

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

A didáctica da História e o perfil do professor de História

JOÃO PAULO AVELÃS NUNES
FLUC e CEIS20 da UC

ANA ISABEL SAMPAIO RIBEIRO
FLUC e CISUC

1. Introdução

Devido, quer às características próprias dos sistemas de ensino – consciência aguda de graus maiores ou menores de desadequação entre os bloqueios e as potencialidades das organizações escolares, as limitações e capacidades dos profissionais envolvidos, as necessidades e as opções das comunidades envolventes –, quer aos níveis de mudança e instabilidade hoje verificados mesmo nas sociedades democráticas ou demoliberais, tem-se voltado a reflectir, com grande intensidade, sobre as funções e as modalidades de formação dos professores em geral e dos docentes de História em particular. Discute-se, também, a natureza, o objecto e as metodologias das didácticas específicas (entre outras, da didáctica da História) enquanto áreas do saber.

As polémicas em apreço ocorrem num contexto global de crise do “paradigma moderno” e de emergência da “ruptura pós-moderna”, de erosão da confiança na eficácia no conhecimento científico e de afirmação da inevitabilidade do subjectivismo relativista ou do empirismo factualista, de limitação e instrumentalização da presença das ciências sociais – com destaque para a

história – nos currículos dos Ensinos Básico, Secundário e Superior. No que concerne ao ensino da História, realça-se a perda de influência da “história nova” e a valorização do “neo-narrativismo” e/ou da “*new economic history*” (“econometria retrospectiva”).

Tendo em conta a nossa evolução como país ao longo do século XX, nomeadamente nas regionalidades político-ideológica, institucional e científico-cultural, em Portugal os referidos debates assumem – ou deveriam revestir-se de – grande dramaticidade e urgência. A quase-interrupção imposta durante o Estado Novo e a segregação em grande parte mantida após o 25 de Abril de 1974 remeteram a didáctica da História para uma situação de desenvolvimento precário na qualidade de tecnologia derivada da História, de limitada influência nas concepções e práticas dos professores, de escassa divulgação junto da opinião pública.

O balanço proposto para os âmbitos da investigação, da formação inicial ou contínua, do ensino superior ou não-superior, da vivência cultural e cívica, aplicar-se-ia, de forma acrescida, ao segmento nuclear das políticas educativas. Seguindo, acriticamente ou não, propostas estruturadas em outros países e muitas vezes datadas, têm-se sucedido alterações pouco eficazes e contraditórias dos princípios epistemológicos e da fundamentação teórica, do enquadramento curricular e das modalidades de avaliação, dos conteúdos programáticos e das orientações metodológicas.

Habitualmente, depois de cada momento de “identificação de problemas” no relacionamento entre “a escola e a comunidade”, no interior do sistema educativo, na comparação com realidades diferentes, seguiu-se o abandono das modalidades de intervenção adoptadas até então e o introduzir de soluções “radicalmente novas”. Considerou-se, quase sempre, que as “limitações detectadas” – as dificuldades de aprendizagem e os “comportamento sociais inadequados” por parte dos jovens – só podiam resultar da influência excessiva da “história-ciência” (por definição “desmotivadora para os estudantes”) na “história-docência”, de escolhas erradas em termos de conteúdos programáticos e de metodologias de ensino, da escassa ligação da disciplina de História às “problemáticas da actualidade”.

Face aos pressupostos explicitados, tenta-se, neste ensaio, por um lado, sistematizar informação e leituras disponíveis; por outro, aventar uma hipótese de análise sobre a natureza essencial da didáctica da História, no âmbito da história e das “ciências da educação”, à luz das categorias de “tecnologia” e de “ciência”. Reflecte-se, igualmente, acerca do modo como a evolução de Portugal desde o início do século XX condicionou o processo de estruturação da didáctica da História entre nós; acerca do perfil de docente necessário ao

sistema educativo, do modelo mais adequado de formação inicial e contínua dos professores de História dos Ensinos Básico e Secundário¹.

2. A didáctica da História enquanto área de saber

Mau grado ou, talvez, em resultado dos hábitos de hierarquização simbólica dos saberes e das actividades profissionais tão presentes entre nós desde o Antigo Regime até à actualidade, é possível e útil analisar com alguma operatividade as características e os objectivos da didáctica da História enquanto saber de matriz científica. Recorre-se, para o efeito, a uma tipologia que integra as categorias de “ciência”, “tecnologia” e “aplicação tecnológica”. Com a utilização de um tal instrumento de observação, procura-se encarar esta temática numa óptica racional e, tanto quanto possível, não valorativa².

Em termos sumários, dir-se-ia que a ciência tem ‘apenas’ por objectivo produzir conhecimento, tão objectivante quanto possível, acerca da realidade. Numa situação ideal, isto é, no plano abstracto, as únicas limitações a cada tentativa de aproximação a um objecto de estudo – ao esforço de reconstituição e interpretação do mesmo – derivariam das normas deontológicas da investigação científica. Através da aplicação do “método científico”, do debate no âmbito da “comunidade científica” e da “sociedade civil”, tenta-se encontrar, em cada momento, um discurso tão verídico e aprofundado quanto possível sobre a temática delimitada.

Por sua vez, a tecnologia visaria construir soluções globais para problemas colectivos, recorrendo, para o efeito, quer a conhecimentos e metodologias de uma ou de várias ciências (“da natureza” e/ou “sociais”), quer a opções cívico-éticas consensuais, maioritárias ou dominantes. Ou seja, enquanto a ciência procura, essencialmente, gerar leituras descritivas e explicativas – devendo a ideologia ser contida e limitada a funções de dinamização da investigação (escolha de objectos de estudo e de hipóteses de análise, estabelecimento de ligações a outras formas de saber) –, a tecnologia pretende satisfazer

¹ Cfr., nomeadamente, I. Barca, 2000; F. Catroga, 2001; S. Citron, 1989; N. Crato, 2006; R. Girault, 1983; A.M. Hespanha, 2002; O. Magalhães, 2000; J. Mattoso, 1999; A. Nóvoa, 2005; M.C.E. Pereira, 2003; M.C. Proença, 1989; M.C. Proença, 1990; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; M. Roberts, 2004; M.C. Roldão, 1999.

