumento de colonização cf. Isabelle Stengers, dir. lit., **D'une science à l'autre. Des concepts nomades**, Paris, 1987, pp. 15-21.
- (114) L. J. Cohen, "The Semantics of Metaphor", in **Metafor and thought**, Cambridge, 1979, apud Vega, *op. cit.*, p. 358.
- (115) "A Ortony Metaphor", in Spiro et al., ed. lit., **Teoretical issues in reading comprehension**, New Jersey, 1980, apud Vega *ibidem*.
- (116) Cf. Jerome S. Bruner, **The relevance of Education**, Middlesex, 1976, p. 38 e p. 67.
- (117) Douglas Barnes, "Language and learning in the classroom", in **The Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3 (1) 1971, pp. 31-32.
- (118) *Idem*, *ibidem*.
- (119) Jeanette B. Coltham, **The Development of Thinking and the Learning of History**, Londres, 1975, p. 11.
- (120) J. S. Bruner, *op. cit.*, pp. 55-61.
- (121) *Ibidem*, pp. 63-66.

- (122) Capacidade é, no sentido que lhe dá Bruner, uma possibilidade humana amplificada por técnicas.
- (123) Cf. Douglas Barnes, **op. cit.**, p. 32.
- (124) Cf. Geoffrey Brown, **Child Development**, Somerset, 1983, pp. 120-123; Denis Lawton, **Social class, Language and education**, Londres, 1970, cap V.
- (125) Cf. Rosen (1972), Tizard (1974), Ryan (1974), **apud** G. Brown, **op. cit.**, pp. 121-123.
- (126) Saliente-se que o referido nível etário corresponde, genericamente, ao período de escolaridade por nós abordado.
- (127) Cf. Stewart H. Hulse et al., **Psicologia del aprendizaje**, Madrid, 1982, pp. 269-270, em que se refere em especial às experiências realizadas por Bourne (1970).
- (128) Cf. R. Borger e A. Seaborne, **A Psicologia da Aprendizagem**, Lisboa, 1974, p. 204.
- (129) **Apud** Anita E. Woolfolk e Lorraine McLune Nicolich, **Psicologia de la Educacion para profesores**, Madrid, 1984, p. 268.
- (130) R. Borger e A. E. M. Seaborne, **ibidem**.
- (131) L. E. Jr. Bourne "Knowing and using concepts", **Psychological Review**, 77, 1970, **apud** Hulse et al., **op. cit.**, pp. 270-271.
- (132) **Idem, ibidem**.
- (133) R. Borger e A. Seaborne, **op. cit.**, pp. 202-205.
- (134) Anita E. Woolfolk e Lorraine McLune Nicolich, **op. cit.**, pp. 270-271.
- (135) Britt-Mari Barth, **L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école**, Paris, 1987, pp. 48-54.
- (136) A. E. Woolfolk e L. M. Nicolich, **op. cit.**, p. 268.
- (137) Expressão que significa, seguindo a Autora, um processo pedagógico

cujas acções são generalizáveis a outras situações de aprendizagem de conceitos.

- (138) Cf. Margarida Louro Felgueiras, **A conceptualização no ensino da História. A noção de tempo: exemplo de uma progressão**, comunicação apresentada no VI Encontro de Professores de História da Região Centro, Maio, 1988 [policopiado].
- (139) W. H. Burston, **Principles of History Teaching**, Londres, 1972, p. 58. Cf., a propósito, Ian Steele, **Developments in History Teaching**, Londres, 1976, pp. 17-18.
- (140) Cf. Margarida Maria Louro Felgueiras, "O Ensino da História. Que História ensinar?", in *Revista Portuguesa de Educação* (1) Braga, 1988, pp. 111-121. Confira-se ainda Dinnis Gunning, **The teaching of History**, Londres, 1978, cap. 1-2.
- (141) A. D. Edwards, "The Language of History" and the Communication of Historical Knowledge", in **History Teaching and historical understanding**, Londres, 1978, p. 67.
- (142) Cf. a propósito o papel dos "tipos-ideais" na explicação histórica e sociológica in Marx Weber, **Fundamentos da Sociologia**, Porto, s.d., pp. 36-41.
- (143) D. Barnes, **op. cit.**, p. 30.
- (144) A. E. Woolfolk e L. M. Nicolich, **op. cit.**, pp. 559-566.

IV  
CONCLUSÃO

O ponto de partida deste trabalho situa-se na necessidade, sentida, de uma reflexão crítica sobre as orientações metodológicas que se vinham impondo ao ensino da História, sob o signo da mudança.

Na ausência de tradição investigativa, pública, no domínio da metodologia e, verificando-se uma certa tendência para uma visão tecnicista da educação, pareceu-nos oportuno uma análise teórica, que pudesse fazer emergir um quadro de referências, norteador da prática colectiva dos professores de História. O pressuposto básico, subjacente ao procedimento analítico desenvolvido, é que a epistemologia da História fornece à Metodologia de ensino alguns elementos individualizantes, que a distinguem de outras metodologias específicas.

