

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Balanço e Prospetiva
Volume I



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

balanço e prospectiva

Volume I



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ana Canelas; Ana Rodrigues; Carmo Gregório; Ercília Faria; Filomena Ramos; Isabel Pires Rodrigues; Marina Peliz; Paula Félix; Rute Perdigão; Sílvia Ferreira; Teresa Casas-Novas

Composição e montagem: Paula Félix

Capa: Teresa Cardoso Bastos //DESIGN

1ª Edição: julho de 2017

Tiragem: 200 exemplares

Impressão e acabamento:

ISBN: 978-989-8841-16-2 – Volume I

Depósito legal:

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Volume I

NOTA PRÉVIA.....	5
INTRODUÇÃO.....	13
AUDIÇÃO EX-MINISTROS DA EDUCAÇÃO.....	35
EDUCAR PARA QUE FUTURO?.....	97
CURRÍCULO E CONHECIMENTO: o que ensinar e como ensinar?	123
ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO: modalidades de educação e ciclos de ensino.....	311
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA diferenciação de trajectos, equidade e sucesso no sistema educativo	401

Volume II

LIBERDADE DE ENSINO E SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO.....	497
ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR	625
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dilemas e desafios.....	739
CENTRALIDADE, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA: o que compete a quem?.....	885

APRENDER HISTÓRIA EM DEMOCRACIA

Luís Grosso Correia¹

A disciplina apelidada História, considerada como mero instrumento de instrução, tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, o que fazia e fez, como vivia e viveu. Como poderoso elemento educativo, tem por fim criar a ideia de tempo e de evolução; mostra que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver há de sêr diverso das gerações futuras. Deve criar uma consciência social – primordial condição duma solida e eficaz educação social. Sem consciência social não pode haver educação. Sem consciência do facto social não se pode compreender o facto histórico. É só depois de criada essa consciência social da vida presente, relativa ao meio em que vivemos, que se poderá criar uma consciência histórica, respeitante à evolução porque tem passado esse ou outros meios sociais (Adolfo Lima, 1914, pp. 24-25).

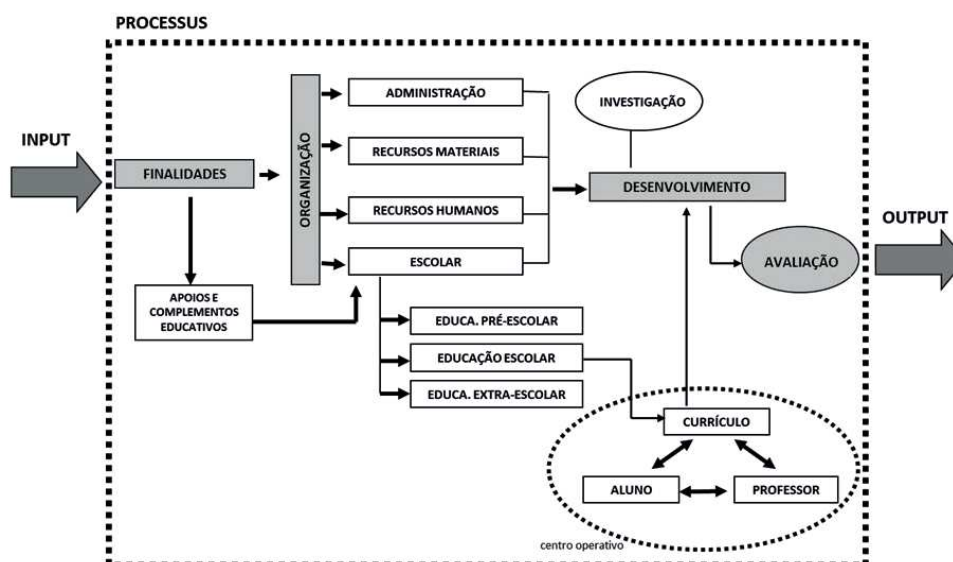
Com a aprovação da LBSE em 1986 abriu-se, a par das reformas de 1844 (por governo de Costa Cabral), 1936 (por governo de Oliveira Salazar) e 1973 (por governo de Marcello Caetano), um dos raros períodos na História de Portugal em que o sector da educação foi perspetivado, em termos de finalidades, conceção, organização, decisão política e implementação de programas operacionais, de forma holística e articulada. A novidade incorporada pela LBSE é, para além da robustez e longevidade dos princípios declarados, e ainda hoje reconhecidos e confirmados, mercê da sua aprovação quase unânime na Assembleia da República (cf. Pires, 1987), o facto de ser a primeira reforma sistémica realizada em regime democrático, dez anos após a aprovação da Constituição da República Portuguesa em vigor, a qual instituiu, pela primeira vez, o princípio sociopolítico de que “Todos têm direito à educação e à cultura” (número 1 do artigo 73.º). A LBSE assume, desta forma, na hierarquia dos diplomas legais o encargo de especificar as diretrizes da política educativa portuguesa à luz dos direitos e deveres culturais definidos constitucionalmente.

De acordo com a modelização da estrutura e conteúdo da LBSE à luz de uma abordagem sistémica (cf. D’Hainaut, 1988; Pocztar, 1989; Thélot, 1993), podemos afirmar que o sector da educação é concebido como um sistema aberto dado que interage com o seu meio envolvente (nível macro-sistémico) ao dele se

¹ Universidade do Porto: Professor do Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras; Investigador do CIIE – Centro de Investigação e intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

abastecer e incorporar (input) os recursos (humanos, materiais, financeiros, simbólicos, culturais, etc.) desenvolvidos por outros sistemas circunvizinhos, por um lado, e, cumprindo com as tarefas que lhe são social e especificamente adjudicadas em sede da fase de *processus* (organizada, de forma autónoma e tecnicamente, por quatro áreas: finalidades, organização, desenvolvimento e avaliação), liberta o resultado do seu labor (output): a pessoa educada (Figura 1). Embora a LBSE não o afirme ou vise diretamente, o centro operativo do sistema é a relação de ensino-aprendizagem, mediada e informada pelo núcleo duro de sustentação de qualquer empreendimento educativo: o currículo.

Figura 1 - Modelização do sistema educativo português segundo o texto da LBSE



Os *fins* do sistema educativo português visam, segundo o número 2 do artigo 1º da LBSE, promover o desenvolvimento global a personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Estes objetivos últimos, a alcançar em todas as atividades educativas, são, diríamos, como que organicamente visados e trabalhados pelos programas curriculares de História. Assim como as *finalidades* ou princípios organizativos do sistema educativo instituídos pelo artigo 3.º da LBSE, a saber:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livre.

A História, enquanto componente do currículo oficial, contribui ainda para a consecução, de modo ainda mais específico, dos perfis de formação dos alunos dos ensinos básico e secundário definidos pelos *objetivos gerais* dos dois níveis de ensino, previstos pelos artigos 7.º e 9.º, respetivamente, da LBSE e que convém aqui reafirmar.

As áreas de desenvolvimento visadas pelos objetivos do ensino básico que aqui importam destacar são:

formação geral comum a todos que proporcione a descoberta e desenvolvimento de interesses e aptidões pessoais, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética; realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; interligação de modo equilibrado entre o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; aquisição dos conhecimentos basilares e valorização da dimensão humana do trabalho; promoção de uma consciência nacional e cosmopolita segundo uma perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; reconhecimento e valorização dos valores característicos da identidade, língua, História e cultura portuguesas; maturação cívica e socio-afetiva, através do fomento de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação em diferentes contextos de sociabilidade; aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; aquisição de noções de educação cívica e moral, em liberdade de consciência; promoção do sucesso escolar e educativo.

Os objetivos do ensino secundário que aqui relevamos visam proporcionar as seguintes aprendizagens: desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas; aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; aquisição de conhecimentos necessários à compreensão das

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospectiva

manifestações estéticas e culturais ao aperfeiçoamento da expressão artística; aplicação aprofundada de saberes fundados no estudo, reflexão crítica, observação e experimentação; integração na realidade da vida regional, nacional e internacional; reconhecimento de valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, e ação proactiva na resolução dos problemas do país; criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, através do desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Neste quadro do conjunto dos objetivos gerais do sistema educativo (*fins e finalidades*) e do subsistema escolar (*objetivos gerais* dos ensinos básico e secundário), a componente curricular de História assume-se como um *locus* capaz de, através de programas diferenciados de intervenção curricular no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário, conferir sentido e aprofundar as dimensões antropológica, societal e epistemológica do projeto formativo previsto pela LBSE.

No presente trabalho, centraremos a nossa análise sobre o mapeamento político da organização escolar, da organização normativa do currículo dos ensinos básico (3º ciclo) e secundário, da estrutura e substância dos programas curriculares de História, das práticas de ensino previstas ou condicionadas por instrumentos de planificação didática e de avaliação externas em História e das técnicas de pensamento peculiares do pensamento da História em ordem a cruzá-los com o objetivo subliminar deste trabalho: aprofundar a aprendizagem científica e cidadã da História em contexto escolar para o exercício do direito a uma educação histórica qualificada, relevante, significativa e problematizada.

Quadro sistémico e curricular

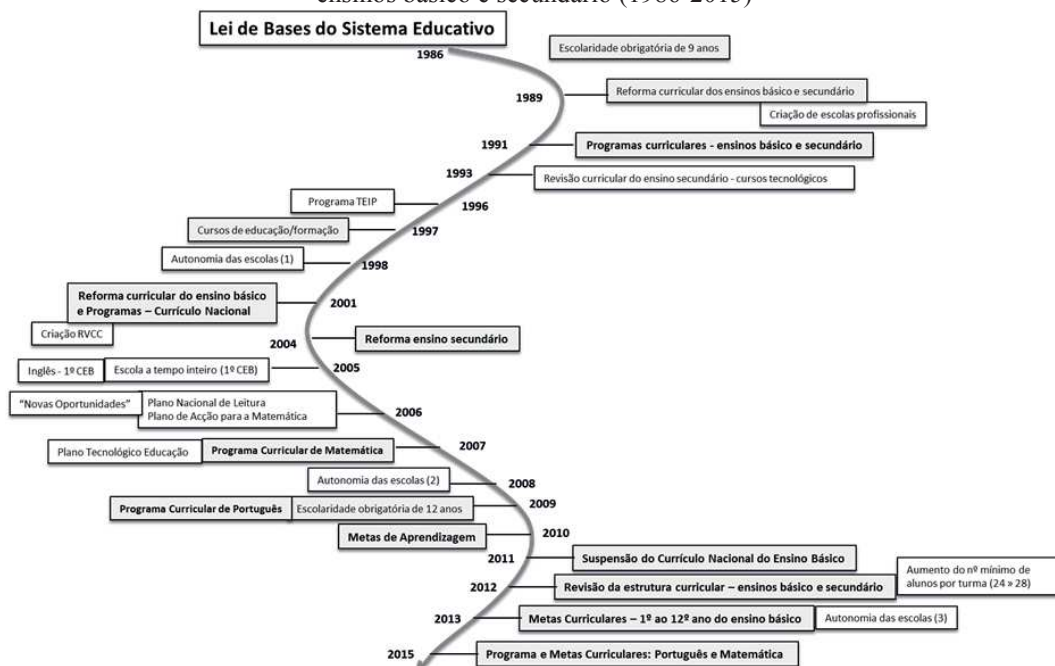
O currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (Ivor Goodson, 1997, p. 21).

As alterações introduzidas, desde 1986, no subsistema escolar, as revisões da organização curricular dos ensinos básico e secundário, os realinhamentos dos programas das diferentes componentes curriculares e os efeitos no processo de ensino-aprendizagem revelam-se pertinentes para o início da presente reflexão. Partimos do princípio que a temática do currículo deverá ser discutida e avaliada de forma aberta e transparente em relação às narrativas/escolhas de ordem política, ética, científica, técnica e organizacional que comportam. Uma reforma curricular implica, necessariamente, um projeto formativo desenvolvido sob a tutela da organização escolar que influenciará as aprendizagens, conhecimentos e

competências que diferentes gerações de alunos irão incorporar ao longo do percurso dos, pelo menos, 12 anos de escolaridade obrigatória, em vigor desde 2009 (cf. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Um breve mapeamento do *corpus* legal, orientador e regulador dos diferentes programas de ação educativa (organização escolar, escolaridade obrigatória, currículo, rede escolar, autonomia e gestão de estabelecimentos escolares, entre outros), produzido desde 1986, revela as diferentes concepções, orientações e conjunturas sociopolíticas que acabaram por influenciar a estabilidade, robustez e significação do currículo normativo, quer em termos organizativos, quer em termos de conteúdos e meios de aprendizagem (Figura 2.).

Figura 2. Programas de ação político-educativa com influência no currículo normativo dos ensinos básico e secundário (1986-2015)



Fonte: Portugal, vários diplomas legais.

As decisões em matéria curricular assumem uma relevância ainda mais marcante no quadro de uma escolaridade obrigatória que foi elevada de 9 para 12 anos de duração em 2009, sem que, até ao momento, fosse acompanhada por uma alteração curricular estruturada e sistémica consentânea. Neste quadro, importa, a traço grosso, destacar apenas dois assuntos que, em termos sistémicos,

necessitariam de cuidada ponderação em relação, entre outros, à sua incidência no currículo dos ensinos básico e secundário:

- A eventual reorganização interna dos 12 anos de escolaridade não-superior poderia tomar em consideração e avaliação as diversas hipóteses ou cenários de distribuição equitativa por dois níveis de ensino maiores: um nível de ensino básico com seis graus curriculares e outro de ensino secundário com outros tantos graus curriculares. Aliás, a linha de demarcação ora referida está metodologicamente definida, por exemplo, pelos referenciais internacionais de classificação escolar definidos pela UNESCO (ISCED 1 – ensino básico ou *primary education*; ISCED 2 – ensino secundário geral ou *lower secondary education*; e ISCED 3 – ensino secundário vocacional ou *upper secondary education*), revistos e aplicados de forma sistemática desde 1997 (cf. UNESCO, 2012).

- De modo mais particular, sublinhamos o facto de as diversas reformas curriculares operadas no ensino básico (1989 e 2001) nunca terem cabalmente executado a organização curricular e o regime de docência previsto pelo artigo 8º da LBSE para o 2.º ciclo de estudos: “No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”.

Do ponto de vista curricular, e se atentarmos na justificação das opções sociopolíticas declaradas nos preâmbulos dos documentos legais que instituem as reformas de 1989, 2001 (ensino básico), 2004 (ensino secundário) e 2012, poderemos discernir as finalidades e orientações do desenvolvimento curricular, desde uma perspetiva macro-curricular (currículo normativo), passando pela sua especificação pelos diferentes programas das diferentes componentes/disciplinas curriculares (programa curricular), até à sua gestão e *praxis* contextualizada em sala de aula (perspetiva micro-curricular), a saber:

- O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário), afirmava que a “estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia”. Neste

quadro, as opções assumidas do ponto de vista curricular visaram: a valorização do ensino da língua portuguesa como formação transversal; a criação de uma área de formação pessoal e social; uma abordagem interdisciplinar do currículo (articulações horizontal e vertical); a assunção formativa da avaliação de modo a adequar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem; e o incentivo a iniciativas locais mediante o recurso a “margens de autonomia curricular”.