² Cfr., entre outros, I. Barca, 2000; F. Catroga, 2001; N. Crato, 2006; O. Magalhães, 2000; J.M. Pais, 1999; M.C.E. Pereira, 2003; M.C. Proença, 1989; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; M. Roberts, 2004; M.C. Roldão, 1999.

necessidades colectivas utilizando os recursos da(s) ciência(s) mas respeitando parâmetros de matriz político-ideológica.

Estar-se-ia, pois, face a duas modalidades diferentes de raciocínio de base científica, fruto de propósitos alternativos e de correlações significativamente diferentes entre análise objectivante e fundamentação ideológica. Não fará sentido, assim, para quem adopte uma postura operativa, hierarquizar ciência e tecnologia como saberes mais ou menos relevantes para a sociedade e ‘nobilitantes’ para os seus cultores ou utilizadores. Dever-se-á, em alternativa, tentar identificar os diferentes objectivos e características em presença, recusar discursos mistificadores e actuar de acordo com as regras próprias de cada um dos subuniversos.

Visando contextualizar a situação específica da didáctica da História, lembram-se alguns outros exemplos de áreas de saber – e de desempenho profissional – também referenciáveis como tecnologias de base científica e não como ciências: a medicina, associada, sobretudo, à biologia e à química; as engenharias, ligadas, antes de mais, à matemática e à física, à química ou à geologia; o direito, próximo, nomeadamente, da história e da sociologia, da antropologia e da psicologia; a museologia, relacionada, antes de tudo, com a história, a antropologia e a sociologia.

Perante a argumentação aventada, não poderíamos deixar de propor que a didáctica da História seja analisada a partir do conceito de “tecnologia”. Arriscando simplificar uma realidade bem mais complexa, defende-se que os seus “objectivos mínimos” consistem em encontrar as soluções lectivas, extra-lectivas e extra-curriculares que, através da abordagem de temas de história e da utilização de metodologias historiográficas, permitam contribuir para a evolução no sentido de um determinado modelo de sistema educativo e de sociedade.

De acordo com o estabelecido a propósito do conceito de “tecnologia”, também a didáctica da História utiliza conhecimentos e procedimentos científicos (com origem, nomeadamente, na história e na psicologia, na antropologia e na sociologia) para desenhar e justificar respostas a necessidades sociais complexas. Fá-lo, no entanto, a partir de escolhas prévias de matriz ideológica acerca do tipo de “Escola” e de “Comunidade” que se pretendem consolidar ou implantar. Trabalha-se, assim, sobretudo, ao nível do “dever ser” – da gestão de meios que permitam manter ou alterar o existente – e não do “ser” (do esforço para caracterizar e interpretar uma parcela da realidade).

O facto de se afirmar que a didáctica da História é uma tecnologia não corresponde, entretanto, à defesa de uma perspectiva absolutamente “relativista” ou “instrumental”, isto é, de uma leitura segundo a qual os seus cultores e utilizadores ficariam desobrigados de manter e ampliar o contacto com a produção científica pertinente. As regras deontológicas da investigação devem

continuar a ser aplicadas ao ensino; as tomadas de posição e as intervenções na problemática da educação não podem depender, em exclusivo – ou, sequer, essencialmente –, das conclusões do debate ideológico e da luta política.

Consideramos que se deveriam recusar, quer as lógicas subjectivistas, quer a “tentação cientista”, ou seja, a imposição de escolhas cívicas através do prestígio e da pretensa indiscutibilidade da ciência; que existem dois vectores de legitimação das práticas educativas, os princípios deontológicos da investigação e da docência e as escolhas ideológicas plasmadas em legislação e em outras normas ou directrizes. Os processos de ensino/aprendizagem, visando apoiar a aquisição de competências pelos estudantes, dependerão sempre, em parte significativa, na disciplina de História como nas outras unidades curriculares, da forma como os professores acompanham a evolução da actividade científica.

Em termos mais específicos, parte-se do pressuposto de que o âmbito de observação e intervenção da didáctica da História abarca diversas vertentes, todas elas relevantes para a concretização de práticas educativas geradoras de desenvolvimento sustentável e do aprofundamento da democracia. Integraria, entre outros componentes, reflexão acerca das necessidades sociais a satisfazer pela disciplina de História e acerca das normas deontológicas a respeitar pelos professores; estudo das formas de inserção vertical e horizontal da unidade curricular História no sistema de ensino português; esforços de adequação dos discursos sobre os resultados da investigação em teoria da história, história da historiografia e em história (arqueologia, história e história da arte) às características dos públicos-alvo; modalidades de aferição das implicações positivas ou negativas do contexto sociocultural de origem dos alunos no processo de aprendizagem; análise dos mecanismos psicológicos de aquisição e operacionalização de competências, das virtualidades e limitações dos inúmeros estratégias e recursos didácticos disponíveis; debate sobre as actividades extra-lectivas e extra-curriculares a promover, sobre a eficácia e a rentabilidade das tecnologias e aplicações tecnológicas associadas ao conhecimento histórico; vectores de supervisão pedagógica a utilizar, quer na formação inicial e contínua de professores, quer enquanto instrumento de auto e hetero-avaliação.