Manifestando o conhecimento histórico um conjunto de características reconhecidas entre os historiadores e consideradas como tendo valor formativo, elas não aparecem como suficientes para a defesa da inclusão da História num currículo de escolaridade básica. Segundo Partington, verifica-se, contudo, a persistência desde o séc. XIX, de um conjunto de argumentos em favor do ensino desta disciplina, que parecem ainda hoje válidos, se nos situarmos num contexto de educação democrática. São eles o valor específico da História como conhecimento rigoroso do passado e, principalmente, a conexão que mantém com a importância social que reconhecemos ao conhecimento de nós próprios, considerados individual e colectivamente.

Pareceu-nos pertinente indagar se as finalidades socialmente atribuídas, hoje, no nosso país, ao ensino da História estariam de acordo com o valor da disciplina e com a argumentação em favor do seu ensino e, ainda, se haveria coerência entre as afirmações de princípio e o seu desenvolvimento curricular. O estudo, com base em enunciados programáticos, revelou uma consonância entre as finalidades do ensino da disciplina e o valor da História, patenteado em diversas correntes historiográficas. Mas manifestou também um afastamento significativo entre a intencionalidade dos documentos oficiais e o desenvolvimento curricular expresso nos programas em vigor. Este dado suscitou-nos uma análise das tendências actuais na elaboração de programas de História. Como resultado, revelou-se o carácter tradicional dos programas em vigor, entre nós, que possivelmente ajustados ao contexto organizacional das nossas escolas, pouco parecem contribuir para as finalidades que justificam a sua inclusão no currículo, correndo o risco de as informações transmitidas não lograrem constituir-se em factores activos de cultura.

No esforço de procurar elementos que fundamentem a metodologia de ensino equacionámos algumas questões sobre os aspectos centrais de epistemologia da História, a saber: o passado e os seus testemunhos, a imaginação, a compreensão, a explicação e a selecção histórica. Esta incursão pela epistemologia permitiu destacar um conjunto de valores, funções, formas de pensar e métodos de trabalho, aceites pela historiografia contemporânea e que pensamos a Metodologia de Ensino deve acolher como seus princípios orientadores. Esses elementos vão desde o gosto pelo juízo crítico, fundamentado em provas, à democratização da memória social, ao equilíbrio entre herança e inovação, ao desenvolvimento da imaginação, da associação criativa, à análise interpretativa e à ênfase na compreensão do

significado das acções humanas. Deste modo, a Metodologia de Ensino da História encontra um suporte teórico para um conjunto de procedimentos comuns entre os professores (como sejam, o recurso a fontes ou o uso de mapas), mas também para a inovação metodológica que se conforme com as características do conhecimento histórico. Os princípios que deverão orientar essa renovação metodológica podem ser assim sintetizados:

a) A compreensão histórica é o alvo a atingir no ensino-aprendizagem. Para que isso se verifique é necessário comunicar sentido humano aos conteúdos. O professor pode suscitar a imaginação dos alunos de acordo com as diversas formas sob as quais se apresenta a imaginação histórica.

b) A compreensão histórica não é redutível à interpretação e uso que dela é feita em diferentes taxonomias de objectivos. A compreensão histórica exige o raciocínio analógico, o envolvimento empático, a implicação do sujeito, a consideração das razões do actor e dos constrangimentos situacionais em que as acções decorrem. O professor deve situá-la num nível elevado, para o qual os alunos devem tender. Deve estabelecer uma gradação de níveis de compreensão e trabalhar com os alunos no sentido de os ajudar a percorrê-los.

c) A explicação histórica tem um carácter modal e recorre a um quadro de inteligibilidade que utiliza, além de conceitos e generalizações, testemunhos, crenças, desejos e razões. As leis e generalizações são utilizadas como meios que permitem compreender factos e relações, de aparência ocasional ou não previstas pelos actores. A analogia e a associação são métodos comuns entre os historiadores, a que se segue a verificação e a formulação de hipóteses explicativas. Estes métodos, utilizados pelo professor, podem ajudar à inserção num contexto específico e à aquisição de estruturas de referência, enquanto que as generalizações

permitem dilatar a compreensão do particular e inseri-lo num plano macro.

d) A selecção é uma questão delicada no trabalho do hisotirador. A reflexão epistemológica indica alguns factores a ter em conta (como o espacial, o cronológico, o específico, o geral), sublinhando, contudo, a importância que os juízos de valor e a teoria da interpretação desempenham, condicionando mutuamente a explicação e a selecção.