- O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (princípios orientadores da organização e gestão do ensino básico), declarou que se entendia por desenvolvimento curricular “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” e que a organização e gestão do currículo obedecia aos princípios de “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar”.

- O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens do secundário), que veio ocupar o campo deixado em aberto pela suspensão do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, visou proceder ao “ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, garantindo uma correta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas”.

- O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário), visou proceder “à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”. Para tanto, declarava que as “medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades”. Para efeitos de avaliação, no mesmo preâmbulo era declarado que a avaliação interna era acompanhada de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fidedignos sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das “metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina”.

De modo a rematar estas breves notas sobre a macro-pilotagem do currículo português desde 1986, importa destacar o caso singular dos novos programas curriculares de Português e de Matemática implementados em 2007, 2009 e 2015, no ensino básico. Este caso, é a expressão pública da entropia criada na articulação horizontal das componentes curriculares, por um lado, e até, pasme-se, no caso flagrante na Matemática em 2015, na articulação vertical com os programas da mesma disciplina no ensino secundário, por outro. Estes programas curriculares, implementados por imposição oficial, vieram colocar em questão, para além das questões técnicas enunciadas, a significação educativa do currículo do ensino básico para a formação global da personalidade do aluno em ambientes integradores das aprendizagens defendidas desde a LBSE. O exemplo ora dado da especificidade dos programas curriculares de Português e de Matemática no ensino básico, no quadro dos programas nacionais a eles especificamente devotados (Plano Nacional de Leitura e Plano de Ação para a Matemática, respetivamente), parecem relevar, igualmente, de uma tentativa de resposta e regulação nacional, desconectada da restante estrutura curricular, dos resultados denotados pela amostra dos alunos portugueses de 15 anos de idade que participam no programa de avaliação internacional de competências em língua materna, matemática e ciências (PISA – Programme for International Students Assessment) implementado trienalmente pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE), desde 2000 (cf. OECD, 2003; Lemos, 2014).

A macro-pilotagem do subsistema curricular português (currículo normativo) parece obedecer a um modelo administrativo (de monitorização da conformidade) tradicional, seguindo uma lógica *top-down*, que ora é semiaberta, deixando alguma margem de decisão na gestão da sua contextualização a professores (micro-pilotagem), como se verificou nas reformas de 1989 e 2001, ou completamente fechada e centralmente controlada, denotando ainda uma deriva de controlo tecnológico do rendimento escolar (cf. Landsheere, 1994, pp. 15-23; Gimeno Sacristán e Pérez Gomez, 1985, pp.190-196), como se verificou na reforma de 2012.

A título de exemplo de práticas de conceção e implementação de reformas curriculares *a contrario* desta tradição portuguesa, há a reportar que a reforma curricular implementada na Escócia, a partir de 2010, resultou num documento orientador sobre os valores, finalidades e princípios destinado à educação pré-escolar (desde os 3 anos de idade) e educação escolar (até ao final do ensino secundário), com efeitos projetados para a educação ao longo da vida (*lifelong learning*). Sob o lema *A curriculum for excellence (Building the curriculum 3-18)*, o novo projeto de currículo nacional foi lançado pelas autoridades escocesas em 2004, foi debatido por diferentes atores educativos ao longo de quatro anos e deixou em aberto várias soluções maximizadoras do seu potencial educativo. Como resultado final o projeto manteve o lema inicial (*A curriculum for excellence*), centrou-se sobre quatro competências/qualidades nucleares (*successful learners, confident individuals, responsible citizens e effective contributors*) e cada uma das áreas curriculares (Expressões Artísticas, Saúde e Bem-Estar, Línguas, Matemática, Educação Moral e Religiosa, Ciência, Estudos Sociais e Tecnologias), e respetivas subáreas disciplinares, desenvolveram o currículo à luz da salvaguarda do papel central desempenhado pelos professores nesse processo e ainda de três outras dimensões: o *ethos* e vida da escola como uma comunidade, os projetos e estudos interdisciplinares e as oportunidades de consecução de outros resultados mais amplos e duradouros (cf. Scottish Government, 2010).

Ainda numa perspetiva internacionalmente situada, devemos ainda considerar as orientações que organizações intergovernamentais, das quais Portugal é membro

de pleno direito, declararam para a construção de projetos educativo-curriculares, as quais focaram uma perspectiva integradora das aprendizagens e de formação ao longo da vida. Neste quadro, há a destacar os princípios definidos pela OCDE, em 2005, e conjuntamente pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, em 2006.

A OCDE, na sequência dos resultados alcançados nas duas primeiras edições do PISA, propôs um conjunto de competências-chave organizado em torno de três categorias e orientado para a resposta às solicitações (ou procura) do mercado de trabalho do tempo histórico coevo (lembramos que o E do acrónimo refere-se a economia), introduzindo a centralidade da relação entre aprendizagem e avaliação das competências (Tabela 1.).

Tabela 1. Competências-chave segundo a OCDE (em 2005)

Categorias	Competências-chave
1. Utilizar instrumentos de forma interativa	1a. Capacidade de uso interativo de linguagem, textos e símbolos
	1b. Capacidade de uso interativo de conhecimento e de informação
	1c. Capacidade de utilização interativa de tecnologia
2. Interagir em grupos heterogéneos	2a. Capacidade de bom relacionamento com outras pessoas
	2b. Capacidade de cooperar (trabalhar em equipa)
	2c. Capacidade de gerir e resolver conflitos
3. Agir autonomamente	3a. Capacidade de agir dentro de contextos (sociais, institucionais, históricos) alargados
	3b. Capacidade de conceção e gestão de projetos pessoais e planos de vida
	3c. Capacidade de afirmar direitos, interesses, limites e necessidades

Fonte: OCDE, 2005.

A União Europeia, através de resolução conjunta do Parlamento e do Conselho, contribuiu com a definição de um quadro de referência europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida com a finalidade de incorporar e densificar, entre os estados-membro, a sociedade do conhecimento, a coesão do ponto de vista social e a competição num mundo globalizado, em 2006 (cf. UE, 2006). O documento, então publicado, visava dotar cada cidadão europeu, no quadro da dupla função da educação – “social e económica” –, de um “leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (*idem*, p. 13), competências essas que a seguir se apresentam (Tabela 2.).

Tabela 2. Quadro de referência para a aprendizagem ao longo da vida (União Europeia)

Competências essenciais
1. Comunicação em língua materna
2. Comunicação em línguas estrangeiras
3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia
4. Competência digital
5. Aprender a aprender
6. Competências sociais e cívicas
7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial
8. Sensibilidade e expressões culturais

Fonte: União Europeia, 2006

Voltando à escala de análise do currículo normativo português, é relevante sublinhar que se constata a ausência, a nível da justificação das opções educativas e sociopolíticas tomadas, de uma linha conceptual coerente, capaz de, numa perspetiva sistémica, articular as finalidades, conteúdos e competências formais de aprendizagem das diferentes componentes curriculares em torno de ideias-chave sobre a formação global da personalidade dos alunos portugueses., deixando, deste modo, uma larga margem de interpretação e decisão às equipas técnico-pedagógicas oficialmente nomeadas para a elaboração dos diferentes programas curriculares, por um lado, e a persistência de um *habitus* docente, por motivo das incoerências acima assinaladas, assente numa cultura (profissional e didática) resiliente a inovações *de facto* que há muito são reclamadas, por outro.

Esta *praxis* parece, no caso dos programas curriculares de História que iremos analisar mais adiante, permitir a perpetuação de teorias tradicionais de currículo, centradas sobre uma massa de conteúdos substantivos de primeira ordem (datas, factos, personagens, acontecimentos, noções, dados, etc.), por vezes, enfeitadas por discursos que renovam e (re)legitimam soluções tecnológico-educativas forjadas nas décadas de 1950 e 1960, como é o caso das metas curriculares homologadas em 2013 (cf. Correia, 2013, 2014a, 2015). Esta *tradição* centralista e administrativista de se conceber, desenvolver, gerir, lecionar e aprender o programa curricular de História impede, por um lado, o aprofundamento e complexificação do próprio conhecimento e pensamento específicos da disciplina por parte dos alunos e, por outro, o estabelecimento de pontes com outras áreas do conhecimento disciplinar (umas tidas como mais próximas, como a língua

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

materna, Literatura, Geografia, Filosofia e Antropologia; outras aparentemente mais distantes, como as ciências naturais e físicas, Matemática, entre outras).

Importa, pois, alterar o conformismo em matéria de conceção e desenvolvimento curricular da disciplina escolar de História, caso contrário, ela será sempre condenada pelo senso-comum à caricatura de área do conhecimento que apenas requiere, em termos de aprendizagem, técnicas psíquicas basilares (como a memorização) para o processamento de conteúdos factológicos, o seu alinhamento cronológico e posterior replicação em atividades letivas, incluindo as de avaliação.

Quadro currículo-programático da disciplina escolar de História

Expressar o passado em termos históricos não significa reconhecê-lo “tal como realmente foi”. [...] Em cada época, é necessário refazer a conquista da tradição, contra o conformismo que está em vias de a neutralizar (Walter Benjamin, 1942/2013, pp. 60).

Vamos, neste apartado, referir-nos de modo mais dedicado à História como formação monodisciplinar no quadro do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (História A). Deixaremos de fora, por economia de espaço, análise, conceptualização e problematização, a abordagem da História vivenciada (pessoal, familiar, de outras pessoas contemporâneas) e socialmente partilhada (factos, datas, acontecimentos de relevância local, regional, nacional e/ou internacional) no quadro da área de Estudo do Meio do 1º ciclo do ensino básico, a componente de correlação disciplinar (cf. Tanner e Tanner, 1980, pp. 464-479) de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do ensino básico (não confundir com área interdisciplinar ou, por outras palavras, de fusão disciplinar) e as disciplinas opcionais de História e Cultura das Artes e de História B do ensino secundário. De igual modo, e pelas mesmas razões de economia, não nos vamos deter na análise das alterações verificadas a nível da formação (inicial, contínua e/ou especializada) de professores de História e dos manuais escolares produzidos no período em análise.

Importa, por razões metodológicas, explicitar a linha conceptual em matéria de currículo que orienta a presente análise. Assim, atento o facto de a nossa perspectiva estar ancorada sobre o currículo e aprendizagem de História, tomaremos como definição operacional de currículo, para além da dimensão política e narratológico-discursiva do constructo socio-histórico acima apontada por Ivor Goodson, a que foi problematizada por José Gimeno Sacristán a partir de 1988, a saber: “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer converter-se

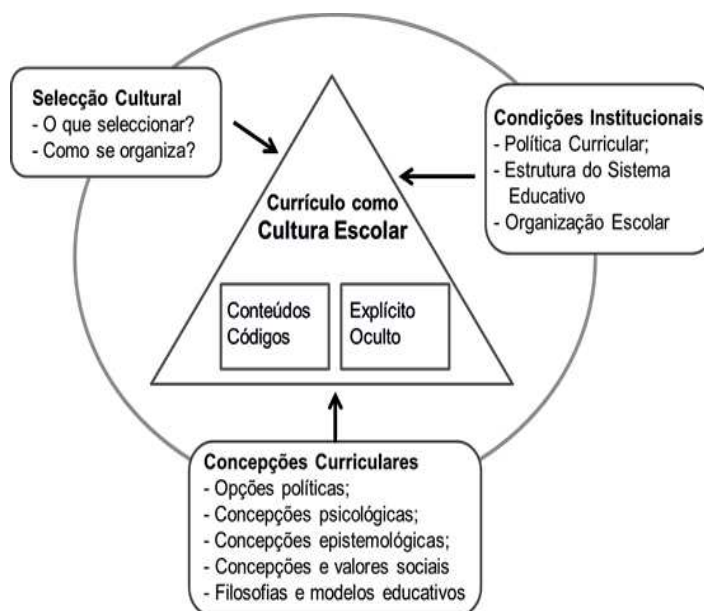
em cultura-conteúdo do sistema educativo, para um nível escolar ou para uma escola concreta. [...] Numa primeira aproximação e concretização do significado que nos sugere, propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como se encontra configurada” (Gimeno Sacristán, 1988, p. 40).

Reconhecendo que o currículo tem uma projeção direta sobre a prática pedagógica, importa reconhecer, com Stephen Kemmis e Lawrence Fitzclarence (cf. 1988), que as teorias de currículo são teorias sociais que refletem a História das sociedades e os respetivos códigos (sociais e curriculares) em que emergiram. Ao encerrarem ideias sobre o papel desempenhado pela educação na reprodução ou mudança das estruturas e relações sociais, por um lado, e códigos que estruturam o currículo e da forma de pensar, em particular, a relação entre o currículo normativo e o currículo real (*de facto* lecionado e aprendido na *praxis* da sala de aula), por outro, as teorias curriculares podem ser consideradas metateorias. Como constructo social ou texto oficial que espelha um contexto histórico, o currículo pode ser categorizado em três instâncias metateóricas em função do seu foco, significação do conhecimento e papel reconhecido aos atores educativos, a saber:

- perspectiva meta-teórica técnico-administrativista ou dedutiva, de raiz empírico-analítica, focada na predição, regulação e controlo da ação educativa a partir de um centro de decisão anterior e exterior ao centro operativo dessa ação, numa abordagem tipicamente *top-down*;
- perspectiva prático-indutiva, centrada sobre os interesses práticos do *fazer* currículo a partir da interpretação da realidade educativa e escolar e com ela construir, numa lógica etno-metodológica, uma proposta de currículo *entranhado* na *cultura escolar* segundo uma abordagem por justaposição à anteriormente referida: *botom-up*;
- perspectiva emancipadora, que vai além dos interesses práticos e técnicos de controlo do currículo (perspetiva integradora), que se centra na promoção: da autonomia e liberdade racionais da ação educativa; da libertação de formas distorcidas ou coercivas de comunicação e conhecimento presentes na relação educativa (e social); da crítica das ideias e práticas educativas que constriam a ação humana (designadamente de professores e alunos) por relações de poder implícitas ou de currículo oculto (cf. *idem*).

Cruzando as perspectivas teóricas de Gimeno Sacristán e da dupla Kemmis-Fitzclarence, podemos pensar que a *praxis* educativa depende de fatores e que estes podem ser cumpridos, ou não, de acordo com diversos condicionamentos de ordem institucional, epistemológica, organizacional, profissional, entre outros, presentes nas diferentes concepções, modelos e discursos sobre currículo. Neste quadro, destacamos um modelo de teorizar o currículo assente em três grupos de elementos em interação recíproca que devem ser considerados no processo de concretização da realidade curricular na aprendizagem dos alunos em meio escolar e no projeto cultural de um estabelecimento de ensino (cultura escolar), a saber: *i*) os conteúdos culturais, sua seleção e organização; *ii*) as condições políticas, administrativas e institucionais da realização desse projeto cultural; *iii*) as concepções curriculares, postuladas pelo contexto histórico do projeto cultural em referência (realidade mais ampla que as condições referidas na alínea anterior e das limitações de ordem escolar), e que informam e enformam a racionalidade ordenadora (justificação, seleção, organização, sequência, avaliação) do campo teórico-prático do currículo (cf. Figura 3).