Advoga-se, por fim, que, face à caracterização explicitada e aos argumentos invocados, a didáctica da História seria encarada como uma tecnologia, ou seja, como um “saber operativo”, condicionado pelas escolhas cívicas ou ideológicas mas predominantemente vinculado à história e não às “ciências da educação”. Saber tecnológico de matriz científica cujo enquadramento institucional “normal” estaria nas subunidades orgânicas das instituições de ensino superior especializadas na investigação, ensino e prestação de serviços em arqueologia, história e história da arte.

3. Evolução e características actuais da didáctica da História

Podendo-se, embora, identificar anteriores esboços de análise, comparação e sistematização relativamente ao ensino da História, assume-se hoje que abordagens sistemáticas e autónomas sobre as temáticas em causa – a didáctica da História – só foram elaboradas a partir de meados do século XIX ou, talvez com maior rigor, do início do século XX. Apenas depois da estruturação de formações universitárias especializadas ou semi-especializadas em história, investigadores e professores dos ensinos superior e não-superior começaram a reflectir sobre a transposição do discurso historiográfico de matriz científica para os sub-universos da “educação básica” e da “educação média”³.

Evocando a síntese proposta por Joaquim Ferreira Gomes, dir-se-ia que

*“podemos distinguir, na evolução da formação psicopedagógica dos professores do Ensino Secundário, quatro momentos relativamente distintos: o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (de 1902 a 1915), as Escolas Normais Superiores das Universidades de Coimbra e de Lisboa (criadas em 1911 e que funcionaram de 1915 a 1930), o Curso de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa (de 1930 a 1974) e da Faculdade de Letras do Porto (de 1961 a 1974) e, após 1974, uma [...] pluralidade de modelos de formação.”*⁴

À semelhança da generalidade dos outros países centrais e semi-periféricos, também em Portugal os cursos de graduação em história – inicialmente em “Ciências históricas e geográficas” – surgiram no período de transição para a “contemporaneidade recente”. Depois de um longo interregno durante o qual não existiu entre nós ensino superior na área “das humanidades e das ciências sociais”, foi criado em 1858, na dependência da Real Academia das Ciências de Lisboa, o Curso Superior de Letras. Do currículo da referida instituição de ensino politécnico faziam parte, em simultâneo, disciplinas das filologias clássica, românica e germânica, de história, geografia e filosofia.

³ Cfr., nomeadamente, I. Barca, 2000; G. Bourdé, 1990; F. Catroga, 2001; N. Crato, 2006; *Fazer história* [...], 1977-1987; J.F. Gomes, 1991; H. Coutau-Begarrie, 1983; J. Magalhães, 1998; O. Magalhães, 2000; *La nouvelle histoire* [...], 1978; A. Nóvoa, 2005; J.P.A. Nunes, 1995; M.C.E. Pereira, 2003; M.C. Proença, 1989; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; A.S. Silva, 2005.

⁴ Cfr. Joaquim Ferreira Gomes, “Duas revistas de pedagogia publicadas na Universidade de Coimbra”, *Estudos para a história da Universidade de Coimbra*, Coimbra, s.e., 1991, p. 123.

No entanto, somente em 1911 Governos da Primeira República instituíram, nas Universidades de Lisboa e Coimbra, as duas primeiras Faculdades de Letras e as duas primeiras Escolas Normais Superiores. Às Faculdades de Letras tem cabido, desde então, a preparação da totalidade e, depois, de parte dos graduados (bachareis ou licenciados) e pós-graduados que desempenharam ou desempenham as funções de professores de História nos vários ciclos de ensino não-superior; de parte dos inspectores que actuaram ou actuam no âmbito do sistema educativo.

Quanto às Escolas Normais Superiores, enquadraram, até serem encerradas no ano de 1930, tanto a estruturação de uma embrionária comunidade de especialistas em didácticas específicas e em “ciências da educação”, como a formação profissional inicial de docentes de História e de “inspectores do ensino”. Em resultado das escolhas políticas dominantes na etapa final da Ditadura Militar e ao longo de grande parte do Estado Novo, optou-se por desactivar as citadas estruturas universitárias e por transferir ambas as valências para espaços institucionais ainda mais controláveis pela ditadura.

Reproduzindo uma postura assumida face a outras áreas de saber – antes de mais a sociologia, a história económica e social e a história contemporânea –, também algumas das didácticas específicas foram encaradas pelo regime chefiado por António de Oliveira Salazar como tecnologias demasiado estratégicas em termos ideológicos para serem desenvolvidas por entidades que manteriam alguma autonomia e contactos regulares com congéneres estrangeiras. Até ao início da década de 1970, a didáctica da História passou, assim, a ser formalmente cultivada, apenas, no âmbito das Escolas do Magistério Primário e dos Liceus Normais, onde se asseguravam programas de formação inicial de professores.

Da observação dos artigos sobre didáctica da História divulgados através do *Arquivo Pedagógico*, revista publicada pela Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra entre 1927 e 1930, pode resultar uma avaliação do grau de inovação epistemológica e teórico-metodológica alcançado em Portugal, no que concerne à investigação e ao ensino da História, durante os anos de 1920. Médico e dirigente da “acção católica”, docente nas Faculdades de Medicina e Letras da Universidade de Coimbra, João Serras e Silva afirmava que

“muita gente imagina que a história não pode avançar sem novos documentos que tragam factos novos [...]. É o conceito erudito da história. Muitos factos, novos factos, sempre factos. Certamente sem os factos não existe história, como não existe nenhuma ciência, mas os factos não são tudo, os factos não bastam. À história não lhe basta ser narrativa, quer ser explicativa, dar a inteligência

dos acontecimentos, determinar as suas causas próximas e remotas e precisar as suas repercussões e consequências."⁵