Para os professores parece importante clarificar as interpretações que fazem, no sentido de as tornar conscientes e partilhá-las na procura de consensos, que se traduza no trabalho colectivo de seleccionar e organizar os conteúdos, de forma a que ensino-aprendizagem corresponda a uma divulgação correcta do conhecimento e às finalidades socialmente reconhecidas.

e) A História caracteriza-se pelo recurso a uma pluralidade de métodos, de acordo com a problemática e os testemunhos utilizados. Contudo, valoriza alguns, de modo especial: o comparativo, o regressivo, a hermenêutica. Para além destes, a comunidade científica promove o confronto e debate de perspectivas, bem como a análise crítica dos resultados.

O professor deve utilizá-los selectivamente no ensino-aprendizagem. Por exemplo, o método regressivo parece mais aconselhado com alunos mais novos, o hermenêutico com os mais velhos. O debate, o diálogo sobre questões abertas devem fazer parte da rotina da aula de História, como meios de "desaprender" preconceitos, visões parciais ou incorrectas, assim como para dar voz à diversidade cultural presente na sala de aulas. Outros métodos, como o jogo, a simulação, o trabalho projecto, a revolução de dilemas, inserem-se na necessidade de possibilitar a compreensão e dar significado às acções humanas.

A situação de ensino-aprendizagem exige que o professor articule a lógica do aprendente com as características do conteúdo a ensinar, assim como com as suas próprias concepções sobre aquilo que ensina.

Para que isso aconteça é necessário integrar os contributos disponibilizados por várias Ciências da Educação. Procurámos, por isso, caracterizar a adolescência e sintetizar alguns elementos sobre o desenvolvimento intelectual, moral e psicossocial dos alunos, porque é sobre estes aspectos que se podem manifestar os contributos do ensino-aprendizagem da História. Concluímos que a população escolar, no período considerado (12-15 anos), se encontra em níveis muito diversos de desenvolvimento. Esta constatação implica, para o professor, não poder olhar o conjunto dos seus alunos pelo estereótipo uniformizador do aluno médio. Ao nível psicossocial a adolescência caracteriza-se pela elaboração de um "programa de vida" com a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias à cidadania, as quais constituem as tarefas necessárias à auto-realização nesta fase da vida. No plano ético, a construção de valores situa-se sobretudo ao nível convencional, ou na passagem para este.

Considerando a dimensão de desenvolvimento pessoal e moral do aluno que a educação contempla e que a metodologia não pode ignorar, o professor tem de equacionar os efeitos da interiorização de modelos e atitudes, sobretudo face às situações que ele próprio cria e as interações na sala de aula podem ocasionar. Deve mesmo ter presente que a dimensão moral pode afectar a compreensão dos conteúdos específicos. A integração, nas estratégias de ensino, de resolução de dilemas pode facilitar a progressão no que se refere ao estágio moral. Isto pode ser feito sem qualquer tipo de doutrinação, mas exige um cuidado e preparação

específicos. Todavia, há que estar consciente que o negligenciar esta faceta do desenvolvimento tem implicações graves na educação.

O pensamento formal, emergente no início do 3º Ciclo do Ensino Básico, pode não ser típico em muitos alunos de 12-13 anos. Quanto à construção da noção de tempo, as investigações parecem mostrar que só por volta dos 13 anos (e apenas uma parte dos adolescentes), atingem a compreensão abstracta de tempo, podendo mesmo esta ser mais tardia. A noção de espaço, de distância, de proporção e escala parecem ser, genericamente, dados adquiridos. Mas a reconstrução métrica do contínuo, mesmo ao nível das noções topológicas, só se completa entre os 11-13 anos.

Esta caracterização dos adolescentes implica uma atenção particular do professor. Este tem de estar consciente do papel amplificador das capacidades intelectuais, desempenhado pela escola. O que implica uma atenção especial aos problemas de localização temporal, com o desenvolvimento de estratégias e materiais que permitam aos jovens "manipular" escalas, frisos, cronologias e árvores genealógicas. A interdependência do geográfico e do humano sugere que o conhecimento histórico pondere a importância dos factores geográficos. O professor tem de ter presente a importância didáctica desta noção e procurar promover experiências de percepção e reconstrução do espaço. Os alunos, nesta fase etária, são já capazes de ler plantas, cartas, esquemas. Mas também podem precisar ainda de realizar actividades, que possibilitem a construção métrica do espaço. O uso de cartas, plantas, etc, deve ser complementado, também, pelo recurso a outras fontes "vivas" de informação, como desenhos, imagens, descrições ou outros textos.

A preocupação com uma aprendizagem significativa conduziu-nos a

abordar a elaboração dos conceitos, de modo a identificar a especificidade da sua construção na aprendizagem da História. Este processo levou-nos à clarificação do tipo de conceitos mais comuns em História: afirmativos, aditivos, relativos a sistemas. Verificamos, também, que o intelecto discrimina e combina, de forma integrada, e que a linguagem actua, segundo Bruner, como um amplificador das capacidades intelectuais. Haverá, segundo esta corrente, uma correspondência importante entre a estrutura linguística e conceptual, relacionada com a hierarquia envolvida na linguagem. Por sua vez, a Sociologia relacionou as diferenças linguísticas com a idade e com a experiência social e cultural dos indivíduos.