Figura 3. Modelo para uma teoria integradora de currículo segundo José Gimeno Sacristán.



Fonte: José Gimeno Sacristán, 1988, p. 42.

Nesta mesma linha de perspectiva integradora, relevamos a importância de se abordar o currículo como um processo cumulativo de decisões entre vários atores educativos: desde o político até ao professor situado em sala de aula, passando pelas equipas técnico-pedagógicas que conceberam o conteúdo formal do programa curricular das diferentes formações curriculares, instâncias de decisão de escala meso-sistémica, como as desativadas direções regionais, agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas, entre outros. Segundo a proposta de Jan van den Akker (cf. 2003), um projeto curricular, seja ele de dimensão nacional, de um curso de estudos (macro-escala), de uma componente/disciplina curricular, de gestão e implementação a nível de escola (meso-escala) ou por parte dos professores (micro-escala), deve responder a dez questões nucleares (que seguem no original inglês) que postulam outras tantas componentes técnicas, a saber:

- *Why are they learning?* (Fundamentação e justificação).
- *Toward which goals are they learning?* (Alvos e objetivos).
- *What are they learning?* (Conteúdo).
- *How are they learning?* (Metodologia das atividades de aprendizagem).
- *How is the teacher facilitating their learning?* (Papel do professor/a).
- *With what are they learning?* (Materiais e recursos educativos).
- *With whom are they learning?* (Agrupamento dos alunos).
- *Where are they learning?* (Localização).
- *When are they learning?* (Tempo).
- *How to assess their learning progress?* (Avaliação).

Consideramos que estas questões têm o condão de, por um lado, recolocar a aprendizagem e o estudante e o seu desenvolvimento integral no centro das preocupações da atividade educativa e de, por outro, alertar para a dimensão intrinsecamente interativa, consistente e complexa de um projeto curricular, o qual implicará a consideração de outras componentes para além das quatro componentes clássicas postuladas por Ralph Tyler (cf. s/d.), em 1949: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Van den Akker acabou por esquematizar esta sua proposta multinível de organização e desenvolvimento curricular de forma reticular, designando-a mesmo *currículo em formato de teia de aranha* (cf. van der Akker, 2003), na qual, tomando por centro a clarificação da

justificação/fundamentação das opções conceptuais, epistemológicas, docentes, educativas, metodológicas e sociais, entre outras, assumidas, lança radialmente as chaves para a definição das orientações que sustentam o pensamento, ação e resultados pretendidos das restantes componentes.

Se atentarmos na última das questões metodológicas colocadas pelo *currículo em teia de aranha* (como avaliar o processo de aprendizagem?), entramos no domínio de um instrumento técnico do currículo que, em nosso entender, tem sido pouco ou disfuncionalmente explorado em Portugal como componente de controlo, regulação e qualificação da complexidade exigida pela formação integral do aluno: falamos da avaliação.

Para cabalmente acompanhar o referido processo formativo, a avaliação deve ser considerada segundo uma perspetiva integral, integrada e integradora. Integral, para conseguir operar, em termos de foco, sobre os diferentes domínios e conteúdos visados pelos objetivos educativos (cognitivos, afetivos, sociais, morais, estéticos, metodológicos, entre outros), em termos de alinhamento, sobre todas as atividades realizadas pelos estudantes (e não somente sobre algumas tarefas – posição reducionista) e, em termos formativos, ajudar a desenvolver a autoavaliação como meio de promover a capacidade de metacognição ou de tomada de consciência das possibilidades, capacidades e limitações próprias de, por exemplo, cada estudante. Integrada porque, segundo o princípio formativo que deve informar a avaliação, não pode ser considerada como justaposta às demais componentes curriculares e deve converter-se em mais um meio, tal como as demais componentes, ao serviço de um programa curricular desenhado e concebido de forma coerente e consistente. Integradora devido ao papel ativo (e não meramente passivo, ao limitar-se a emitir juízos de valor sobre, por exemplo, os resultados de aprendizagem) e dinâmico que pode emprestar à análise da pertinência e significação das demais componentes curriculares ao fomentar a reflexão, análise, autocrítica, inovação e vontade de melhoria contínua.

Não sendo nosso propósito analisar as questões de natureza avaliativa neste trabalho, queremos, contudo, aproveitar a oportunidade para, à semelhança de modelos anteriormente abordados com virtualidades de serem aplicados a diferentes contextos de intervenção curricular (macro, meso e micro-escalar), apresentar o modelo orientado para a tomada de decisão com a finalidade de melhoria sistémica definido por Daniel Stufflebeam (Tabela 3.).

Tabela 3. Modelo de avaliação orientada para o aperfeiçoamento (CIIP: *context, input, processus, product*).

	Contexto	Input	Processo	Produto
Objetivo (identificação)	População-alvo Identificação das necessidades Meios para a satisfação das necessidades Diagnóstico de problemas Objetivos educacionais: sua capacidade e coerência.	Valorar a capacidade do sistema Estratégias de programa alternativas Planificação de processos para operacionalizar as estratégias Pressupostos Programa.	Prognosticar disfunções do plano processual e sua realização Proporcionar informação às decisões pré-programadas Juízos sobre atividades e aspectos procedimentais.	Recompilar descrições e juízos sobre os resultados Relacioná-los com objetivos e informação proporcionada pelo contexto, <i>input</i> de dados e processo Interpretar o seu valor e mérito .
Métodos (técnicas)	Análise sistêmica Inquéritos Análise documental Audições Entrevistas Testes diagnósticos.	Análise de recursos Estratégias: aplicação, viabilidade e economia Pesquisa bibliográfica Consulta de "boas práticas" programáticas Think-tanks Ensaio-piloto.	Controlar limitações do processo Atenção sobre as limitações inesperadas Obtenção de informação sobre as decisões pré-programadas Descrição do processo concreto Interação contínua com os atores e observação das suas atividades.	Definição operacional e valorativa dos critérios (dos resultados) Juízos de valor dos atores/utentes Realização de análises qualitativas e quantitativas.
Tomada de decisão	Definir o contexto Metas para a satisfação das necessidades identificadas Objetivos de resolução de problemas Planificação das mudanças necessárias Base para julgar os resultados.	Seleção de recursos de apoio Estratégias de solução Estruturação das mudanças: planos processuais Base para julgar a realização.	Realizar Controlo do processo: - aperfeiçoar a planificação - regular processos do programa - Esboço do processo real para interpretar os resultados.	Decidir a finalização, continuidade, alteração ou readaptação da atividade de mudança Apresentação de relatório claro sobre os efeitos (desejados, não desejados, positivos e negativos).

Fonte: D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1987, p. 194-195

A virtualidade do modelo CIPP reside, por um lado, na plasticidade que denota ao adequar-se à complexidade de qualquer atividade avaliativa não só em termos de escala (da aprendizagem, da *praxis* letiva docente, de um projeto curricular de nível de escola ou de nível nacional, por exemplo), como foi anteriormente referido, e à natureza dos objetos sob avaliação (cognitivos, atitudinais, procedimentais, por exemplo). Por outro, mercê da compreensão quase intuitiva dos seus princípios estruturantes e funcionais, o modelo define quatro categorias ou etapas de intervenção (contexto, entrada, processo e produto), sendo cada uma atravessada por três tarefas interna e organicamente articuladas (identificação ou objetivos, método ou técnicas e tomada de decisão), as quais vão urdindo o fluxo e a rede de decisões várias até, por exemplo, à decisão final da etapa produto: finalizar, continuar, alterar ou readaptar (cf. Stufflebeam e Shinkfield, 1987, pp. 175-209).

Partindo da definição de que a “avaliação é um ajuizamento sistemático sobre o valor ou mérito de um objeto” (*idem*, p. 19), o princípio ordenador do processo metodológico de avaliação subjacente ao modelo CIPP está orientado, não para provar, mas para melhorar (*not to prove, but to improve*) atividades educativas e curriculares. Se atentarmos na definição de avaliação da aprendizagem que alguns diplomas normativos plasmaram, no período compreendido entre 1991 e 2012, para o ensino básico (por exemplo: “A avaliação é um elemento integrante e

regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”, cf. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro de 2005) diríamos que o modelo CIPP inspirou, mais do ponto de vista discursivo que das práticas pedagógicas, a visão oficial de currículo então adotadas.

Numa obra de denso significado, a um tempo histórico e teórico, sobre a evolução do campo teórico do currículo, desde a conceção burocrático-taylorista desenvolvida a partir da obra seminal de Franklin Bobbit (*The curriculum*, 1918), Tomás Tadeu da Silva (cf. 2000) analisa as diferentes abordagens teórico-metodológicas até finais do século XX. A análise do campo do currículo é realizada a partir das forças de poder e tensão que o estruturam e o forma moldando por, segundo o autor, três correntes teóricas: tradicionais, críticas e pós-críticas (Tabela 4.).

Tabela 4. Teorias curriculares segundo os conceitos operacionais

Tradicionais	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática	Organização Planeamento Eficiência Objetivos
Críticas	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo	Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência
Pós-críticas	Identidade, alteridade e diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder	Representação Cultura Género, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte. Tomás Tadeu da Silva, 2000

As teorias tradicionais são teorias de aceitação do *statu quo* social e, por esse motivo, focam-se sobre a racionalidade técnico-metodológica de *como* proceder à organização e implementação de um programa (desde as decisões política e técnico-pedagógica centralizadas até à concretização em sala de aula), à luz de conceitos instrumentais partilhados com o nível de decisão didática. As teorias críticas, ao invés, tomaram por objeto de análise o conhecimento (o *quê*) e os *efeitos* do currículo, partindo de questionamentos radicais sobre o *porquê* e *para quê* educar.

Partindo do princípio que para intervir numa realidade educativa multifacetada existem diferentes processos (e não apenas uma lógica cognitiva única) e que o currículo deve previamente esclarecer e questionar o sistema de valores, tecnologias e práticas em que assenta (em vez de o inculcar), no sentido do empoderamento e autodeterminação pessoal, cognitiva e social dos indivíduos/alunos, surgem novos movimentos atinentes à teorização do currículo a partir da década de 1960. Neste prisma, o cerne das teorias críticas de currículo, partindo de estudos empíricos sobre os efeitos da educação, em geral, e do currículo, em particular, lançou mão de outros conceitos a fim de ir mais além de uma posição reducionista, tida com *natural* e *neutra*, de currículo e compreender a complexidade da atividade educativa e dos seus efeitos. Este movimento crítico de currículo foi ainda ampliado pelas denominadas teorias pós-críticas, forjadas no quadro do movimento relativista do pensamento pós-moderno, a outras questões mais profundas sobre os efeitos sociais e subjetivos do currículo (cf. Silva, 2000).

O movimento de reconceptualização, que se abriu a partir dos anos 60, encontrou na empiria da educação fundamentação bastante para acionar outras teorias sociais críticas (como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt) e ir mais além dos parâmetros técnicos e administrativos de currículo (*idem*). Neste quadro de referência teórica, o processo de ensino-aprendizagem foi entendido como “atividade intencional e crítica” (ato político e cognitivo) e a “educação como experiência total e historicamente contextualizada”, assumindo-se o currículo como “instrumento de humanização e de libertação” (Leite, 2002, p. 74).

Neste sentido, e considerando os objetivos maiores fixados pela LBSE, entendemos que o currículo deve centrar-se: *i*) na formação da subjetividade

de cada pessoa/aluno (atentos os seus interesses, motivações e necessidades), tendo em atenção os diferentes contextos socioculturais da *praxis* educativa; *ii*) num *conhecimento poderoso* (significativo, válido, reprodutor e atual do ponto de vista científico, social e pessoal), ao invés de num *conhecimento dos poderosos* (ao serviço da reprodução das lógicas de dominação socioculturais, políticas e económicas) tal como foi identificado por Michael Young (cf. 2007); *iii*) e numa perspetiva de inovação, qualificação e aprofundamento do sentido democrático da sociedade.

Feita a explicitação sumária da nossa perspetiva teórica sobre o currículo, assim como o seu desenvolvimento e operacionalização (eficiente e significativo) em contextos de ensino-aprendizagem, focaremos, a seguir, a nossa análise sobre o lugar relativo da disciplina de História na arquitetura curricular oficial do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e sobre a substância dos seus programas. Com esta operação visa-se mapear as linhas de inteligibilidade (formativa, metodológica e temática) do programa curricular de História e, ato contínuo, proceder à problematização dos resultados (expectáveis e) alcançados à luz do princípio educativo-científico de qualificação do pensamento histórico que crianças e jovens têm desenvolvido no período em análise (1986-2016).

A História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no ensino secundário

A História tem representado uma formação disciplinar de referência no ordenamento do currículo do ensino secundário português, ou, numa leitura histórica, do ensino pós-primário. Assim, com a implementação do *Plano dos Lyceos Nacionaes* (Decreto de 17 de novembro de 1836, publicado no Diário do Governo n.º 275, de 19 do mesmo mês), ela foi integrada na cadeira de *Geografia, cronologia e História*. Esta cadeira liceal compósita, apesar de projetos que individualizavam a História (1876), permaneceu em vigor (com algumas variações onomásticas e na sua duração, mas sempre associando História e Geografia) até à reforma curricular do ensino liceal estipulada pela Carta de Lei de 9 de agosto de 1888 e pelo Decreto de 20 de outubro do mesmo ano. Esta reforma encarregar-se-á de tornar a História uma formação monodisciplinar autónoma em todos os graus curriculares do ensino liceal. Porém, a configuração monodisciplinar será apenas mantida nos dois anos do curso complementar de Letras (6.º e 7.º anos) pelo Decreto de 29 de agosto de

1905, passando, mais uma vez, a agrupar-se a História com a Geografia ao longo dos cinco primeiros anos do ensino liceal (cf. Correia, 2014b; Moniz, 1918, pp. 374-388).

Com a República, a disciplina de História será configurada como uma formação disciplinar monodisciplinar do 3.º ao 7.º ano liceais para, nos 1.º e 2.º anos, ser coligada, sob a designação de Narrativas Históricas, à disciplina de Português (cf. Decreto n.º 4.650, de 14 de julho de 1918). Este modelo de aprendizagem de História será mantido ao longo do Estado Novo e, ressaltando, entre outras alterações, a renovação da correlação da História e Geografia no quadro do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1964) e do 2.º ciclo do ensino básico (1989), manter-se-á até aos nossos dias.

Este breve esboço da evolução diacrónica do ensino secundário-liceal tem por finalidade identificar o *locus* da História como formação monodisciplinar no currículo normativo português. No quadro da implementação das reformas tuteladas pela LBSE, a História tem sido configurada, no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, como uma disciplina escolar autónoma, com corpo docente próprio, referências epistemológicas e metodológicas e programas curriculares específicos.