Professor na Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa, Augusto Reis Machado defendia que

*"o ensino da história deverá, sobretudo, assentar em: fitas cinematográficas, projecções fixas, gravuras, quadros históricos. Os compêndios deverão conter grande número de gravuras acompanhadas de minuciosas legendas. O texto propriamente dito dos compêndios deverá ser pouco extenso, avolumando leituras históricas acessíveis aos alunos, leituras que poderão figurar num volume à parte. Deverá ser dada uma especial importância aos quadros sincrónicos."*⁶

Fruto das "alterações nacionalizadoras" impostas pelo Estado Novo, das ameaças de punição ou de efectivos actos repressivos, da diminuição drástica dos contactos com sistemas de investigação e ensino de países com regimes democráticos ou demoliberais, ao longo do período salazarista a reflexão sobre e a aplicação das conclusões aventadas pela didáctica da História terá, no essencial, correspondido aos ditames do regime ditatorial. Somente ao Ministério da Instrução Pública (Ministério da Educação Nacional após 1936) e aos escassos Professores-Metodólogos em funções nos Liceus Normais era reconhecida autoridade para "formular publicamente doutrina"; o "historicismo neo-metódico", bem como as concepções pedagógicas de natureza autoritária e elitista, surgiram como "únicas soluções legítimas".

A partir da "Primavera Marcelista", no seguimento da "reforma Veiga Simão", intensificou-se o esforço de modernização e relativa liberalização do sistema de ensino português. Determinou-se a reintrodução das "ciências da educação" e das didácticas específicas nas escolas de ensino superior, de preferência com o apoio de instituições universitárias ou politécnicas do Reino Unido e dos EUA; instituíram-se as Escolas Superiores de Educação e as Universidades Novas. Em sentido inverso, tanto as Faculdades de Letras de Lisboa, Coimbra e Porto, como a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa recusaram, até 1987, voltar a – ou começar a – intervir,

⁵ Cfr. "O estudo da história", *Arquivo Pedagógico*, vol. III, nº 4, Dezembro de 1929, p. 390.

⁶ Cfr. "Ensaio de um programa de história nos liceus", *Arquivo Pedagógico*, vol. III, nº 1, Março de 1929, p. 29.

de forma estruturada, na formação inicial e contínua de professores de História dos Ensinos Básico e Secundário.

Também no que concerne à produção e divulgação historiográficas, desde meados da década de 1960 o regime tinha vindo a perder a hegemonia anteriormente edificada em favor de leituras científica e/ou ideologicamente dissonantes ou, mesmo, contestatárias do Estado Novo. Salientaram-se o “idealismo crítico”, de matriz ensaística, antes de mais representado por António Sérgio; a “história institucional e política clássica” e a “história económica e social clássica”; a *nouvelle histoire*, fundada a partir do bem sucedido exemplo da “escola dos *Annales*” e entre nós simbolizada por Vitorino Magalhães Godinho; o marxismo, muito ou pouco influenciado pelas ortodoxias ou por heterodoxias socialistas e comunistas; o estruturalismo, ligado às novas correntes da antropologia; a “nova história política”, de origem anglo-saxónica; a *new economic history* (ou “econometria retrospectiva”), quase só dinamizada por economistas.

Mau grado as profundas transformações entretanto ocorridas – nomeadamente depois do 25 de Abril de 1974 – na generalidade dos vectores de contextualização, a actividade concretizada por muitos dos professores de História do ensino não-superior tende a manter uma parcela significativa das características fixadas ao longo do Estado Novo. Lembrem-se, a este propósito, as alterações introduzidas nos âmbitos da investigação em história e nas ciências sociais em geral; das perspectivas dominantes nas “ciências da educação” e nas didácticas específicas (meritocracia desenvolvimentista, não-directividade, behaviorismo e construtivismo); dos currículos e programas, manuais e outros “recursos didácticos”; das “indústrias culturais” e do peso nelas atingido pela “cultura de massas”; da inserção da economia portuguesa na “economia global”.

Justificações para um tal dualismo podem ser encontradas, entre outros, tanto no subuniverso específico de evolução da didáctica da História, como no horizonte mais amplo da gestão global do sistema educativo. Relativamente ao segundo conjunto de factores, evocam-se a contínua desvalorização curricular e social do saber historiográfico, a inexistência de mecanismos de verificação da qualidade da formação inicial dos professores aquando do ingresso na profissão, a ausência de modalidades integradas de formação contínua e de avaliação do desempenho, a precariedade dos reforços positivos e negativos às “boas práticas” e às “más práticas”, o baixo grau médio de exigência da “sociedade civil”.

Quanto à situação da didáctica da História, em Portugal, nas últimas décadas, destacamos a simultaneidade de vários modelos de formação inicial de professores de História, nos quais a didáctica tem sido perspectivada de

modo contraditório, assumindo pesos diferentes; a coexistência de “escolas de didáctica” que, se por um lado se ignoram, por outro competem agressivamente pela atenção dos públicos-alvo e dos responsáveis político-administrativos; o relativo desprezo votado pela “comunidade nacional de historiadores” – ligados ao ensino superior, à escolaridade básica e secundária, a outros sectores – às questões de natureza epistemológica e teórica.

Efectivamente, correndo embora o risco de simplificar uma realidade mais diversificada, dir-se-ia que, desde a década de 1980, a didáctica da História tem sido encarada em Portugal a partir de três perspectivas divergentes. Num primeiro âmbito, organizado em torno da hegemonia das “ciências da educação”, das concepções behavioristas e do “neo-narrativismo” de inspiração “pós-moderna”, contesta-se a relevância e a “operatividade pedagógica” dos conteúdos programáticos complexos, promove-se um discurso factualista – ou “neo-empirista” – ‘enriquecido’ com elementos ficcionais e/ou valorativos, identifica-se a “formação para a cidadania democrática” como função essencial da disciplina de História no ensino não-superior.