O conhecimento das estratégias cognitivas na aprendizagem de conceitos e o papel da linguagem permitiu-nos pensar a metodologia de ensino, de forma a adequar-se à aprendizagem. Por esse motivo, o professor deve ter alguns cuidados metodológicos na apresentação dos conceitos e na criação de situações de aprendizagem em que os alunos falem. Porém, tendo em atenção que conhecer não significa só designar mas, também, compreender o significado. Segundo Hulse, há condições que determinam a maior ou menor facilidade com que se adquire um conceito; os modelos de ensino devem procurar integrá-las.

Uma vez que o contexto é fundamental em História e que as suas variações afecta a semelhança, será útil ao professor o recurso ao contraste de atributos. A analogia e o uso de metáforas, muito útil no ensino, deverão ser utilizadas com cuidado, devido à sua natureza generativa.

O conhecimento sobre a linguagem determina uma atenção muito especial, por parte dos professores de História, neste período etário, que corresponde ao momento de reforço do código linguístico. O domínio da linguagem funciona, simultaneamente, como pré-requisito e um sub-produto

do ensino de História.

Uma implicação geral, que a integração de contributos oriundos da Psicologia e de Sociologia contém, é a necessidade de relativizar a importância dos métodos e promover a sua variedade.

**BIBLIOGRAFIA**

## 1. LEGISLAÇÃO CONSULTADA

PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral do Ensino Secundário- Circular nº 3/75, relativa ao 7º ano de escolaridade.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa, 1976, Parte I, cap. III, in Jorge Miranda, ed. lit., **As Constituições Portuguesas**, Lisboa, 1976.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Investigação Científica. Direcção Geral do Ensino Secundário - Nota Explicativa aos Programas da Disciplina de História dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, 1977/78.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral do Ensino Secundário - Circular L/T/E/S nº 40/78. Programas de História do 7º e 8º anos, em vigor a partir de 1978/79.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral do Ensino Secundário - Programa de História do 9º ano, em vigor desde 1979/80, despacho do S.E.E.B.S., 16/5/79.

PORTUGAL. Direcção Geral do Ensino Secundário - Programa de História Geral, 10º ano, homologado em 20/07/79.

PORTUGAL. Direcção Geral do Ensino Secundário. Objectivos Gerais do 8º

- ano. Centro de Documentação da Inspeção Geral de Ensino, Porto, nº 434-1 de 06/12/84.
- PORTUGAL. Direcção Geral do Ensino Secundário - Circular de apoio ao lançamento do ano lectivo, Junho, 1985.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura - Circular nº 201/86, Lisboa, 1986.
- PORTUGAL. Resolução do Concelho de Ministros, nº8/86, ponto **Diário da República**, I Série, nº 18, de 22/01/86.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86, de 14/10/86.
- PORTUGAL. Direcção Geral do Ensino Secundário- Proposta de gestão dos Programas da Disciplina de História dos 7º, 8º e 9º anos, Curso Geral Unificado, enviada às escolas pela circular nº 201/86 de 03/11/86.
- PORTUGAL. Comissão de Reforma do Sistema Educativo, **Documentos Preparatórios - I**, 2ª ed., Lisboa, 1988. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. - **Documentos Preparatórios - I**, 2ª ed., Lisboa, Gab. de Estudos e Planeamento do Min. da Educação, 1988.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Cultura - Direcção Geral do Ensino Secundário. Despacho 124/ME/91 de 31 de Julho, Diário da República, 2ª série, nº 188 de 17/08/1991.

## 2. BIBLIOGRAFIA

Nota: Desta bibliografia constam apenas as obras referenciadas ao longo do trabalho. Na sua apresentação seguimos basicamente a Norma Portuguesa 405, com algumas adaptações.

.i.i.i.i.;ALLAL, Linda; Cardinet, Jean; Perrenoud, Philippe - **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Almedina, 1986.

ANDREANO, Ralph, ed. lit. - **La Nouvelle Histoire Economique**. (Trad. do Inglês) Paris, Gallimard, 1977, .

ASSISTANT Masters Association, ed. lit. - **The teaching of History in Secondary Schools**. (1ª ed. 1950), 4th ed., Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

ATKINSON, R. F. - **Knowledge and Explanation in History. An introduction to the Philosophy of History**. London, Macmillan Press, 1978.

BALLARD, Martin, ed. lit. - **New Movement in the study and teaching of History**. London, Temple Smith, 1970.

BARNES, Douglas - "Language and learning in the classroom", in **The Journal of Curriculum Studies**, 3 (1) 1971.

BARROW, Robin **Programas de ensino e senso comum**. Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

BARTH, Britt-Mari - **L'Apprentissage de l'Abstraction, Méthodes pour une meilleure réussite de l'école**. Paris, Retz, 1987.