A disciplina de História é de frequência obrigatória para todos os estudantes matriculados no atual 3.º ciclo do ensino básico (Tabela 5.) e do curso secundário de Línguas e Humanidades do ensino secundário, como disciplina trienal única da formação específica (Tabela 6.). Importa ainda referir que as disciplinas de História B e de História da Cultura e das Artes são componentes curriculares de frequência facultativa, a selecionar pelos estudantes, em vários cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospectiva

Tabela 5. Matriz curricular do 2.º ciclo do ensino liceal em 1947 e do 3.º ciclo do ensino básico em 1989, 2001 e 2012, segundo a carga letiva semanal das diferentes componentes ou disciplinas (em horas)

Componentes Curriculares	1947			1989			2001/2002			2012		
	3º Ano	4º Ano	5º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Português	2,50	2,50	2,50	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Francês / Língua Estrangeira	1,67	1,67	1,67	2,50	2,50	2,50	4,50	3,75	3,75	4,50	3,75	3,75
Inglês / Língua Estrangeira	4,17	4,17	4,17	2,50	2,50	2,50						
História	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	3,00	3,75	3,75	3,75	3,75	4,50
Geografia	1,67	1,67	1,67	2,50	-	3,33						
Ciências Naturais	1,67	1,67	1,67	3,33	2,50	-	3,00	3,00	3,75	4,50	4,50	4,50
Ciências Físico-Químicas	2,50	2,50	2,50	-	3,33	2,50						
Matemática	2,50	2,50	2,50	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Desenho / Educação Visual	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50
Educação Física	1,67	1,67	1,67	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25
Religião e Moral	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.
Canto Coral / Ed. Musical	0,83	0,83	0,83	Op.	Op.	Op.	-	-	-	-	-	-
Lavores Femininos	1,67	1,67	1,67	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Tecnológica	-	-	-	Op.	Op.	Op.	1,50	1,50	0,75	-	-	-
Desenvolvimento Pessoal e Social	-	-	-	0,83	0,83	0,83	-	-	-	-	-	-
Área-Escola	-	-	-	0(2,5)	0(2,5)	0(2,5)	-	-	-	-	-	-
Área-Projecto	-	-	-	-	-	-	3,75	3,75	3,0	-	-	-
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	-	-						
Formação Cívica	-	-	-	-	-	-						
TIC	-	-	-	-	-	-	-	-	1,50	1,50	1,50	1,50
<i>A decidir pela Escola</i>	-	-	-	-	-	-	0,75	0,75	-	?	?	?
Total	25,85	25,85	25,85	25,83	25,83	25,83	26,25	26,25	26,25	25,50	24,75	25,50

Fonte: Decreto-Lei n.º 36.507, de 17 de setembro de 1947; Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Tabela 6. Matriz curricular dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário em 2004

Formação		Cursos			
		Ciências e Tecnologias	Ciências Sócio-Económicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais
Geral	Trienal	Português			
	Trienal	Língua Estrangeira I, II ou III			
	Bienal	Filosofia			
	Trienal	Educação Física			
Específica	Trienal	Matemática A	Matemática A	História A	Desenho A
	Opções	Opções	Opções	Opções	Opções
	Bienal 1	3	História B	História da Cultura e das Artes	História da Cultura e das Artes
	Bienal 2				
	Anual 1	3	3	7	3
	Anual 2	11	10	7	11

Fonte: Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2010 e Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho de 2007

Se atentarmos nas diferentes configurações do plano de estudos do atual 3.º ciclo do ensino básico, apresentadas (desde 1947) pelo Tabela 5., podemos afirmar que a História integra o núcleo de componentes curriculares tidas como mais importantes na formação dos jovens. Se excetuarmos as componentes curriculares de base não disciplinar introduzidas pelas reformas curriculares de 1991 (Desenvolvimento Pessoal e Social e Área-Escola) e 2001 (Área de Projeto, Estudo Acompanhada e Formação Cívica), poderemos considerar que os planos de estudos têm sido organizados segundo uma matriz de conhecimentos de base monodisciplinar. Conhecimentos esses que, a julgar pela mancha gráfica dos planos de estudo acima exposta, se afirmam pela sua perenidade e pela sua validação e organização ancorada em corpos disciplinares de conhecimento científico (por exemplo, História, Geografia, Português, Línguas Estrangeiras, Física, Química, Matemática, Botânica, Geologia e Zoologia, entre outros) dotados de forte identidade epistemológica e metodológica.

Este modelo organizativo de base disciplinar não contradiz a criação de componentes curriculares com elevada pertinência formativa no contexto socio-histórico que as enquadram, como é o caso da Tecnologias de Informação e Comunicação. Se atentamos neste facto e no caso de, por exemplo, as componentes curriculares não-disciplinares de 2001 acima referidas terem sido eliminadas pela reforma de 2012 (Área de Projeto, Estudo Acompanhada e Formação Cívica), por um lado, e do aumento relativo da carga horária letiva das componentes curriculares de Português, Matemática, Ciência Naturais e Físico-

Química verificado no mesmo período, por outro, poderemos comprovar a *performatividade* de decisões políticas e as características do currículo anteriormente apontadas: construção social aberta ao confronto e à concorrência ideológica, não sendo, por essa razão, um fator neutro (em matéria científica, política, social e técnica) dentro do sistema educativo; mapa, roteiro, documento fundamental para a análise da educação institucionalizada num determinado contexto histórico (cf. Goodson, 1997, 17-41).

Neste prisma, chamamos a atenção para o facto de a mancha do plano de estudos do 3.º ciclo do ensino básico de 2012 ser muito semelhante à configurada pela reforma do 2.º ciclo do ensino liceal (mesmo nível de estudos) de 1947. Neste sentido, parece-nos que a estrutura e, eventualmente, parte dos conteúdos dos 7.º ao 9.º anos de escolaridade é, ainda hoje em dia, marcada pela marca identitária deixada pelo ensino liceal no sistema educativo. Marca essa que se torna mais expressiva na organização curricular dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, os quais, apesar da massificação escolar, continuam a desempenhar a função preparatória de acesso ao ensino superior.

A conceção dos programas curriculares de História denota um padrão bem definido após a Revolução de 1974. O período revolucionário processou várias reformas estruturais no sistema educativo das quais destacamos, a traço grosso, as mais consequentes: cooperação do sistema educativo no processo de democratização e desenvolvimento da sociedade; novos objetivos para a educação dos alunos/cidadãos; participação alargada e gestão democrática das escolas (ensino secundário e superior); desfascização dos programas curriculares (1974/75); lançamento do ensino secundário unificado (janeiro de 1975); dignificação do estatuto profissional, social e remuneratório dos professores (abril de 1975); remobilização e densificação do conteúdo democrático da reforma de José Veiga Simão (cf. Silva e Tamen, 1980, Stoer, 1986; Santos, 1995; Teodoro, 1999).

No quadro deste trabalho importa relevar o processo político-educativo de *desfascização* dos conteúdos programáticos da disciplina de História. Este processo é aprofundado, num movimento pendular, em termos epistemológicos, com a emergência na década de 1970 do sobressalto historiográfico gerado pela corrente da Nova História (cf. Tutiaux-Guillon, 2008, p. 121) e, em termos curriculares, com a adoção “quase explosiva” de alguns dos seus princípios na

configuração dos programas de todos os níveis de ensino – básico, secundário e superior – de História (cf. Torgal et al., 1998, vol. I, p. 378). A recetividade à inovação historiográfica e o desejo de trilhar novos caminhos socioeducativos contribuíram para a recusa de programas de História antiquados e desatualizados, fundados numa metodologia de ensino magistral, mnemónica e unilinear, que, veiculava “muito da *velha história*, recheada de factos, de preferências gloriosos, datas e narrativas, dos quais a problemática quase estava ausente” (*idem*, p. 378). No ensino superior, a partir de 1975, a divisão “da matéria em história económica e social, institucional e política, e cultural e das mentalidades permitia (e permite, ainda hoje) seguir as concatenações e explicações históricas por sectores, sem parecer necessário prever uma disciplina de síntese global, e deixando aos alunos o cuidado de procederem a esse trabalho” (Mattoso, 2001, pp. 232-233) e a cargo dos docentes a apresentação de panorâmicas mais ou menos completas.

Nesta conjuntura política educativa e historiográfica, torna-se compreensível a redação dada pela Portaria n.º 574/79, de 31 de outubro (de 1979), aos objetivos do programa de História para os 7.º e 8.º anos, a saber (o sublinhado é nosso):

1. Proporcionar o tratamento científico da História por meio do recurso à informação documental e à sua interpretação selectiva e crítica como método da construção do conhecimento histórico;
2. Fomentar nos alunos a compreensão das sociedades humanas, decorrentes da dinâmica global do processo evolutivo, salientando a sua inteligibilidade pela análise e caracterização das estruturas, no que representam de essencial e permanente;
3. Levar os alunos à descoberta de que o percurso dos homens no tempo se tem processado através da complementaridade do pensamento e da acção, construindo resposta global aos condicionamentos do meio que os homens por sua vez têm transformado;
4. Habilitar, através do conhecimento do desenrolar histórico, nomeadamente do passado próximo, à participação consciente e interventiva, que é o exercício da cidadania.

Os objetivos gerais dos *curricula* de História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, assim como o alinhamento dos conteúdos formais de aprendizagem, denotam uma grande estabilidade desde a segunda metade da década de 1970. Assim, salvaguardando alguma diversidade, mais de natureza discursiva que de substância teórico-conceptual, os programas da disciplina de História, homologados desde 1991, têm: *i*) finalidade cultural e científica (fomentar perceções/experiências, conhecimentos, literacia e cultura históricas); *ii*) finalidade metodológico-procedimental (desenvolver capacidades inerentes ao conhecimento histórico: pesquisa, análise, relação, crítica, problematização,

síntese, periodização, localização, inferência, organização, interpretação, argumentação, conceptualização, comunicação, redação, entre outros); *iii*) finalidade cívica (promover a orientação, maturação socio-afetiva, autodeterminação pessoal e social, agência histórica, por exemplo).

No que concerne aos objetivos gerais dos programas curriculares homologados em 1991, há a referir, do ponto de vista técnico, a aplicação da metodologia da sua organização pelos domínios e níveis de complexidade cognitiva e socio-afetiva previstos pelas taxonomias desenvolvidas pelos estudos de Benjamin Bloom (cf. Bloom et al., 1956; Anderson e Krathwohl, 2001; Proença, 1989, p. 32) e a sua distribuição por três áreas formativas interrelacionadas: atitudes/valores; aptidões/capacidades; e conhecimentos (cf. ME/DGEBS, 1991a e 1991b). A técnica de conceção e construção dos programas de História baseada em objetivos (gerais, específicos e operacionais) foi aparentemente contrariada com as alterações programáticas operadas em 2001 (ensino básico) e 2001/2002 (ensino secundário) construídas à luz de uma abordagem por competências (cf. ME/DEB, 2001; ME/DES, 2001-2002). Dizemos aparentemente, porque, apesar das virtualidades da abordagem educativa por competências, elas acabaram por esbarrar numa série de fatores institucionais e técnicos que limitaram o seu alcance educativo, curricular e pedagógico, a saber:

- i*) a redução da carga letiva semanal da disciplina de História no 3.º ciclo de ensino básico na reestruturação curricular operada em 2001;
- ii*) a manutenção da avaliação sumativa externa (ou exame nacional) no 12.º ano como horizonte e matriz das aprendizagens no programa de História A do ensino secundário;
- iii*) do ponto de vista da sua *praxis* em sala de aula, o desenvolvimento de uma competência exige o recurso a formas de trabalho e avaliação plurais e sofisticadas e à consideração de tempos de aprendizagem diferenciados, por razão da sua maior orientação para a dimensão processual da educação e menos para a de geração de produtos finais (ao invés da predição e antecipação de resultados visada pela abordagem por objetivos);
- iv*) as características-chave de uma competência são, segundo Marie-Françoise Legendre, as seguintes: a sua manifestação não é imediata e direta, necessitando de ser integrada em estruturas de referência que

sustentam a ação; é indissociável da vontade e ação do sujeito aprendente, por um lado, e das condições do contexto em que é desenvolvida e exercida; é estruturada de modo combinatório e dinâmico; é construída e evolutiva; comporta uma dimensão metacognitiva; implica uma dimensão, a um tempo, individual e coletiva (cf. Legendre, 2008);

v) a manutenção da grande quantidade, organização, sequência e alinhamento de conteúdos substantivos, os quais não foram alvo de um processo de reflexão e adequação no quadro de uma abordagem competencialista do programa curricular de História (cf. Correia, 2013);

vi) a definição, em 2010, de *Metas de Aprendizagem de História* para o 3.º ciclo do ensino básico (cf. ME/DGIDC, 2010) visava, segundo o discurso oficial, disponibilizar instrumentos de utilização voluntária e livre (não-normativa) pelos professores para a gestão do currículo. Estas *metas* foram ancoradas nos três núcleos de educação histórica prevista pelo programa curricular de 2001 (compreensão histórica – espacialidade, temporalidade e contextualização histórica; tratamento de informação/utilização de fontes; e comunicação) que foram desdobrados em 14 metas finais, as quais eram, por seu turno, desdobradas em metas intermédias especificadas para cada ano curricular (cf. *idem*).

Nesta sequência se compreende que, apesar da capa da promoção de competências, a medida não-normativa de *Metas de Aprendizagem* abriu as portas para o regresso *de facto* de uma pedagogia por objetivos (específicos ou “metas intermédias”).

A reestruturação curricular de 2012 (cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – reorganização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário) veio sentenciar, de modo taxativo e exacerbado, esta inflexão (verificada com as *metas de aprendizagem*, de 2010), ao aproximar-se de uma perspetiva *naturalista* de currículo (o que *é*, passa a ser um *dever ser*), isto é, da sua gestão prática em meio escolar: assente na lecionação *de facto* da longa lista dos inalterados conteúdos programáticos, independentemente das formulações teórico-administrativas, conceptuais e/ou técnicas de currículo decididas centralmente (cf. metateoria técnico-administrativista anteriormente referida). Assim, se o Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro tinha anteriormente determinado que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (cf.

ME/DEB, 2001) deixara de constituir a matriz de referência da organização curricular e, em sequência, o programa curricular de História em vigor no 3.º ciclo básico passaria a ser o que foi homologado em 1991 (cf. Correia, 2013), o regresso da pedagogia por objetivos foi envolta:

i) primeiro, num discurso redondo sobre o “novo Currículo Nacional” – que deveria conter padrões de rigor e coerência, permitir aos estudantes a aquisição de conhecimentos e capacidades fundamentais “nas disciplinas essenciais”, apoiar a otimização do desempenho escolar, permitir aos docentes o uso dos conhecimentos, experiência e profissionalismo– cf. Despacho n.º 5306/2012, de 2 de abril de 2012;

ii) depois, à boa maneira tecnológico-produtivista de predição de resultados escolares, numa aura de rigoroso controle e regulação do sistema (ou melhor, dizendo, coligada à avaliação do desempenho escolar) – “Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina”, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

iii) e, por fim, no caso específico das *metas curriculares* do reabilitado programa de História do 3º ciclo do ensino básico (de 1991), numa narrativa normativa e pretensamente técnico-científica centrada sobre conteúdos de ensino (e de aprendizagem, juntamos nós), a saber: “definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa” (cf. MEC, 2013/2014).