A “escola construtivista”, também vinculada à prevalência das “ciências da educação” – com realce para a psicologia educacional –, atribui prioridade ao estudo dos mecanismos de aprendizagem dos alunos (interacção entre “saber informal” e “saber escolar”; aquisição de conhecimentos, de competências metodológicas e interpretativas); à aferição da operatividade das estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes; à avaliação da capacidade da disciplina de História para fomentar junto dos alunos o interesse por questões de natureza profissional, cultural ou cívica.

Independentemente da sua prolongada ligação à formação inicial e contínua de professores, apenas desde 1987 as três Faculdades de Letras e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas retomaram o contacto com a didáctica da História. Fazem-no sem promover estratégias sólidas de investigação e de prestação de serviços na área em apreço, desvalorizando a colaboração com as “ciências da educação” e com outras correntes da didáctica da História. Privilegiam, no entanto, as reflexões que associam esta didáctica específica à teoria da história e à história da historiografia.

4. Modelos de formação e exercício profissional

Caso se encare a didáctica da História como tecnologia, torna-se indispensável definir que perfil de docente, de escola e de sistema educativo se defende antes de analisar qual o tipo de formação (inicial e contínua) e de avaliação dos professores de História a adoptar. De modo algo redutor, considera-se

ser possível delimitar, no essencial, dois modelos: o “docente-especialista”, centrado nas actividades lectivas e no apoio à aquisição de competências pelos alunos; o “professor-generalista”, com responsabilidades totalizantes de intervenção⁷.

Para quem advoga que o funcionamento de um sistema educativo pode contribuir para a consolidação da democracia, o desenvolvimento sustentável, a redução das desigualdades socioeconómicas e regionais, torna-se óbvio que os docentes em geral – os professores de História em particular – devem apelar à responsabilidade individual dos estudantes e, ao mesmo tempo, procurar conhecer/incorporar na sua prática informação sobre o contexto sociocultural dos alunos. Devem, também, intervir de forma directa no plano da leccionação da disciplina de História e, indirectamente, através, quer de outras disciplinas, quer de vectores extra-lectivos e extra-curriculares.

O conceito descritivo de “professor-generalista” seria, assim, a resposta mais coerente às necessidades de um sistema educativo que procure reforçar uma “sociedade aberta” com elevada produtividade e menores níveis de desigualdade. Consequentemente, as didácticas específicas, a formação inicial e contínua, a avaliação de desempenho dos professores de História teriam de ajustar-se aos objectivos descritos. Adequar-se-iam chamando a atenção para a importância da presença da História nos currículos do ensino não-superior e a relevância de uma sólida preparação historiográfica (actualizada com frequência); incorporando cursos, disciplinas, módulos ou actividades ligados às “ciências da educação” e a aplicações tecnológicas necessárias a uma adequada preparação teórico-prática dos formandos.

Uma vez argumentadas, em termos genéricos, as virtualidades do perfil “generalista” de professor de História, justifica-se tentar descrever, com maior detalhe, em que consiste o referido modelo de actuação. Afirma-se, para começar, que o docente de História tem melhores hipóteses de ajudar os estudantes a adquirir competências gerais, específicas e transversais de natureza cognitiva, metodológica e ética se recorrer, em simultâneo, a vários tipos de abordagens:

⁷ Cfr., entre outros, J.C. Abrantes, 1992; I. Barca, 2001; I. Barca, 2003; J.G.P. Bastos, 1999; M.L.B. Black, 1997; A.M.V. Branco, 2002; R.V. castro, 1999; S. Citron, 1989; A. Duarte, 1994; R. Girault, 1983; A.M. Hespanha, 2002; J. Mattoso, 1999; J.M.A. Mendes, 1990; A.J. Monteiro, 1997; J.P.A. Nunes, 1990; J.P.A. Nunes, 1996; M.C.E. Pereira, 2004; M.C. Proença, 1989; M.C. Proença, 1999; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; M. Roberts, 2004; M.C. Roldão, 1987; M.C. Roldão, 1999; M.C. Roldão, 1999; J.J.C. Santos, 2000; L.F. Santos, 2000; B.D. Silva, 1998; L.M. Silva, 2002; L. Souta, 1997; S. Stöer, 2000; I.C. Telmo, 1986.

reflexão sobre e participação na gestão do sistema educativo; estratégias e recursos adequados à abordagem dos conteúdos programáticos; utilização ponderada dos instrumentos de avaliação e das normas disciplinares; rastreio e atenuação ou superação – em colaboração com estruturas da escola e com outras entidades públicas ou da “sociedade civil” – de bloqueios à aprendizagem; dinamização de actividades extra-lectivas e extra-curriculares que potenciem um relacionamento construtivo de cada aluno consigo próprio e com os seus pares, a escola e o ensino, os professores e demais técnicos de educação, o desempenho profissional e a vivência cívica, o meio envolvente e espaços socioculturais mais amplos.

Chama-se, igualmente, a atenção para as “mais valias” obtidas pelas “comunidades educativas” e pelo país sempre que os docentes (com destaque para os professores de História) se envolvem em projectos coerentes, operatórios e continuados de ligação à “sociedade civil”. Nas escolas estão agrupados recursos humanos que devem ser mobilizados para tarefas não-curriculares mas significativas na óptica do ensino e, tanto das pequenas, como das médias e grandes aglomerações populacionais. Desde que o poder político aceite integrar as valências em causa nas obrigações do sistema educativo e nos deveres funcionais dos docentes, a consequente diversificação de responsabilidades e de âmbitos de actuação poderá interessar a muitos dos actuais e dos futuros professores.