BEST, Francine; Cullier, François; Le Roux, Anne - **Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire**. Paris, Armand

## 2. BIBLIOGRAFIA

Nota: Desta bibliografia constam apenas as obras referenciadas ao longo do trabalho. Na sua apresentação seguimos basicamente a Norma Portuguesa 405, com algumas adaptações.

.i..i.i.;ALLAL, Linda; Cardinet, Jean; Perrenoud, Philippe - **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Almedina, 1986.

ANDREANO, Ralph, ed. lit. - **La Nouvelle Histoire Economique**. (Trad. do Inglês) Paris, Gallimard, 1977, .

ASSISTANT Masters Association, ed. lit. - **The teaching of History in Secondary Schools**. (1ª ed. 1950), 4th ed., Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1975.

ATKINSON, R. F. - **Knowledge and Explanation in History. An introduction to the Philosophy of History**. London, Macmillan Press, 1978.

BALLARD, Martin, ed. lit. - **New Movement in the study and teaching of History**. London, Temple Smith, 1970.

BARNES, Douglas - "Language and learning in the classroom", in **The Journal of Curriculum Studies**, 3 (1) 1971.

BARROW, Robin **Programas de ensino e senso comum**. Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

BARTH, Britt-Mari - **L'Apprentissage de l'Abstraction, Méthodes pour une meilleure réussite de l'école**. Paris, Retz, 1987.

BEST, Francine; Cullier, François; Le Roux, Anne - **Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire**. Paris, Armand

- Colin-Bourrelier, 1983.
- BLOCH, Marc - **Introdução à História.** (Trad. do Francês) Lisboa, Europa-América, 1965.
- Trad. de Maria Manuel Miguel e Rui Grácio
- BODDINGTON, Tony - "Empathy and the teaching of History", in **British Journal of Educacional Studies**, 38 (1) Fev., 1980.
- BONBOIR, Anna - **Como avaliar os alunos.** (Trad. do Francês) Seara Nova, Lisboa, 1976.
- BORDÉ, Guy, Martin, Hervé - **Les écoles historiques**, Paris, Seuil, 1983.
- BORGER, Robert; Seaborne, A.E.H. - **A Psicologia da Aprendizagem.** Lisboa, Ulisseia, 1974.
- BORGES, Maria Isolina Pinto - **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento.** Porto, ed. Jornal de Psicologia, 1987.
- BRAUDEL, Fernand - **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II.** Lisboa, 1983.
- BRENNON, Andrew. "Analysis Development and Education", in **British Journal of Educacional Studies**. 34 (3), Out. 1986.
- BROWN, Geoffrey - **Child Development.** Somerset, Open Books, 1983.
- BRUNER, J. - **The Relevance of Education.** Harmondsworth, Middlessex, Penguin Books, 1976.
- BRUNER, Jerome - **The process of Education.** Cambridge, Harvard Univ. Press, 1982.
- BURSTON, W. H. - **Handbook for History Teachers.** London, Methuen Educational, 1972.
- BURSTON, W. H. - **Principles of History Teaching.** London, Methuen Educational, 1972.
- CARDOSO, Ciro F.S. - **Introducción al trabajo de la investigación**

- histórica**. Barcelona, Editorial Crítica, 1985.
- CARR, H. - **O que é a História**. Lisboa, Gradiva, s.d.
- CHAFFER, John; Taylor, Lawrence. - **A História e o Professor de História**, Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
- CITRON, Suzanne. - **Enseigner l'histoire aujourd'hui, La mémoire perdue et retrouvée**. Paris, Éditions Ouvrières, 1984.
- CLAES, Michel. - **Os problemas da adolescência**. Lisboa, Verbo, 1975.
- COLLINGWOOD, R. G. - **A Ideia de História**. 5ª ed., Lisboa, Presença, 1981.
- COLLÈGE DE FRANCE. - **Propostas para o ensino do futuro**. (Relatório) **Jornal de Notícias**. Porto, Rubrica Educação, de 12-23 Agos. 1985.
- COLTHAM, J. B. - **The Development of thinking and the learning of History**. The Teaching of History Series, 34, Londres, The Historical Association, 1975.
- COLTHAM, Jeanette B.; Fines, John - **Objectivos Educacionais para o Estudo da História**. Sep. do Boletim da A.P.H., Lisboa, Associação de Professores de História, 1982.
- CORTESÃO, Jaime - **Os Factores Democráticos na Formação de Portugal**. 2ª ed., Lisboa, Portugália Editora, 1966.
- CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda - **Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de sucesso**. Porto, Porto Editora, 1983.
- COUTAU-Begarie, Hervé - **Le Phénomène "Nouvelle Histoire"**. Paris, Économica, 1983.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA, Barcelona, Ano XI (121) 1985.
- D'HAINAUT, Louis - **Dos fins aos objectivos**. (Trad. do Francês) Coimbra, Almedina, 1980.
- DICKINSON, A. K.; Lee, P. J., dir lit. - **History and historical**