A estabilidade dos conteúdos programáticos constitui, assim, o traço identitário mais forte da disciplina de História, da sua *praxis* em contexto escolar e das aprendizagens ao longo do período estudado (cf. Anexos 1 e 2). Aliás, os conteúdos temáticos constituem, na nossa opinião, a matriz organizadora dos próprios programas curriculares de História se atentarmos, por exemplo, nos seguintes números:

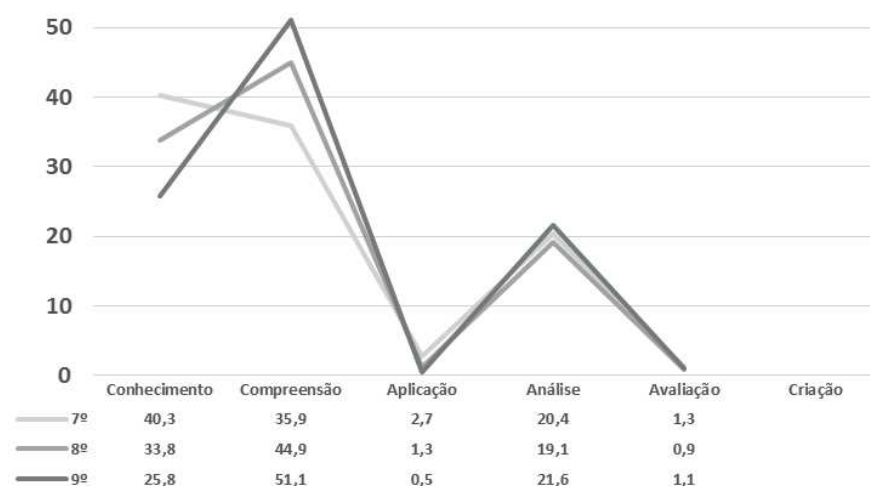
- o programa do 3.º ciclo do ensino básico homologado em 1991 é constituído por 11 unidades temáticas, 33 subunidades, 79 temas e 235 “conceitos/noções básicas” (cf. DGBES, 1991b, pp. 131-140);
- o programa de estudos para o ensino secundário, homologado no mesmo ano, era constituído por 12 unidades temáticas, 33 subunidades, 350 conceitos/noções básicas, 11 conceitos operatórios e 13 conceitos metodológicos (cf. DGEBS, 1991a).

A primeira observação crítica de vários atores educativos em relação aos programas de História é a sua extensão, ou melhor, a relação entre a quantidade de *matéria* de aprendizagem e o número de horas letivas atribuído semanalmente à disciplina é problemática. Facto este que inibe um trabalho escolar igualmente centrado sobre, por exemplo, conteúdos de natureza metodológico-procedimental, que fornecem as chaves para a decifração e compreensão dos aspetos técnicos inerentes à construção do conhecimento histórico, ou, ainda, a análise, integração e problematização de determinados fenómenos na longa duração, já para não falar de conteúdos atitudinais, fatores da maturação socio-afetiva dos estudantes.

Neste contexto, poder-se-á compreender a razão da penetração marginal e esporádica de novas abordagens historiográficas e educativas na prática curricular, ou como caracteriza Nicole Tutiaux-Guillon, na “vulgata e nos exercícios escolares” (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 118) de História. A metodologia de ensino de História ficará, desta forma, refé de aulas magistrais, pontuadas por alguns diálogos sobre documentos, questionamentos sem grande tensão intelectual, predomínio de conhecimentos substantivos (noções básicas), no fundo, uma constelação de práticas pedagógicas rotineiras e mecânicas que se limitam a estimular técnicas psíquicas igualmente rotineiras e mecânicas nos estudantes (memorização, compreensão básica e pouco mais), os quais conferem à disciplina estabilidade, sim, mas feita de inércia intelectual.

Juntando a este quadro ora traçado os resultados da nossa análise sobre a complexidade cognitiva das *Metas Curriculares de História* homologadas em 2013-2014 à luz da taxonomia para o domínio cognitivo de Benjamin Bloom (cf. Correia, 2013 e 2014a), atualizada por L. Anderson e David Krathwohl em 2001 (cf. Bloom, 1956; Anderson e Krathwohl, 2001), é que voltamos a defender que, a partir de 2012, a perspetiva *naturalista* (o que *é*, passa a ser um *dever ser*) se afirmou como concepção oficial do currículo de História (Figura 4.).

Figura 4. Objetivos gerais e descritores das *Metas Curriculares de História* do 3.º ciclo do ensino básico (fase de discussão pública em 2013) segundo a taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom (1956) revista por L. Anderson e D. Krathwohl (2001).



Os resultados apresentados pela Figura 2.6 revelam que a esmagadora maioria (cerca de 77%) dos desempenhos cognitivos requeridos pelas *Metas Curriculares* de História é dominada por técnicas psíquicas básicas da cognição humana: conhecimento ou memorização (de dados particulares, factos, tendências, princípios ou teorias, entre outros) e de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação, entre outros). Para além desta perspetiva, as *Metas Curriculares* ao darem primazia apenas e exclusivamente à consecução de objetivos operacionais de conteúdo cognitivo representam uma contradição insanável com as finalidades previstas pelo programa em vigor (1991), a saber: promover o conhecimento histórico; o sentido da alteridade temporal, espacial, social e subjetiva; a perspetiva informada e crítica do mundo contemporâneo; as capacidades cognitivas operatórias (raciocínio fundamentado, análise, síntese, opções éticas e estéticas) conducentes à autonomização do aluno; a consciência cívica, através da aprendizagem de atitudes de tolerância, respeito e de agência/intervenção (histórica) à luz do respeito pelos valores democráticos.

Esta análise das *Metas Curriculares* faz-nos aproximar, de certa forma, do *output* ou do perfil da pessoa educada historicamente pelo 3.º ciclo do ensino básico. O *output* do 3.º ciclo arrisca-se, há que reconhecê-lo, a ser assaz desolador face às finalidades, objetivos gerais, metodologias de trabalho escolar e recomendações de avaliação recomendadas no programa curricular homologado em 1991, por um

lado, e ao estatuto e papel desempenhado pela História na formação integral da personalidade do estudante, por outro.

Continuando a nossa análise segundo numa linha de tentar saber o que é que o currículo de História *faz* no ensino secundário, tomamos por foco de análise o desempenho dos estudantes nas provas de exame nacional de História A no período de 2011 a 2016 (Tabela 7.) e a estrutura e valoração dos itens de avaliação da prova de exame de 2014 (1.^a fase) à luz da taxonomia do domínio cognitivo acima identificada (Tabela 8.).

Tabela 7. Resultados médios das provas de exame nacional da 1.^a fase de História A no ensino secundário (2011-2016).

Ano	Alunos				Total	Média
	Internos		Autopropostos			
	<i>n</i>	<i>média</i>	<i>n</i>	<i>média</i>		
2011	10.608	105	2.854	84	13.462	101
2012	10.644	118	4.869	92	15.513	110
2013	11.531	106	4.270	80	15.801	99
2014	11.713	99	3.885	72	15.598	92
2015	12.497	107	4.080	82	16.577	101
2016	14.295	95	3.946	72	18.241	90

Fonte: Ministério da Educação/Júri Nacional de Exames, *Estatística* (<http://www.dge.mec.pt/estatisticas>)

No que concerne aos resultados das provas de exame nacional, há a destacar, a julgar pelos valores médios apresentados, a fragilidade da proficiência dos estudantes à disciplina de História A. Essa fragilidade oscila entre valores médios negativos (90/200 pontos, em 2016) e valores sofríveis (110/200 pontos, em 2012). Face a estes resultados, também eles desoladores, do desempenho dos estudantes, conseguido no espaço-tempo próprio, tenso e formal da avaliação sumativa externa, é certo, importa indagar se os problemas da aprendizagem de História no ensino secundário são assim tão graves ou se existem disfunções no processo de ensino-aprendizagem que urgem solução. Neste momento, não estamos em condições de responder com evidência empírica, sistematizada e validada, a estas questões. No entanto, conforme se pode consultar no Tabela 8, analisamos a estrutura interna de uma das provas de exame com classificações médias negativas (2014) com a finalidade de sondar se o problema residiria no conteúdo intrínseco do instrumento de avaliação externa.

Tabela 8. Estrutura e valoração dos itens da prova do exame nacional de História A de 2014 (Prova 623/1.^a Fase, Versão A) do ensino secundário segundo a segundo a taxonomia do domínio cognitivo (revista por L. Anderson e D. Krathwohl)

Itens	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Criação
1.1.		5				
1.2.		5				
1.3.		5				
1.4.		5				
2.1.	5					
2.2.		20				
2.3.			5			
3.1.				30		
3.2.					30	
3.3.			10			
4.1.				30		
4.2.					50	
Soma	5	40	15	60	80	0
Tipologia	60			140		
Total	200					

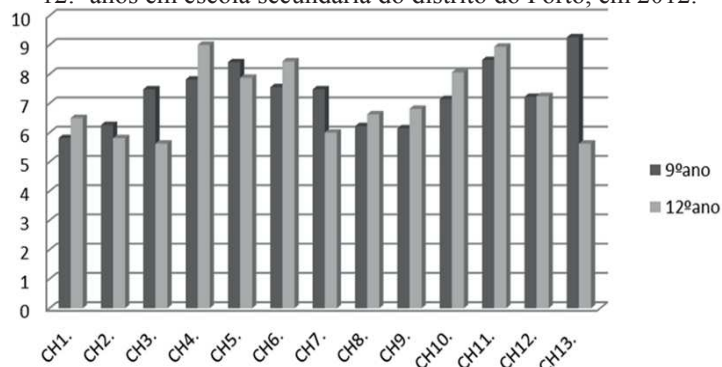
A prova de exame nacional de 2014 representou uma alteração face à estrutura e conteúdo das provas anteriores e inaugurou o modelo aplicado até 2016. Em termos de conteúdo, deixou de apenas se centrar nos quatro últimos módulos programáticos (história dos séculos XIX, XX e XXI, temas do 11.º e 12.º anos) e passou a incidir a avaliação sobre os conteúdos dos nove módulos temáticos (do 10.º ao 12.º ano). Em termos estruturais, inaugura a introdução de uma secção de itens de escolha múltipla (itens 1.1. a 1.4.) que, como se pode verificar no quadro supra, visou avaliar desempenhos de baixo nível cognitivo (compreensão), por um lado, e, numa leitura multidisciplinar, pareceu obedecer a um modelo padronizado de provas de exame aplicado noutras disciplinas, como é o caso de Geografia A, do 11.º ano (cf. T. Moreira, 2016), por outro.

A análise da prova de exame nacional de 2014 incidiu igualmente sobre a formulação técnica dos itens de questionamento inscritos no texto da prova e nas respetivas valorações (perspetiva do estudante) e nos critérios de correção aplicáveis (perspetiva do professor-corretor) à luz da taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom, revista por Anderson e Krathwohl (cf. H. Moreira, 2016). Os resultados então apurados salientam a conformidade técnica dos itens com os critérios de correção, exceto no caso do item 2.2 (apesar da sua formulação textual visar um desempenho de compreensão – “Refira, a partir dos documentos 1 e 2, três das consequências das Invasões Francesas para Portugal” –, os critérios de correção acabam por atribuir-lhe

uma valoração superior), e, mais importante no quadro deste trabalho, apresentam uma relação de 30% de desempenhos cognitivos de domínio ou mestria (conhecimento, compreensão e aplicação) para 60% de desempenhos de desenvolvimento (análise e avaliação), apesar de nestes não incidir sobre o nível taxonómico de criação.

Face a estes resultados da análise técnica, podemos afirmar que existe uma isomorfia entre os objetivos e competências visados pelo programa oficial de História A e a estrutura da prova de exame final de 2014. Porém, atentos os resultados médios alcançados na mesma prova de nível nacional, somos levados a levantar a hipótese de existir uma disfunção entre os objetivos formativos da disciplina e a prova de exame final, de um lado, e as práticas de ensino-aprendizagem, de outro. Esta hipótese poderá ainda ser sustentada por alguns resultados já obtidos em inquéritos de microescala, aplicados a turmas de 9.º e 12.º anos de uma escola secundária do distrito do Porto (cf. Costeira, 2012), sobre o estudo e compreensão da História na perspetiva dos 44 estudantes respondentes (Figura 5.) ou ainda, pelo exercício comparativo entre os desempenhos cognitivos visados pelas *Metas Curriculares* de História (3.º ciclo do ensino básico) e pela prova de exame final de História A de 2014 (Figura 6.).

Figura 5. Respostas à questão sobre *Como compreendo melhor a História?* por turmas do 9.º e 12.º anos em escola secundária do distrito do Porto, em 2012.

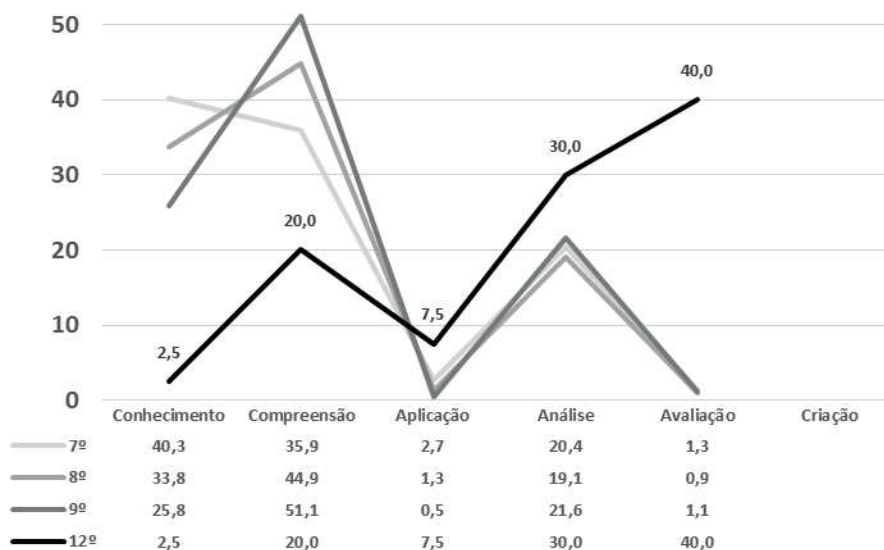


Legenda:

CH1 - Fazer uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar; CH2 - Questionar-me sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar; CH3 - Desenvolver atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas; CH4 - Ajudar-me a interrogar o passado através de fontes diversas; CH5 - Fazer com que eu confronte diversos vestígios do passado; CH6 - Criar condições para que eu compare situações passadas com a atualidade; CH7 - Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados; CH8 - Fazer o enquadramento cronológico do tema em estudo; CH9 - Ler e interpretar gráficos e mapas; CH10 - Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento; CH11 - Tomar posição sobre determinado tema/acontecimento; CH12 - Privilegiar a memorização da informação; CH13 - Apresentar a matéria como verdade absoluta.

Fonte: Costeira, 2012, pp. 68-70

Figura 6. Objetivos gerais e descritores das Metas Curriculares de História para os 7.º, 8.º e 9.º anos do ensino básico (fase de discussão pública em 2013) e desempenho cognitivo requerido pelas questões do exame nacional de História A da 1.ª fase de 2014 segundo a taxonomia de B. Bloom (1956) revista por L. Anderson e D. Krathwohl (2001).