Quanto aos alunos, beneficiam no imediato e no médio/longo prazos se forem convidados a participar em esforços de análise e intervenção objectivantes e motivadores sobre a problemática das identidades (sexuais e etárias, socioeconómicas e socioculturais, político-ideológicas e étnico-religiosas; locais, regionais, nacionais, da UE, europeia (ou outras) e mundial). Num país com baixo nível de acesso à cultura erudita, os pais e outros encarregados de educação retirariam vantagens da multiplicação dos vectores de interacção com o sistema de ensino e com o dia-a-dia escolar dos seus educandos.

Explicitamos, em seguida, algumas das características essenciais de programas de formação inicial e contínua de docentes de História que correspondam às necessidades de preparação do “professor-generalista”. Tratando-se de projectos ambiciosos, exigem maior investimento em recursos humanos e materiais mas, sobretudo, em “capital cultural” – deontologia e epistemologia, ciência e tecnologia, arte e ideologia – por parte do Ministério da Educação e das instituições de ensino (superior e não-superior).

Defende-se, em primeiro lugar, o papel estruturante de uma sólida formação em história – vertentes epistemológica e teórica, metodológica e empírica; escalas local e regional, nacional, europeia e mundial; âmbitos sectoriais e globalizante – mas aberta às outras ciências sociais, às humanidades e a tecnologias

derivadas dos saberes antes referidos. Não faria, assim, sentido apontar um pretensão “excesso de conhecimentos” por parte dos docentes como co-responsável pelo “insucesso da escola” (elitismo, incumprimento das determinações do poder político, desadequação face às “solicitações da actualidade”). Pelo contrário, estar-se-ia perante um vector indispensável ao cumprir de algumas das principais funções dos professores de História no interior do sistema educativo: reflexão e actuação autónomas; adaptação aos percursos e aos universos socioculturais dos alunos; utilização de várias modalidades de intervenção; compreensão de interesses e valores, comportamentos e soluções, épocas e regiões diferentes.

Terminada a licenciatura em história, arqueologia ou história da arte com classificação igual ou superior a Bom (14 valores), os interessados em obter uma profissionalização em ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário frequentariam um curso de mestrado de dois anos. Do 1º Ano fariam parte disciplinas de didáctica específica – didáctica da História, didáctica do património cultural – e de “ciências da educação” (psicologia da educação e necessidades educativas especiais, tecnologias educativas e expressão dramática, história e sociologia da educação, multiculturalismo e educação, deontologia do ensino, organização e gestão da educação). Relativamente ao 2º Ano, incluiria um Seminário Científico-Pedagógico, a iniciação à prática pedagógica (Estágio) e a elaboração de um Relatório Final, a ser avaliado por um júri.

Ao conceber a formação inicial dos professores de História no ensino não-superior enquanto espaço curricular posterior à licenciatura, visa-se garantir aos candidatos a possibilidade de edificar um relacionamento consciente e operativo com o seu saber de referência – a historiografia – antes do desenvolvimento de competências na área da “educação histórica”. Se a didáctica da História e as unidades curriculares do 2º Ano fornecem instrumentos de intervenção antes de mais no plano lectivo, as disciplinas de “ciências da educação” ajudam a qualificar a actuação nas esferas do extra-lectivo e do extra-curricular; da gestão das escolas ou agrupamentos de escolas; do enquadramento deontológico do relacionamento com o poder político e com a “sociedade civil”, os alunos e os encarregados de educação.

Perante a importância social de assegurar a reprodução de modalidades eficazes de formação inicial de professores de História mesmo numa fase de desadequação entre oferta e procura de novos docentes, considera-se que a frequência do 2º Ano de um eventual Mestrado em Ensino da História deveria voltar a ser remunerada e a implicar um contacto mais intenso com múltiplas vertentes da escola na qual se realiza o Estágio. Quanto ao Seminário Científico-

-Pedagógico e ao Relatório, teriam por objectivo ajudar a desenvolver nos futuros professores capacidades de análise sistemática, tanto da sua própria actividade e das transformações pela mesma geradas – ou não – nos alunos, como da realidade institucional (escolas, sistema de ensino) e sociocultural envolvente.

À semelhança do que acontece em outras áreas profissionais, também os professores – os docentes de História em particular – e o sistema de ensino em geral beneficiam da concretização de esforços regulares de actualização e aperfeiçoamento, ou seja, da existência de modalidades permanentes de formação contínua. Dada a importância da função em apreço, deveria a mesma ser financiada, no essencial, pelas entidades empregadoras. Em coerência com o perfil de “professor-generalista”, os programas de formação contínua (com ofertas curriculares de curta, média e longa duração) resultariam, simultaneamente, de programação/avaliação centralizada e de planificação/execução descentralizada.

Incluiria essa oferta de formação contínua, entre outros, cursos, disciplinas, módulos ou actividades sobre história, história da arte e arqueologia; património cultural, arqueologia industrial e museologia; didáctica da História e supervisão pedagógica; dificuldades de aprendizagem e violência juvenil; tecnologias educativas e informática aplicada ao ensino; jornalismo e linguagens artísticas; orientação vocacional e mediação comunitária; organização, gestão e inspecção da educação; divulgação científica e animação cultural; cultura, ciência e desenvolvimento local ou regional.