- understanding.** Londres, Heinemann, 1981.
- DICKINSON, A. K.; Rogers, P; Lee, P. J. - **Learning History.** Londres, Heinemann, 1984.
- DOLLE, Jean-Marie - **Para compreender Jean Piaget. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana.** 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- DRAY, William - **Perspectives on History.** Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- DUBY, G. et al. - **História e Nova História.** Lisboa, Teorema, 1986.
- EDWARDS, Carolyn P. - "Societal Complexity and Moral Development: a Kenyan Study", in **Ethos**, 3 (4) 1975.
- ELTON, G.R. - **The Practice of History.** Londres, Fontana Paperbacks, 1984.
- FELGUEIRAS, M. M. L. - "As noções de tempo e espaço: exemplos de progressão", in **Primeiro Encontro sobre o Ensino da História. "Comunicações"**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- FELGUEIRAS, M. M. L. - "Conceptualização no ensino da História. A noção de tempo: exemplo de uma progressão", comunicação ao **VI Encontro de Professores de História da Região Centro**, Santarém, 1989, [policopiada].
- FELGUEIRAS, M. M. L. - "O Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico - Do actual à Lei de Bases", in **Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias do Ensino.** Aveiro, Univ. de Aveiro, 1988.
- FELGUEIRAS, M. M. L. - "O Ensino da História. Que história ensinar?" in **Revista Portuguesa de Educação**, (1) Braga, Univ. Minho, 1988.
- FELGUEIRAS, M. M. L. - "Trabalho Projecto e Património Industrial", in I

- Encontro Nacional de Arqueologia Industrial, Actas e comunicações.** (1986) vol. 2. Coimbra, Coimbra Editora, 1989, p.
- FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro; Boas Novas, Helena - **Promoção do desenvolvimento moral através do ensino da História.** Comunicação apresentada ao I Encontro Internacional de formação psicológica de professores, Braga, 1986 [policopiado].
- FERRO, Marc - **Jornal Expresso**, Sábado, 5 Nov., 1983.
- FRAISSE, P. et al; - **Du temps biologique au temps psychologique.** Simposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (Poitiers 1977), Paris, P.U.F., 1979.
- GARCIA-HOZ - **Princípios de Pedagogia Sistemática.** Barcelos, 1970.
- GARDINER, Patrick - **Teorias da História.** 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- GIL, Fernando - **Para uma teoria do Ensino.** 1979. Sep. de **Raiz e Utopia**, (9/10) 1979.
- GIMENO-SACRISTÁN - **El curriculum: una reflexion sobre la práctica.** Madrid, Morata, 1988.
- GIOLITTO, Pierre - **L'enseignement de l'Histoire aujourd'hui.** Paris, Armand Colin-Bourreleier, 1986.
- GODINHO, V. M. - "A evolução dos complexos histórico-geográficos", in **Ensaio II.** Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1968.
- GODINHO, V. M. - **Identité Culturelle et Humanisme Universalisant.** Lisboa, ed. Instituto Português de Ensino à Distância, 1982.
- GODINHO, Vitorino Magalhães - **Ensaio III: Sobre Teoria da História e Historiografia.** Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1971.
- GUNNING, Dennis - **The Teaching of History.** Londres, Groom Helm, 1978.

- HAWKING, Stephen W. - **Breve história do tempo. Do Big Bang aos Buracos Negros.** Lisboa, Gradiva, 1988.
- HEFFER, Jean - "Le Dossier de la question", in Ralph Andreano, ed. lit., **La Nouvelle Histoire Economique.** Paris, Gallimard, 1977.
- HERNE, L.W. - **History in the secondary school curriculum.** (1ª ed. 1978) Londres, "Discussion Paper 1", The Historical Association, 1980.
- HESPANHA, António Manuel - "História e sistema: interrogação à historiografia pós-moderna", in **Ler História** (9) 1986.
- HIGOUNET, C.; et al. - **História e Historicidade.** Lisboa, Gradiva, 1988.
- HULSE, Stewart H.; Egeth, Howard; Deese, James - **Psicología del aprendizaje.** (Trad. do Espanhol) Humaes, La Colina, 1982.
- JANTSCH, Erich - "L'interdisciplinarité: les rêves et la réalité", in **Perspectives**, vol. X ( 3) 1980.
- JETTÉ, René - "Para uma concepção funcional da história", in **A História e o seu ensino.** Coimbra, Almedina, 1976.
- KELLY, A. V. - **The Curriculum. Theory and Practice.** 2ª ed, Londres, Harper and Row, 1983.
- KOHLBERG, L. - **Essays on Moral Development, II, The Psychology of Moral Development,** San Francisco, Harper e Row, 1984.
- KOHLBERG, Lawrence. - **Stages of moral development as a basis for moral education,** in C. Beck; B. Crittendon and E. Sullivan, ed. lit. - **Moral education: interdisciplinary approaches.** Toronto, Univ. of Toronto Press, 1971.
- LANDSHEERE, Viviane; Landsheere, Gilbert de - **Definir os objetivos da Educação.** 2ª ed, Lisboa, Moraes editores, 1977.
- LAVILLE, Christian; Rosenszweig, Linda - "Teaching and learning History:

- developmental Dimension", in **Developmental Perspectives on the Social Studies**, Ed. National Council for Social Studies (66) 1982.
- LAWTON, Denis - **Social class, Language and education**. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1970.
- LE GOFF, J. - "História", in **Enciclopédia Einaudi**. vol. I, **Memória-História**, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.
- LE GOFF, Jacques; Chartier, Roger; Revel, Jacques, ed. lit., - **La Nouvelle Histoire**. Paris, RETZ - C.E.P.L, 1978.
- LE GOFF, Jacques; Nora, Pierre - **Fazer a História, Novos Problemas**. Amadora, Livraria Bertrand, 1977.
- LEACH, Edmund - "Natureza/Cultura", in **Enciclopédia Einaudi**. vol. 5, **Antropos-Homem**, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.
- LEVY-VALENSI, Eliane Amado - **Le temps dans la vie psychologique**. Paris, Flammarion, 1965.
- LIMA, Adolfo - **O ensino da História**. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa, Lisboa, ed. Guimarães, 1914.
- LIMA, Sílvio - **O Determinismo, o Acaso e a Previsão na História**. 3ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1958.
- LITTLE, Vivianne - "What is Historical Imagination?", in **Teaching History**. (36) 1983.
- LOPES, Maria Amélia - **Tempo e Psicologia**. Porto, FLUP, 1989. [Comunicação policopiada].
- MALHO, Levi - "As terras de ninguém. Sobre a ideia de interdisciplinaridade", in **Humanidades** (4) (2ª Série) Porto, ed. da Ass. Est. da FLUP, 1984.

- MARÉCHAL, Paul - **L'Histoire en question, les voies éducatives**. 2ª ed., Paris Armand Colin, 1969.
- MARROU, Henri-Irené - **Do conhecimento histórico**. 2ª ed., Lisboa, Aster, s.d.
- MARX-ENGELS - **Sobre Literatura e Arte**. 3ª ed., Lisboa, Estampa, 1975.
- MAYS, Pamela - **Why teach History?** Londres, Univ. of London Press, 1974.
- McNALLY, D.W. - **Piaget, Education and Teaching**. Sussex, The Harvester Press, 1977.
- MENDES, José M. Amado - **A História como Ciência. Fontes, metodologia e teorização**. Coimbra, Coimbra Editora, 1987.
- MESURE, Sylvie - **Dilthey et la fondation des sciences historiques**. Paris, P.U.F., 1990.
- MIRANDA, Jorge, ed. lit. - **As Constituições Portuguesas**. Lisboa, Livraria Petrony, 1976.
- MORIN, Edgar - **O método III. O conhecimento do Conhecimento/1**. Mem-Martins, ed. Europa-América, s.d.
- MUNÍCIO, Pedro - **Como realizar a avaliação contínua**. Coimbra, Livraria Almedina, 1978.
- ORTEGA E GASSETT, José - **História como sistema**. 6ª ed. (castelhano), Madrid, Ed. Revista Occidente, 1970.
- PARTINGTON, Geoffrey - **The Idea of an historical education**. Windsor, NFER Publishing Company, 1980.
- PEREIRA, Arlindo Gouveia; JESUÍNO, Jorge Correia; Joyce-Moniz, Luís - **Desenvolvimento psicológico da criança**. 2º vol. (11) Lisboa, Moraes, 1979.
- PETITOT, Jean - "Local/global", in **Enciclopédia Einaudi**, vol. 4, **Local/Global**, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

- PIAGET, J. - **A construção do real na criança.** (Trad. da 3ª ed do Francês, 1963), Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.
- PIAGET, J. - **A epistemologia genética.** 2ª edição, Vozes, Petrópolis, 1973.
- PIAGET, J. - **A noção de tempo na criança.** (Trad. do Francês, da ed. de 1946), Rio de Janeiro, Editora Record, s.d.
- PIAGET, J. - **Epistemologie des Sciences de l'homme.** Saint-Armand, Gallimard, 1972.
- PIAGET, J.; GRÉCO, Pierre - **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, J.; Inhelder, Bärbel; Szeminska, Alma - **La Géométrie spontanée de l'enfant.** 1ª ed., Paris, P.U.F., 1948.
- PIRES, Eurico Lemos - **Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentação e comentários.** Prefácio de Bártolo Paiva Campos. 1ª ed., Porto, Asa, 1987.
- PORTAL, Christopher - "Empahty as an Aim for curriculum: lessons from History", **Journal of Curriculum Studies**, vol. 15 (3) 1983.
- QUEIRÓS, Francisco Fortunato - **Antologia de Textos, Disciplina de Pedagogia e Didáctica.** Porto, [policopiado], Faculdade de Letras da Univ. do Porto, 1972/73.
- RABB, Theodore K.; Rotberg, Robert I. - **The New History. The 1980 and beyond.** Princeton-New Jersey, Princeton Univ. Press, 1982.
- RAPOSO, Nicolau Vasconcelos - **Estudos de Psicopedagogia.** Coimbra, Coimbra Editora, 1983.
- REEVES, Marjorie - **Why History.** Londres, Longman, 1980.
- RIBEIRO, Orlando - **Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico.** 3ª ed. revista e actualizada, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1967.
- ROGERS, P. J. - **The Ney History.Theory into pratice.** Londrés, The