A manutenção da orientação dos programas curriculares de História segundo princípios conceituais, organizativos, técnicos e pedagógicos forjados, há cerca de 40 anos, na combinação gerada entre parte dos princípios da História Nova e o modelo de especificação de objetivos educativos, corre o risco de cristalizar e de, por isso, deixar de ser tradição e passar a conformação (epistemológica, cognitiva e profissional). Além disso, temos de considerar que a evolução do campo historiográfico, como observaremos no capítulo subsequente, por um lado, e a emergência de uma concepção de uma educação baseada não apenas em *performances* mas também, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, em competências várias, por outro, instam à reavaliação da arquitetura e organização dos programas curriculares de História.

Esta reavaliação dos programas curriculares de História poderá ser orientada por uma maior promoção *de facto* de competências e capacidades cognitivas específicas da investigação histórica no trabalho escolar dos estudantes a partir de temáticas, por exemplo, significativas, pertinentes e problemáticas do ponto de vista historiográfico, social, político, cultural. Numa perspetiva mais operacional, estas competências poderão ser trabalhadas e experienciadas, em regime oficial

(cf. Barca, 2004), sobre uma temática programática a decidir por professores e estudantes, por exemplo, pelo menos, uma vez em cada período letivo do 3º ciclo do ensino básico. A partir deste exemplo, docentes e estudantes (e instituições escolares) necessitariam de gerir o programa curricular de modo mais aberto e mapear um conjunto de, pelo menos, nove atividades ao longo dos três anos curriculares, organizadas (com a mobilização de documentos originais, estudos historiográficos, visões contrastivas ou alternativas, entre outros) com a finalidade explícita de promover competências específicas do pensamento histórico orientadas para a compreensão do passado e do presente/vida prática dos estudantes.

No ensino secundário dever-se-ia consolidar esta orientação do trabalho escolar, com vista ao aprofundamento da aprendizagem científica da História. Segundo esta perspetiva, seria pertinente proceder à reconfiguração da estrutura do atual programa curricular em vigor (que comunga dos mesmos princípios ordenadores do nível de estudos anterior), a saber: *i*) sequência cronológica (neste caso, não desde a Pré-História, mas desde a Antiguidade Clássica até a problemáticas da história do tempo presente); *ii*) organização por temas que possam representar sínteses (as possíveis) de diferentes períodos históricos; *iii*) abordagem luso-eurocêntrica, isto é, as escalas focam Portugal, a Europa e a história dos europeus no espaço mundial (e a história dos *Outros* quando se cruzam, ou obrigados a isso, com os europeus); e *iv*) hiper-densificação do programa com conteúdos temáticos (conhecimentos) que subordinam as atividades de ensino-aprendizagem a uma tendência de apresentação da História segundo um discurso ou narrativa *oficial*, como se ela fosse feita de *ciência certa, absoluta e inquestionável*, que importa, apenas, registar, memorizar e replicar em momentos de avaliação sumativa (interna e externa).

No caso de uma reavaliação do programa curricular de História A (ensino secundário), é nossa opinião que esta deveria, na mesma linha do que foi por nós preconizado para o 3.º ciclo do ensino básico, identificar um conjunto de aprendizagens nucleares em ordem a aprofundar capacidades e competências cognitivas específicas do pensamento histórico, sugerir a sua combinação, de modo plural e aberto, com unidades ou subunidades temáticas do programa (reavaliado) e a sua alocação de forma estratégica e equilibrada ao longo das 770 horas letivas (do 10.º ao 12.º ano) atualmente em vigor. O trabalho de desenvolvimento curricular, territorialização e gestão do programa curricular

(reavaliado) deveria, segundo esta nossa perspectiva, considerar zonas de decisão partilhada entre diferentes atores educativos (estudantes, professores, órgãos de gestão escolar e ministério da tutela, por exemplo).

Apesar de reconhecermos as diferenças formativas e de organização curricular entre os ensinos básico e secundário, importa, contudo, considerar a necessidade social, cognitiva e institucional de aprofundamento da aprendizagem científica da disciplina, de forma adequada e sustentada, por forma a obviar o “risco de deixar que a história ensinada tenha cada vez menos relação com a história investigada” (Mattoso, 2001, 233).

Aprender a pensar historicamente

Hérodoto de Turio expõe aqui as suas pesquisas, para impedir que o que é feito pelos homens, com o tempo, não se apague da memória e que as grandes e maravilhosas obras, realizadas tanto pelos Bárbaros como pelos Gregos, não cessem de ser renomeadas... (Hérodoto, ~ 440 a.C/1965, p. 13).

Howard Gardner, psicólogo norte-americano, desenvolveu a inovadora teoria das inteligências múltiplas (originalmente constituída por sete inteligências: lógica-matemática, linguística, espacial, cinética, musical, interpessoal e intrapessoal) a partir da síntese e balanço (histórico e teórico) que operou, em obra publicada em 1983 (*Frames of mind*), sobre as diferentes teorias cognitivas desde o início do século XX (cf. Gardner, 2011a, p. 13). Afirma este autor que, apesar de a sua teoria das inteligências múltiplas não ter sido validada pela sua comunidade científica de referência, ela foi acolhida com muito interesse por um outro público: o dos profissionais de educação (*idem*, p. 15). Invocamos aqui os trabalhos de Gardner dado que, por um lado, a dimensão integradora das aprendizagens proporcionadas pela disciplina de História recobrem a quase totalidade das técnicas psíquicas nucleares de cada uma das inteligências definidas pelo autor. Por outro, quando Gardner, em obra focada sobre o conhecimento disciplinar, dissertou sobre a perspectiva clarificadora dos valores clássicos da educação (verdade, beleza e bem), mobilizou três exemplos da atividade humana passíveis de serem conectados com o conhecimento especificamente desenvolvido em outros tantos campos disciplinares, a saber: a teoria da evolução de Charles Darwin e a disciplina de Biologia; “As bodas de Fígaro” de Wolfgang A. Mozart e a disciplina de Música; e o Holocausto e o conhecimento histórico. Afirma o autor que “como o estudo da ciência e da arte,

os relatos de acontecimentos históricos podem ser fascinantes *per si*. No entanto, a sua significação é mais ampla. Creio que podemos traçar melhor o curso da nossa vida e tomar as melhores decisões vitais quando sabemos como outras pessoas enfrentaram as pressões e os dilemas: em História, no mundo de hoje e nas obras de arte. E somente equipados com esta compreensão poderemos participar com conhecimento de causa nas discussões (e nas decisões) contemporâneas sobre a culpabilidade de diversas pessoas e países na II Guerra Mundial. Somente com esta compreensão poderemos ponderar a responsabilidade que temos como seres humanos de todo o mundo nas atuais tentativas de genocídio no Ruanda ou na antiga Jugoslávia e levar os responsáveis perante a justiça” (Gardner, 2011b, p. 18).

Na perspectiva de Gardner, o interesse e validade dos estudos históricos decorre do facto de: *i*) o historiador trabalhar com acontecimentos irrepetíveis que constituem um cenário com diversos participantes; *ii*) o historiador opera, na maioria dos casos, com documentos que podem ser fontes primárias de natureza vária (escrita, iconográfica, material e oral) ou secundária (informações interpretativas por parte de outros participantes, jornalistas e/ou historiadores) e só em casos excepcionais é que participa como observador no evoluir dos acontecimentos que estuda; *iii*) o historiador, como qualquer outro investigador científico, somente aprofunda no *fazer* da sua disciplina quando vai mais além do mero registo de dados e se converte em intérprete de acontecimentos da conduta humana; *iv*) apesar de empregar métodos de pesquisa utilizados noutras áreas das ciências sociais (como a psicologia, economia ou sociologia), o historiador também partilha, como humanista, a e partilha algumas características com, por exemplo, o crítico de arte: “todo o acontecimento é único e deve ser explicado nos seus próprios termos” (*idem*, p. 177) e no seu contexto de emergência; *v*) somente as pessoas muito mal-intencionadas ignoram as evidências históricas e põem em questão ou dúvida o conhecimento descrito segundo o cânone rankeano (“tal como realmente foi”) e interpretado pelo historiador, como sucedeu, por exemplo, com as teorias negacionistas do Holocausto (cf. *ibidem*, pp. 175-177).

O autor defende ainda que o estudo disciplinar do passado, para além da importância que possa denotar no quadro de processos de identificação pessoal ou coletivo, tem uma função cognitiva específica:

“o reconhecimento da História como disciplina transcende a curiosidade pessoal. Os estudantes começam a compreender a História quando tomam consciência dos dados diversos e, com frequência, contraditórios com que os historiadores trabalham e das diversas maneiras de entender os textos e outras provas documentais: toda explicação histórica deve ser construída. [...] O pensamento disciplinado do historiador é fundamental para que as pessoas façam as suas próprias inferências sobre os factos sucedidos, decidam que analogias históricas são válidas e quais não o são, e opinem ou intervenham em questões importantes em função de critérios razoáveis, e não por puro capricho. O estudo da História contribui para aclarar as questões da verdade e do bem” (*ibidem*, p. 177).

Viver a História no tempo da nossa vida subjetiva pode obrigar a uma série de reflexões de ordem epistemológica, moral ou política, mesmo para um historiador profissional especializado na época moderna. Lucien Febvre (1878-1956), cofundador e dinamizador da inovadora revista científica *Annales d'histoire économique et sociale* (1929), num dos seus últimos trabalhos, que intitulou de *Combates pela História*, editado originalmente em 1953, ao destacar no mapa da sua vida o facto de ter sido combatente na I Guerra Mundial, de ter testemunhado duas guerras mundiais, de saber das condições da morte de Marc Bloch, amigo, referência intelectual e cofundador dos *Annales*, “fuzilado sem julgamento pelos Alemães no dia 16 de junho de 1944, a seguir ao desembarque na Provença, quando *esvaziavam* as prisões executando matanças em massa de patriotas” (cf. *s/d*, vol. II, p. 199), perguntava a si próprio o seguinte: “Teria eu, historiador, o direito de refazer a história? de consagrar à História o meu tempo, a minha actividade, todas as forças que restavam, quando outras tantas tarefas requeriam impiedosamente os cidadãos” (*idem*, vol. I, p. 69). A resposta saiu-lhe, ato contínuo, clara e afirmativa: “Fazer História, sim. Na medida em que a história é capaz, e é a única capaz, de nos permitir, num mundo em estado de instabilidade definitiva viver com outros reflexos além dos do medo” (*ibidem*, p. 69).

Nesta mesma linha de avaliação do seu trajeto vital e de investigador do século XX, o historiador britânico Tony Judt ampliou o texto de uma conferência sobre social-democracia, proferida em 2009, para o formato de monografia, na qual se referiu aos seus fundamentados *descontentamentos* face à tangível crise económica, social e política aberta nos Estados Unidos da América, a partir de 2008 (cf. Judt, 2011). Na abertura do capítulo dedicado ao *Mundo que perdemos*, o autor afirma que o passado não pode ser valorado de bom ou mau de acordo

com o julgamento de cada um e que, quando reconhecido e explorado segundo as ferramentas próprias da investigação histórica, ele deve ter uma função cognitiva para a compreensão dos problemas atuais: “Se nos contarmos histórias nostálgicas, nunca lidaremos com os problemas que enfrentamos no presente – e o mesmo acontecerá se julgarmos ingenuamente que o nosso mundo é melhor em tudo. O passado é mesmo outro país: não podemos voltar atrás. Há porém, algo pior do que idealizar o passado ou apresenta-lo a nós e aos nossos filhos como uma câmara de horrores: é esquecê-lo” (*idem*, p. 53).

Em obra publicada em 1954, sob o título *Do conhecimento histórico*, Henri-Irenée Marrou colocou em evidência, com finalidade, em nosso entender, a um tempo, metodológica e pedagógica, os caracteres da História feita pelos historiadores, que, no quadro do foco do presente capítulo, passamos a sintetizar. A História como conhecimento é feita de passado que, uma vez (re)conhecido como passado, é metamorfoseado/manipulado pela instrumentação técnico-científica, tornado inteligível, compreendido (pelo historiador); o processo de construção da História depende, assim, do investigador, das questões, hipóteses, experimentação que ele, por exemplo, coloca sobre uma determinada temática (por ele selecionada), dos resultados dessa pesquisa e da sua validação pela comunidade científica; a História faz-se com documentos que foram construídos pelo *Outro* e, na relação dialógica do *eu* do investigador como o *outro*, é exigido, em termos éticos e científico-metodológicos, a *epokhé* (princípio de crítica interna e externa dos documentos, do seu autor, contexto de produção, finalidade, conteúdo, dispositivos de conservação/comunicação, entre outros); o uso de conceitos (universais, analógicos, técnicos, *ideal-typen*, singulares) como instrumento cognitivo maior da História; a inteligibilidade da História através da sua explicação através de estruturas, identificação de causas através de um raciocínio retrospectivo e reconhecer os limites da sua explicação, tendo por especial cuidado evitar explicações historicistas; o reconhecimento do valor existencial da História, da criação de um conhecimento válido para o próprio autor que deverá ser orientado por uma *epokhé* fecunda, racionalidade, sangue-frio e bom-senso; a “verdade” da História demarca a problemática da sua objetividade, a qual, sendo marcada pelo conhecimento do homem pelo homem, “revela ao mesmo tempo o passado e o historiador, como acontece com o retrato, como a experiência de outrem. O seu valor depende do valor do historiador”, tem um alcance parcial (isto é, não é universal) e não concorre para uma filosofia da História; a utilidade

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

da História tem dimensão científica e antropológica (conhecimento), ética (valores culturais, artísticos e de pensamento) e estética (o seu resultado: a qualidade da escrita, o objeto livro, por exemplo) e conduz à libertação do determinismo histórico (cf. Marrou, s/d).

Henri Irenée-Marrou poderá ser considerado como um teórico da História que precocemente previu, a partir do elenco das temáticas de pesquisa que iam florescendo, a mutação da corrente historiográfica aberta pela denominada *escola dos Annales* em direção a uma nova configuração epistemológico-metodológica (cf. Marrou, 1961), a qual, a partir da década de 1970, adotou a designação de História Nova. Para o mapeamento da evolução do campo da historiografia francesa (que em muito tem orientado as reflexões por nós apresentadas), entre os finais do século XIX e o início do século XXI, recorreremos aos trabalhos de C. Samaran (1961), da tríade C. Delacroix, F. Dosse e P. Garcia (2007) e, para efeitos de economia do presente trabalho, à síntese gráfica apresentada por Gérard Pinson (Tabela 9.).

Tabela 9. Escolas historiográficas francesas ao longo do século XX.