Tendo em conta, por um lado o actual desenho curricular do ensino não-superior português, por outro as opções assumidas no que concerne ao tipo de sociedade, de educação e de professor de História, aos princípios deontológicos, paradigma epistemológico e instrumentos teórico-metodológicos mais operatórios, a didáctica da História surge como interface entre vários dos componentes do “processo educativo”. Evocam-se os propósitos de enquadramento por parte do(s) poder(es) *versus* a autonomia/responsabilidade dos professores, a investigação historiográfica e o ensino/divulgação da História, “saberes nucleares” a trabalhar com os alunos e “ciências da educação”, prática pedagógica e observação/avaliação das actividades docentes, apoio ao desenvolvimento de competências através da leccionação de conteúdos disciplinares de História e actuação globalizante por intermédio de outras disciplinas e de inúmeros vectores extra-curriculares implantados em cada escola e no conjunto do sistema educativo ou no aparelho de Estado e na “sociedade civil”.

Desempenharia uma tal função quando indica as normas deontológicas da investigação historiográfica como núcleo central do ainda inexistente entre nós código ético dos professores de História; sempre que assume as virtualidades, em termos pedagógicos (sucesso escolar), pessoais (efectiva capacidade de escolha), profissionais (criação e distribuição de riqueza a partir do conhecimento) e políticos (formação para a cidadania) da utilização preferencial da “história nova” enquanto plataforma de sustentação do ensino e da divulgação da História; porque assegura um espaço de colaboração da teoria da história e da história da historiografia com as “ciências da educação”; ao propor instrumentos de auto e hetero-observação das actividades lectivas concretizadas e dos resultados obtidos por professores e estudantes (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa – interna e externa – dos alunos, supervisão pedagógica e progressão na carreira dos docentes); devido ao facto de sugerir, tanto modalidades globalizantes de intervenção na escola e no sistema de ensino, como vectores de análise das repercussões do “contexto envolvente” na evolução dos processos de ensino-aprendizagem.

5. Conclusão

Visou-se ao longo do presente texto explicitar alguns dos factores que, nos nossos dias e em Portugal, condicionam a produção, divulgação e aplicação de saber no âmbito da didáctica da História. Tentou-se, para o efeito, argumentar quanto à natureza do sub-universo de conhecimento em apreço, considerando-se que estaríamos perante uma tecnologia de base científica antes de mais ligada à historiografia. Procurou-se, também, caracterizar sumariamente a evolução da didáctica da História ao longo do século XX e, em especial, nas últimas três décadas.

O facto de se defender a utilização do conceito de “tecnologia” não implica qualquer propósito de desvalorização da didáctica da História – das didácticas específicas em geral – relativamente às diversas áreas do conhecimento científico. Trata-se, apenas, de fazer um esforço para conhecer e utilizar melhor as suas características, possibilidades e limitações. Ao contrário do que sucede frequentes vezes entre nós, os vocábulos “ciência” e “tecnologia” não devem ser encarados como símbolos de maior ou menor “prestígio intelectual” (ou “notabilidade social”) mas enquanto categorias descritivas e explicativas.

Relativamente ao enquadramento institucional da didáctica da História, em Portugal o século XX foi marcado, quer por um esforço de implantação e de desenvolvimento da tecnologia em causa (na Primeira República e nas etapas iniciais da Ditadura Militar, do Marcelismo aos nossos dias), quer por propósitos

de controlo ideológico tão absoluto quanto possível da formação inicial e contínua dos professores, do ingresso e progressão na carreira por parte dos mesmos (ao longo de grande parte do Estado Novo). As Faculdades de Letras das Universidades Clássicas e as Escolas Normais Superiores das Universidades de Lisboa e Coimbra, os Liceus Normais e as Escolas do Magistério Primário, as Universidades Novas e as Escolas Superiores de Educação, os estabelecimentos de ensino não-superior surgem como os principais espaços de desenvolvimento ou de estagnação das didácticas específicas.

Para além do interregno parcial imposto pelo Estado Novo nas décadas de trinta a sessenta, a actual divisão da “comunidade dos especialistas de didáctica da História” em correntes de pensamento segregadas e que se hostilizam mutuamente contribui para limitar a sua eficácia junto dos professores de História do Ensino Básico e Secundário, dos encarregados de educação e da “sociedade civil”. Facilita e ajuda, também, a legitimar os projectos de instrumentalização ideológica das escolas pensados ou concretizados pelos responsáveis por algumas instâncias de poder.

Em alternativa, a existência de perspectivas contraditórias no seio da didáctica da História poderia ser encarada, não como um fenómeno negativo, uma originalidade portuguesa ou uma especificidade das ciências sociais e das tecnologias a elas associadas, mas como uma situação natural, presente na generalidade das ciências e tecnologias. Bastaria que as inevitáveis divergências entre investigadores e professores com percursos individuais e culturas organizacionais diferentes não inviabilizassem o necessário debate epistemológico e teórico-metodológico, o intercâmbio de resultados empíricos e de soluções práticas.

Num sistema de ensino organizado com o propósito de contribuir para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade tendencialmente menos injusta e mais democrática, o perfil-tipo dos docentes em geral e dos docentes de História em particular deveria aproximar-se do conceito de “professor-generalista”. Quer a formação inicial, quer a formação contínua corresponderiam a este acréscimo de exigência reforçando a preparação em história, noutras ciências sociais e em “ciências da educação”; estruturando a didáctica da História a partir de uma vinculação preferencial à “história nova” (vertentes deontológica, epistemológica e teórica, metodológica e empírica).

A didáctica da História seria, assim, simultaneamente, uma tecnologia vocacionada para adaptar o discurso historiográfico às necessidades do ensino não-superior e um espaço de coordenação de diversos saberes necessários à concretização qualificada – objectivante e eficaz – de uma prática docente totalizante. Facilitaria o estabelecimento de ligações entre a história e as

“ciências da educação”; programação e planificação, execução e supervisão pedagógicas; actividades lectivas e extra-lectivas, actividades extra-curriculares e formas complementares de intervenção na escola ou em outros âmbitos do sistema de ensino.