- Historical Association, 1984.
- ROSENZWEIG, Linda W. - "Overview: Toward Developmental Perspectives",  
**In Developmental Perspectives on the Social Studies**,  
National Council for Social Studies (66) 1982.
- SALMON, Pierre - **História e Crítica**. Coimbra, Livraria Almedina, 1979.
- SANTA-RITA, José G. - "A nova orientação do ensino da História", **in**  
**Educação Social**, 2º ano (2) 1925.
- SANTOS, Maria Emília Bredorede - **Os aprendizes de pigmaleão**.  
Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, s. l., Rolim, 1985.
- SÉRGIO, A. - **Breve interpretação da História de Portugal**. 2ª ed crítica,  
Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1972.
- SÉRGIO, A. - **Introdução Geográfico-Sociológica à História de**  
**Portugal**, 1ª ed., Lisboa, Sá da Costa, 1973.
- SÉRGIO, António - **Aspectos do problema pedagógico em Portugal**.  
Conferência realizada na Sociedade de Geografia, Lisboa, ed.  
Sociedade de Estudos Pedagógicos, Série A-3, 1934.
- SKOCPOL, Theda, ed. lit. - **Vision and Method in Historical Sociology**.  
Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- SOUSA, D.- **Teoria da História e conhecimento histórico**. Lisboa,  
Livros Horizonte, 1982.
- SOUSA, Daniel - **Epistemologia das Ciências Sociais**. Lisboa, Livros  
Horizonte, 1978.
- SOUTHERN Regional Examinations Board (SREB) - **Empathy in History,**  
**from Definition to Assessment**. Southampton, 1986.
- STEEL, Ian - **Developments in History Teaching**. Londres, Open Books, 1976.
- STENGERS, Isabelle, dir. lit. - **D'une science à l'autre. Des concepts**  
**nomades**. Paris, Seuil, 1987.

- STONE, Laurence - "The revival of narrative", in **Past and Present**. (85) Novembro, 1979.
- STRONG, C. F. - **History in the Secondary School**. 3ª ed, Londres, University of London Press, 1967.
- SÁ, Victor de. - **A História em Discussão**. Lisboa, D. Quixote, 1975.
- TASKER, Mary - **Teaching the History of Technology**. "The teaching of History Series", 47, Londres, The Historical Association, 1980.
- TEACHING HISTORY. Londres (44) Fev., 1986.
- THINES, G.; LEMPEREUR, Agnés, dir. lit. - **Dicionário Geral das Ciências Humanas**. Lousã, Edições 70, 1984.
- THOMPSON, E.P. - **Miséria de la teoría**. (Trad. castelhana do inglês), Barcelona, Editorial Crítica, 1981.
- TOPOLSKY, Jerzy - **Metodología de la Historia**. (Trad. castelhana do polaco). Madrid, ed. Cátedra, 1982.
- TRAN-TONG - **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. 1ª vol., Porto, Ed. Afrontamento, 1981.
- VANDENPLAS-HOLPER, Cristiane - **Educação e Desenvolvimento social da criança**. Coimbra, Almedina, 1982.
- VEGA, Manuel de - **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- VEYNE, Paul - **Comment on écrit l'Histoire**. Paris, Seuil, 1979.
- VILAR, Pierre - **Iniciación al vocabulário del Análisis Histórico**. 2ª ed., Barcelona, Editorial Crítica, 1980.
- WOOLFOLK, Anita E.; Nicolish, Lorraine Mclune - **Psicología de la Educacion para profesores**. 2ª ed., Madrid, Narcea, S.A. ediciones, 1984.

**ANEXOS**

## GRELHA PARA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA

FINALIDADES EDUCATIVAS OU OBJECTIVOS DO NÍVEL DE ENSINO	
OBJECTIVOS GERAIS DA DISCIPLINA	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (EXPRESSOS OU SUBJACENTES) E LIMITAÇÕES	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	
CONCEITOS: - CHAVE - NUCLEARES - RESTRITOS	
RESULTADOS DA APRENDIZAGEM PROPOSTOS	
CAPACIDADES E/OU ACTIVIDADES A DESENVOLVER	
RELAÇÕES MULTIDISCIPLINARES PREVISTAS	
AVALIAÇÃO	
VALORES	