	Escola Metódica	Escola dos Annales	Nova História	História Cultural, Política
Objectos	História política dos Estados e das nações História diplomática e militar História dos grandes homens e dos acontecimentos "históricos" História das Igrejas	História económica e social, ambição de uma história total História das estruturas	Estilhaçar do campo da História: mentalidades, clima, vida privada... História dos humilhados	Retorno do político, do acontecimento e dos actores História das representações colectivas História do tempo presente
Fontes	Documentos escritos, conservados nos arquivos públicos ou privados Ciências auxiliares	Diversificação das fontes escritas Todo o vestígio do passado pode ser fonte Extensão da lista das ciências auxiliares Cooperação com outras ciências humanas		Fontes orais, testemunhos Fontes iconográficas, audiovisuais
Métodos	Estabelecimento dos factos a partir da crítica externa e interna das fontes História-récita	O facto histórico é construído a partir de uma problemática, o corpus documental é constituído a partir da problemática História quantitativa e serial História-problema		Retorno da récita Micro-história Prosopografias
Temporalidade	Tempo linear conexo a causalidade linear Periodização política	Diversidade de temporalidades Cada objecto de estudo tem a sua periodização Sistemas complexos de causalidade		
Marcos	Final do século XIX Ch. Seignobos E. Lavisse	Década de 1920 L. Febvre M. Bloch F. Braudel P. Chaunu	Década de 1970 G. Duby E. Leroy-Ladurie J. Le Goff	Décadas de 1990 e 2000 J.-P. Rioux J.F. Sirinelli A. Corbin S. Bernstein

Fonte: Gérard Pinson, 2007, p. 47

José Mattoso afirma, em artigo sobre o ensino de História em Portugal, que para a preservação do estatuto de disciplina verdadeiramente útil, “para não dizer indispensável” (Mattoso, 2001, p. 228), a História tem de preencher algumas condições com vista a afirmar a unidade intrínseca das suas linhas de pensamento e de ação. Essas condições são, segundo o autor, as seguintes:

i) a datação: a determinação dos factos no tempo, a sua coordenação ou concatenação num campo diacrónico;

ii) o rigor da demonstração: o fornecimento de provas que conferem aos dados em análise um estatuto de veracidade, mediante a “escrupulosa observância de todas as regras de inspiração lógica, quantitativa e conceptual acumuladas e postas à prova por dois séculos de prática racional e científica desenvolvida nas universidades e academias” (*idem*, p. 229);

iii) a exigência do exame crítico das provas apresentadas pelo historiador, através do testemunho dos documentos utilizados, em ordem a, mediante um saudável espírito crítico, avaliar o seu valor efetivo e as inferências nelas ancoradas (*ibidem*, pp. 228-232).

Apesar de estas condições serem, na sua aparência, elementares no ofício da pesquisa histórica, elas contêm, a par do grande objetivo do ensino da História (“compreender a vida do homem em sociedade”, *ibidem*, p. 233), um outro valor educativo acrescido. Assim, Mattoso defende que poucas

disciplinas preparam tão seriamente o indivíduo para o exercício da crítica da informação do que a História, pelo facto de só permitir o uso de factos estabelecidos por uma inferência rigorosa a partir de dados seguros. É evidente que o ensino da História tem de se preocupar com este objectivo de formação estrutural do indivíduo. Talvez ele seja mais importante ainda do que o que busca o conhecimento do passado, porque é dele que depende, até certo ponto, a sobrevivência do cidadão como ser responsável e autónomo (*ibidem*, pp. 231-232).

As considerações metodológicas e formativas tecidas por José Mattoso sobre a pesquisa e ensino da História tiveram como pano de fundo, entre outras razões, a “invasão do campo historiográfico por amadores e jornalistas” (*ibidem*, p. 227). Esta *invasão*, que tem sido frequente ao longo dos tempos, e que contribuiu, até certo ponto, para a acumulação de conhecimento histórico em virtude da replicação da erudição positivista por parte desses autores, foi recentemente engrossada por outros “historiadores” não profissionais, como professores dos ensinos básico e secundário, bibliotecários, arquivistas e políticos com

investigações que contribuíram para a fragmentação temática do campo do conhecimento sobre o passado, para a irrupção de agendas de investigação motivadas por pressupostos políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos ou estéticos e da publicação de trabalhos que podem ser considerados como subprodutos ou pseudoinvestigações do domínio da História devido à falta de rigor científico, à precipitação ditada por pretensa eficácia comemorativa, ao primado da performance discursiva sobre a substância da investigação e até à fraude intelectual (cf. *ibidem*, pp. 227-229).

Previamente a esta irrupção do campo historiográfico por outros trabalhos sobre o passado, há a considerar a omnipresença do passado vivido e experienciado como elemento orgânico do quotidiano das sociedades históricas. Esta categoria perene do passado leva-nos a considerar os sistemas da sua representação e *performance* que, para além concorrerem com o conhecimento historiograficamente produzido, cumprem funções distintas e carregam consigo uma visão e um julgamento, misturados com laivos, por vezes não declarados, de ficção. Assim, temos:

- i)* o romance realista ou histórico, os filmes, o teatro, as artes plásticas;
- ii)* o passado cristalizado em ritos sociais, em lugares de memória, em monumentos reputados de “históricos”, em museus, na toponímia de centros urbanos, em anedotas, em bijuterias;
- iii)* as “tradições”, reinventadas pelos gestores do presente que desejam instilar o gosto pelo passado que lhes convém rememorar;
- iv)* o saber prático operado em gestos e palavras da vida quotidiana, os comentários parcialmente “históricos” sobre a atualidade veiculados nos média por atores e militantes socialmente comprometidos;
- v)* as celebrações programadas, as políticas de memória e de esquecimento, as censuras e os fantasmas que fazem e refazem o passado;
- vi)* a obra dos poderes estabelecidos que, a todos os níveis, tem estratégias instintivas ou deliberadas que mobilizam ingredientes forjados no imaginário do antigamente, e que retocam a paisagem social em que se integram (para os itens até aqui referidos, cf. Moniot, 1993, p. 28);
- vii)* a disseminação massiva de registos memoriais através de diferentes sítios informáticos em linha que preenchem o espaço público cibernético

com *estórias* (pessoais, grupais, ou institucionais) que não são submetidas ao crivo metodológico próprio do fazer investigação histórica;

viii) o entretenimento proporcionado por concursos televisivos onde a História aparece na sua dimensão factológica (datas, personagens, acontecimentos), se se tratar de emulação baseada em conhecimentos de cultura geral, ou como argumento moral (e, por isso mesmo, frágil) para a eleição pelo público espectador, através de chamada telefónica, da *grande* personagem histórica nacional entre uma galeria de figuras previamente definida pelos produtores e operadores televisivos.

Nesta linha de raciocínio, e antes de avançar com outras considerações, importa distinguir metodologicamente o que separa o conhecimento memorial do conhecimento historicamente produzido segundo Krzysztof Pomian (Tabela 10.), recenseado por Gérard Pinson (cf. 2007).

Tabela 10. Quadro comparativo dos conceitos de memória e de História, por categorias.

	Memória	História
Funcionamento	Torna o passado presente.	Distancia-se do passado e torna-o diferente do presente.
Origem	É transmitida e é repetida.	É construída e é ensinada.
Estatuto	Releva do existencial, do "Eu", é identitária.	Releva do cognitivo.
Processo	Pressupõe identificação, emana de uma "autoridade", testemunho ou <i>passador</i> de memória.	Pressupõe distanciamento, emana de fontes criticadas.
Conteúdo	Retoma o que foi percebido e/ou imaginado.	Ultrapassa a percepção dos factos pelos seus contemporâneos.

Fonte: Krzysztof Pomian *apud* Gérard Pinson, 2007

O conjunto de mensagens culturais centradas sobre representações do passado e que não foram submetidas ao crivo metodológico do pensamento histórico, são transmitidas em concorrência interna, a sua receção não é passiva e as suas

condições renovam-se, tal como os desígnios que servem. Neste quadro em que o passado é revolvido e as suas representações e utilizações permanecem vivas e são experienciadas na vida quotidiana do tempo presente com outros fins que não científicos, importa colocar a seguinte questão: o que é, propriamente, História?

Para responder a esta questão, Jörn Rüsen, recomenda, em primeiro lugar, que “é preciso abstrair, inicialmente da disciplina especializada da ciência histórica” (Rüsen, 2015, p. 37) e que o passado antes de ser abordado segundo o cânone de uma disciplina especializada do conhecimento, construído pela investigação e tornado presente pela historiografia, atua sempre nos contextos da vida prática atual. “Nessa esfera da vida da cultura humana, pré e extracientífica, não há História enquanto conteúdo nítido e cognoscível. Tal conteúdo só emerge por força de uma dedicação particular ao passado, que não apresenta, logo de início, traços de racionalidade metódica, ou seja em nada é especificamente científico” (*idem*, p. 37). Em segundo lugar, refere que a teoria da ciência histórica é uma instância de legitimação reflexiva das formas estabelecidas do processo científico ao enfatizar a dinâmica interna da organização, assim como da mutabilidade e capacidade de evolução, dos critérios desse processo a partir dos procedimentos cognitivos utilizados e metodicamente regulados. A teoria da História deve clarificar o que significa fazer História como ciência, assim como as capacitações fundamentais para a promoção do pensamento científico conexo (*idem*, p. 29).

A manifestação do pensamento histórico, enquanto técnica científica especializada, depende de fatores que estão aquém e além da sua especialização. O seu “significado como fator essencial da orientação cultural, só pode ser encontrado quando a racionalidade metódica que define seu caráter científico é relacionada aos fundamentos e contextos que lhe conferem seu formato específico, sua lógica própria” (*idem*, p. 29). Embora partilhe de formas de cientificidade comum com outras áreas do conhecimento social e humano, o pensamento histórico distingue-se delas quando se põe a questão do seu “lugar na vida” (sentido societal e antropológico), que o próprio “pensamento histórico, com a sua especialização, não negligencia, mas efetiva” (*idem*, p. 29). Com essa questão outros critérios, que determinam o pensamento histórico, entram no campo da teoria da História, como: a sua dimensão estética, a sua função política (no sentido de vida em comunidade), e a sua vocação didática, entre outros.

Nos processos cognitivos do pensamento histórico especificamente científico poder-se-á detetar um duplo movimento de aprendizagem: “de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo” (Rüsen, 2010, p. 108). Este processo de aprendizagem (do ofício de historiador ou da História em contexto escolar) assume “os traços de um estranhamento, na passagem do caráter prévio dos dados do passado, tornado parte das circunstâncias da vida prática do presente”. Por exemplo, através da aprendizagem histórica poder-se-á apreender os matizes da representação plural do tempo e à luz desta conceção da alteridade temporal aprofundar-se-ão os “pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado” (*idem*, p. 108). Este duplo processo de aprendizagem e apropriação da experiência histórica, e de autoafirmação histórica, é processado, segundo Jörn Rüsen, por meio de três operações interativas – experiência, interpretação e orientação – que constituem outras tantas dimensões da consciência histórica. “A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática” (*idem*, p. 110). Se nos centramos sobre a competência de orientação da vida prática, encontraremos nela algumas chaves que podem ajudar-nos a operar a síntese (antropológica) que a problematização da aprendizagem da História, ora em análise, encerra em si, a saber:

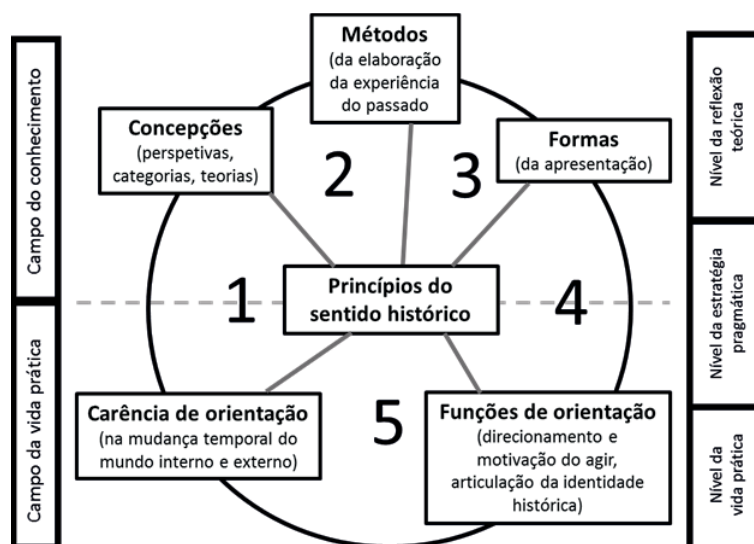
A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, pormenores de experiência e saber, com o seu próprio presente e com a sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente. A posição própria, que está, naturalmente, objetivada (pelo gênero, idade, posição social, língua materna, etc.), ganha assim um direcionamento temporal subjetivado. Passa a estar inserida no movimento do tempo e sua qualidade subjetiva a torna também, em princípio, modificável: está submetida (ao menos em parte) à competência reflexiva e ativa dos sujeitos. Dados quase-naturais da vida e da identidade própria são potenciados pela força das interpretações históricas empiricamente preenchidas. Por meio da argumentação histórica, eles são flexibilizados em perspectivas e, com isso, tornam-se modificáveis (*ibidem*, pp. 116-117).

Jörn Rüsen explicita, deste modo, que, a aprendizagem (científica ou escolar) da História pode capacitar os sujeitos a compreender a historicidade do eu e da sua realidade, a identificar as oportunidades de formação existentes em si e no seu

agir (científico e/ou na vida prática) e a aprender a aprender (meta-competência da aprendizagem histórica).

O desenvolvimento desta argumentação, fixada originalmente em 1986, foi retomado em publicação de 2015. Nela, Rüsen, reafirma que “o pensamento histórico e as funções culturais, por ele exercidas na vida humana prática, são determinados por esses elementos *intelectuais* ou *subjetivos*” (Rüsen, 2015, p. 34) e acrescenta um novo conceito-chave, a par da consciência histórica, que exprime a correlação entre esses dois elementos: o sentido da História. O conceito de sentido é assumido pelo autor, não nos termos tão genéricos como a filosofia da História, mas sim como uma pretensão científica, tal como se de uma pesquisa especializada, se tratasse. Sentido é a categoria do pensamento histórico que torna possível a orientação histórica da vida prática (cf. Figura 7.), “situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis, possui uma função explicativa; forma a subjectividade humana no constructo coerente de um *eu* (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo de entendimento intra-humano” (*idem*, p. 42).

Figura 7. Matriz do pensamento histórico segundo Jörn Rüsen



Legenda:

1. Discurso semântico da simbolização; 2. Estratégia cognitiva da produção do saber histórico; 3. Estratégia estética da apresentação histórica; 4. Estratégia retórica da orientação histórica; 5. Discurso político da memória coletiva.

Fonte: Jörn Rüsen, 2015, p. 73

Segundo este prisma, podemos afirmar que a concepção de pensamento histórico de Rüsen tem uma elevada afinidade com as técnicas psíquicas requeridas por algumas das inteligências definidas por Gardner. Assim, aquela concepção vem, a um tempo, validar a relevância, por exemplo, das inteligências lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal no processo de cognição histórica e sublinhar a capacidade de agência do sujeito (investigador e/ou aprendente de História) no seu tempo histórico, implicitamente assumidas nas competências de orientação (inter e intra-estruturada) e motivação (dimensão volitiva para a ação – de pesquisa científica e/ou de intervenção social cognitivamente orientada).