Documentação e bibliografia

- ABRANTES, José Carlos, *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*, Lisboa, Texto Editora, 1992.
- BARCA, Isabel, *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, UM, 2000.
- BARCA, Isabel (org.), *Perspectivas em educação histórica. Cognição histórica, património. Actas*, Braga, UM, 2001.
- BARCA, Isabel (org.), *Educação histórica e museus. Actas*, Braga, UM, 2003.
- BASTOS, José Gabriel Pereira, *Portugal multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*, Lisboa, Fim de Século, 1999.
- BLACK, Maria Luísa de Bivar, *Reflexões sobre os currículos de história na União Europeia*, Lisboa, APH, 1997.
- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé, *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 1990.
- BRANCO, Alberto Manuel Vara, *O contributo dos mass media no ensino da história*, Lisboa, IIE, 2002.
- CASTRO, Rui Vieira de e outros (org.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas*, Braga, UM, 1999.
- CATROGA, Fernando, *Memória, história e historiografia*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.
- CITRON, Suzanne, *Ensinar história hoje* (trad. do francês), Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
- COUTAU-BEGARIE, Hervé, *Le phenomene “nouvelle histoire”. Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Economica, 1983.
- CRATO, Nuno, *O ‘eduquês’ em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, Lisboa, Gradiva, 2006.
- DUARTE, Ana, *Educação patrimonial*, Lisboa, Texto Editora, 1994.
- Educação intercultural: abordagens e perspectivas*, Lisboa, SCPPEM, 1995.
- Educação intercultural: relatos de experiências*, Lisboa, ME, 1997.
- Escola, diversidade e currículo*, Lisboa, ME, 1999.
- Fazer história* (trad. do francês), 3 volumes, Amadora, Livraria Bertrand, 1977-1987.
- GIRAULT, René, *L’histoire et la géographie en question*, Paris, MEN, 1983.

- HESPANHA, António Manuel, «A emergência da história», *Penélope*, nº 5, 1991, p. 9-25.
- HESPANHA, António Manuel, “Porque é que esta sociedade nos há-de querer?”, *História*, III Série, Ano XXIV, nº 44, Abril de 2002, p. 16/17.
- MAGALHÃES, Justino (org.), *Fazer e ensinar história da educação em Portugal. Actas*, Braga, UM, 1998.
- MAGALHÃES, Olga, *Concepções de professores sobre história e ensino da história*, Évora, UE, 2000.
- MATTOSO, José, *A função social da história no Mundo de hoje*, Lisboa, APH, 1999.
- MENDES, José M. Amado, “Património industrial. Um bem da comunidade ao alcance da escola”, *Munda*, nº 20, 1990, p. 65-72.
- MONTEIRO, Augusto José, *Imaginação e criatividade no ensino da história. O texto literário como documento didáctico*, Lisboa, APH, 1997.
- La nouvelle histoire*, Paris, Retz/CEPL, 1978.
- NÓVOA, António, *Evidentemente. Histórias da educação*, Lisboa, Edições ASA, 2005.
- NUNES, João Paulo Avelãs, “Património cultural e ensino da história. Algumas questões introdutórias”, *O Professor*, 3ª Série, nº 1, Janeiro de 1990, p. 3-9.
- NUNES, João Paulo Avelãs, *A história económica e social na FLUC (1911-1974)*, Lisboa, IIE, 1995.
- NUNES, João Paulo Avelãs, “Arqueologia industrial, património cultural, nova história regional e local”, *Vértice*, II Série, nº 73, Julho/Agosto de 1996, p. 103-110.
- PAIS, José Machado, *Consciência histórica e identidade*, Oeiras, Celta Editora, 1999.
- PEREIRA, Maria do Céu Esteves, *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, UM, 2003.
- PEREIRA, Maria do Céu Esteves e LOPES, José Manuel (org.), *Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos. Actas*, Braga, UM, 2004.
- PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, 2 volumes, Lisboa, UA, 1989.
- PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- Revista da Faculdade de Letras. História*, III Série, vol. 2, 2001, p. 5-50 (“Ensino da história”).

- ROBERTS, Martin (ed.), *After the wall. History teaching in Europe (1989-2003)*, Hamburgo, Koerber Foundation, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gostar de história. Um desafio pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1987.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa, ME, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora, 1999.
- SANTOS, Joaquim J. Carvalhão, “Competência científica e transposição didáctica no ensino da história: algumas reflexões no contexto da escola actual”, *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIV, 2000, p. 427-451.
- SANTOS, Luís Filipe, *O ensino da história e a educação para a cidadania*, Lisboa, IIE, 2000.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos, “Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas)”, *Análise Social*, vol. XXIV, nº 101/102, 1988 (2º/3º), p. 689-702.
- SEN, Amartya, *Identidade e violência* (trad. do inglês), Lisboa, Tinta da China, 2007.
- SILVA, Bento Duarte da, *Educação e comunicação. Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*, Braga, UM, 1998.
- SILVA, Augusto Santos, “A educação da democracia portuguesa (1974-2004)”, *Ideias à Esquerda*, nº 4, 2005, p. 95-101.
- SILVA, Lino Moreira da, *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*, Braga, UM, 2002.
- SOUTA, Luís, *Multiculturalidade & educação*, Porto, Profedições, 1997.
- STÖER, Stephen e CORTESÃO, Luiza, *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento, 2000.
- TELMO, Isabel Cottinelli, *O património e a escola – do passado ao futuro*, Lisboa, Texto Editora, 1986.
- TORRE GÓMEZ, Hipólito de la e TELO, António José (coord.), *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Editorial Regional de Extremadura, 2001.
- VIEIRA, Ricardo, *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*, Porto, Edições Afrontamento, 1999.