A pertinência desta linha de reflexão teórica foi reconhecida, em 1947, por Vitorino Magalhães Godinho, quando afirmou que, na perspectiva da investigação histórica, urgia preencher “o salto entre a História e a vida” (Godinho, 2013, p. 23). E, também, por Michel de Certeau que, quando discorria, em 1975, sobre o que a História *faz*, considerava que “encarar a História como uma operação, isso será tentar, sobre um momento necessariamente limitado, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um contexto, um ofício, etc.), os procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da *realidade* da qual trata, e que esta realidade pode ser compreendida tanto *como atividade humana, como prática* (Certeau, 1975, p. 64) científica.

O sentido antropológico do pensamento histórico tal como foi definido por Rüsen, encontra ainda fundamento na metodologia inerente à abordagem de Histórias de vida. Afirmou Franco Ferrarotti, em 1981, que a “História de vida como método autónomo implica necessariamente uma historicidade *não historicista*. Noutros termos, implica uma rutura com a concepção de História como sucessão diacrónica em direção à verdade de um sentido geral capturado pelas elites que serão depositárias exclusivas do seu valor” (Ferrarotti, 1990, p. 30).

A linha cognitivista que tem orientado a argumentação tecida neste capítulo deve ser agora explicitada antes de se prosseguir a reflexão para o domínio dos efeitos que a aprendizagem da História deve promover nos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Para efeitos dessa clarificação, recorreremos a Howard Gardner e à definição operatória de inteligência por ele preconizada. Partindo de estudos empíricos sobre populações que apresentam perfis cognitivos irregulares (crianças-prodígio,

sábios loucos, crianças autistas, crianças com problemas de aprendizagem, crianças normais que sofreram lesões cerebrais, invisuais, entre outras) e, por isso, muito difíceis de explicar à luz de uma concepção unitária de inteligência, Gardner afirma que a inteligência deverá ser entendida como a capacidade para *resolver problemas* ou para *elaborar produtos* que são reconhecidos como tendo um grande *valor e reconhecimento* num determinado *contexto social ou cultural* (cf. Gardner, 2011a, p. 27). Sublinhando que a resolução de problemas ou a criação de produtos valorizados socioculturalmente podem ir “desde as teorias científicas até composições musicais, passando por campanhas políticas bem sucedidas” (*idem*, p. 38).

Face à pergunta nuclear dos seus estudos (como se identifica realmente uma inteligência?), Gardner, por um lado, elenca as evidências empíricas analisadas pela sua equipa de investigação multidisciplinar, a saber: “conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico normal e do mesmo desenvolvimento em indivíduos sobredotados; informação sobre a diminuição das capacidades cognitivas sob condições de lesão cerebral; estudos de populações excepcionais (crianças-prodígio, crianças autistas, sábios loucos, entre outros); dados acerca da evolução da cognição ao longo dos milénios; ponderação da cognição através da cultura; estudos psicométricos, incluindo análises de correlação entre testes; e estudos de aprendizagem, em particular medidas de transferências e generalizações entre tarefas” (*idem*, p. 38). Por outro, refere que uma inteligência deve ser também suscetível de ser codificada num sistema simbólico: “um sistema significado, produto da cultura, que capture e transmita formas importantes de informação” (*idem*, p. 39). A relação da inteligência eleita com um sistema simbólico pode ser descrita como uma capacidade computacional nuclear que antecipa ou postula a existência de um sistema simbólico que aproveita, integra e reconhece essa capacidade. Assim, a linguagem, a matemática e a música são três sistemas simbólicos, de dimensão universal, que são necessários à sobrevivência e produtividade humanas (cf. *idem*, 39).

É neste quadro de reconhecimento e retribuição bio-socio-cultural-psicológico das técnicas psíquicas que são estimuladas e requeridas pelo pensamento histórico que deveremos analisar a importância da aprendizagem da História no quadro da educação escolar.

Peter Seixas, coordenador do *Historical Thinking Project*, em desenvolvimento no Canadá desde 2006, tomou um conjunto de questões como ponto de partida das investigações que focavam, não o início de um curso e processo de aprendizagem de História, mas sim o final de um percurso escolar, a saber: “O que devem os estudantes saber e serem capazes de fazer quando acabarem os seu percurso de História escolar? Seguramente que a acumulação de factos-para-lembrar não é a resposta adequada à questão. Muitos documentos curriculares indicam *pensamento histórico*, mas não são muito esclarecedores sobre como desembrulhar o seu significado para professores e estudantes. Se não *mais factos*, então qual deve ser a base para o programa curricular de História ao longo dos vários anos de escolaridade?” (Seixas, 2006, p. 1).

Definida, de forma assertiva, a perspectiva de uma análise regressiva sobre o que deve a aprendizagem de História gerar na formação cognitiva dos estudantes, ou, por outras palavras, qual o perfil do conhecimento histórico adquirido pelo aluno, o foco do projeto centrou-se numa componente curricular nodal, a mais das vezes esquecida ou trabalhada por atacado e de igual modo para todas as disciplinas curriculares: a avaliação. O documento seminal do projeto, intitulado *Critérios de referência para pensar historicamente: um quadro para a avaliação no Canadá*, visou definir a noção do que era pensar historicamente com vista a adequá-la a estratégias de avaliação (que pudessem ser compreendidas e operatoricamente trabalhadas por departamentos de ensino superior, autoridades educativas, professores, associações profissionais, empresas editoriais relacionadas com o ensino de História).

Neste quadro de desenvolvimento de técnicas cognitivas específicas do pensamento histórico, o projeto de investigação educacional canadiano centrou e concretizou os seus trabalhos em torno de seis conceitos nucleares: relevância histórica; evidências; continuidade e mudança; causas e consequências; perspectivas históricas; e dimensão moral (*idem*, p. 1-2). Estes mesmos conceitos serão calibrados e apodados, em publicação posterior, por Peter Seixas e Tom Morton, como os *The Big Six* do pensamento histórico (cf. Figura 8.).

Figura 8.- Conceitos-chave (*The Big Six*) do pensamento histórico segundo Seixas e Morton (2013)



Fonte: Seixas e Morton, 2013, p. 4

Atento o facto de os seis conceitos estratégicos do pensamento histórico terem sido forjados segundo uma metodologia focada nos efeitos que as aprendizagens em História geram, fazem ou alteram no comportamento cognitivo dos alunos (quadro teórico-curricular crítico, diríamos, segundo a perspectiva de Tomáz Tadeu da Silva acima reportada), eles foram explicitados, logo em 2006, por um conjunto de questões orientadoras para a avaliação eficiente das competências conexas, a saber:

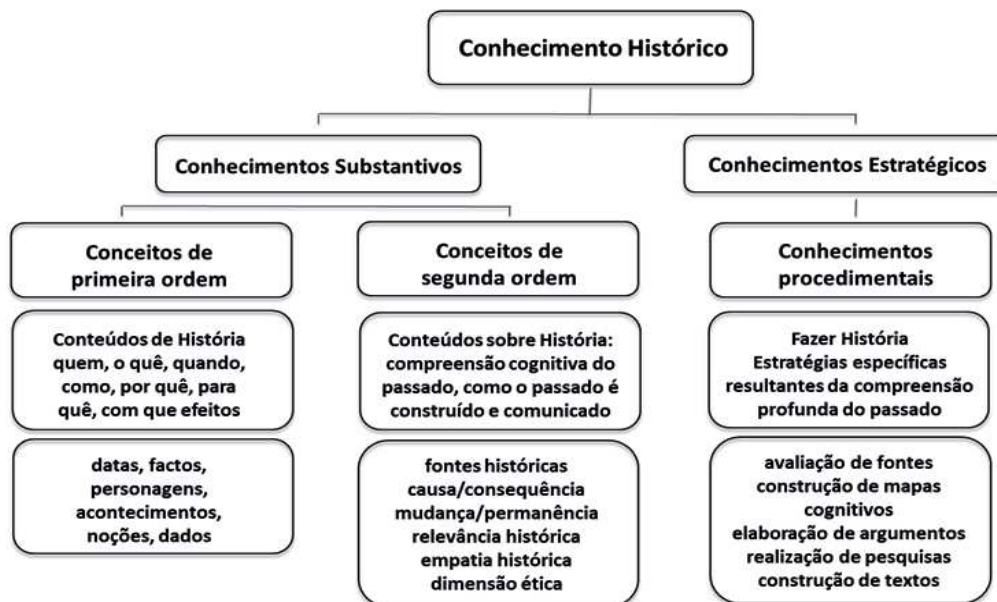
- i)* estabelecer a significação histórica: porque é que nos interessamos, atualmente, sobre certos acontecimentos, tendências e problemas?
- ii)* utilizar evidências/provas baseadas em fontes primárias: como podemos encontrar, selecionar, contextualizar e interpretar fontes para uma argumentação histórica?
- iii)* identificar continuidades e mudanças: o que é que mudou e o que permaneceu igual ao longo do tempo?
- iv)* analisar causas e consequências: como e porquê certas condições e ações conduziram a outras?
- v)* adotar perspetivas históricas (compreender que “o passado é um país estrangeiro” - cf. Lowenthal, 1985): como é que os seus diferentes

contextos sociais, culturais, intelectuais e até emocionais definiram as vidas e ações das pessoas?

vi) compreender a dimensão moral das interpretações históricas (competência transversal às cinco anteriormente mencionadas): como podemos, hoje em dia, julgar atores em circunstâncias diferentes no passado? Como é que diferentes interpretações do passado são refletidas em diferentes posições morais atuais? Quando e como é que os crimes praticados no passado sustentam as consequências atuais? (cf. Seixas, 2006, p. 1-2).

Após compulsar os trabalhos de B. A. VanSledright e M. Limón (2006) e de B. A. VanSledright (2010), Carlos Fuster García sintetizou os tipos de conhecimento possíveis de serem trabalhados no quadro da aprendizagem da História (Figura 9.), distribuindo-os por níveis (conhecimentos substantivos e estratégicos), categorias (conceitos de primeira e segunda ordens e conhecimentos procedimentais), competências operatórias e exemplos de tarefas do trabalho escolar (cf. Fuster García, 2016, p. 90-91).

Figura 9. Modelo de cognição histórica



Fonte: Carlos Fuster García, 2016, p. 91

Assim, após a ramificação por dois níveis, importa distinguir entre três tipos de conhecimento a mobilizar no processo de ensino-aprendizagem de História: conhecimentos *de* História, conhecimentos *sobre* História e conhecimentos do *fazer* História. Os conceitos de primeira ordem assentam no domínio da dimensão informativa encerrada pelos conteúdos programáticos, os conceitos de segunda ordem requerem a aprendizagem das técnicas psíquicas características do pensamento histórico (dimensão processual ou metodológica do conhecimento) e fazem a ponte para a dimensão do manuseamento ativo das ferramentas cognitivas do agir científico em História (conhecimentos metodológicos ou procedimentais).

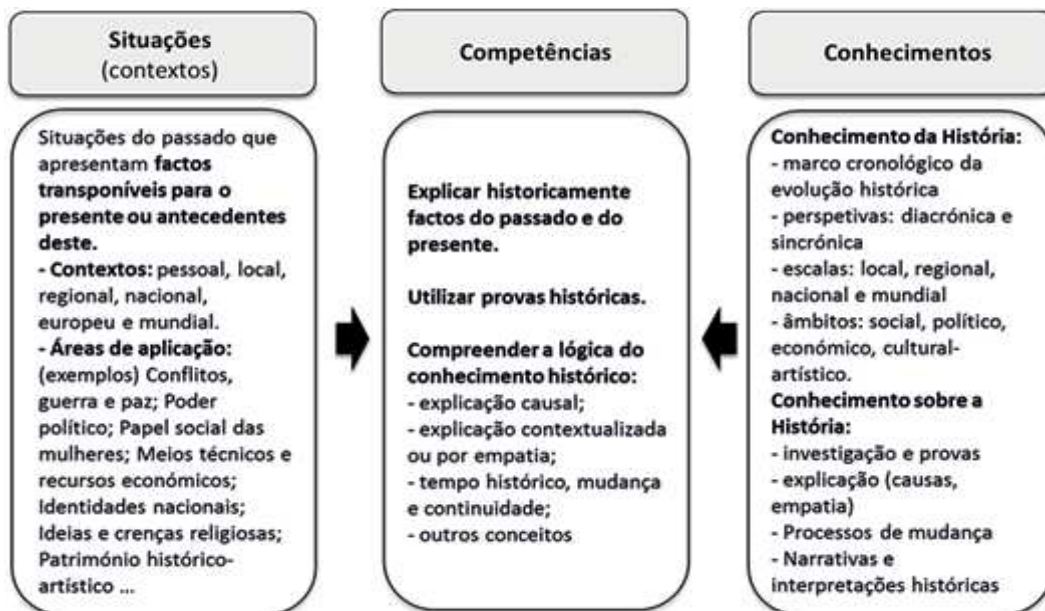
Aprender História exige o domínio de conhecimentos substantivos de primeira ordem (factos, datas, cronologias, noções básicas, entre outros), assim como o manejo de competências cognitivas para a compreensão do processo de fundamentação e construção científica do conhecimento histórico (conceitos de dimensão formativo-metodológica). O trabalho cognitivo exigido pela aprendizagem da História, no seu estágio mais complexo, denso e vital, requiere o manuseamento de fontes históricas de diferente natureza e de trabalhos historiográficos, por forma a construir sentidos, orientação de vida prática, debater causas, mudanças, consequências, permanências, a dimensão ética e política da disciplina ou mesmo de conhecimentos processuais e metodológicos, ligados às competências técnicas do *fazer* ou investigar História, como, por exemplo, a heurística, crítica e interpretação. Neste sentido, a aprendizagem científica da História em contexto escolar deverá comportar, em última análise, uma reflexão teórica, ou melhor, “retroflexão do pensamento histórico sobre si mesmo” (Rüsen, 2015, p. 31).

A presente explanação tem-se focado sobre as questões epistemológicas, metodológicas e cognitivas da História-ciência e da consequente legitimação do estatuto formativo disciplina curricular alocada nos planos de estudo do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário português, por forma a interrogar a sua validade no quadro da vida prática das pessoas. Interessou-nos apresentar alguns quadros estruturadores do campo disciplinar da História em ordem a configurar a sua identidade epistemológica e metodológica, a um tempo, no quadro das ciências sociais e humanas e no quadro dos saberes presentes na paisagem do currículo escolar. Porém, não perdemos de vista as correlações disciplinares (multi ou interdisciplinar) que a História pode e deve tecer com outras áreas do

conhecimento que, em termos temáticos, partilham o mesmo objeto de estudo (*a vida do homem em sociedade*) ou que, em termos gnoseológicos, podem entretecer itinerários e/ou ambientes de aprendizagem científica aproximados, mesmo que se situem, por exemplo, na área das ciências experimentais. Neste quadro, queremos destacar um exemplo retirado do denso trabalho de Jesús Domínguez Castillo (cf. 2015) sobre o pensamento histórico e a avaliação de competências.

Este autor, entre as várias análises e problematizações teórico-metodológicas realizadas em torno da avaliação das competências de História trabalhadas em contexto escolar, transpôs e adequou com assertividade o modelo de avaliação de competências das ciências experimentais operacionalizado pela OCDE no PISA de 2012 para a avaliação de competências históricas (cf. *idem*, pp. 24-44). O modelo teórico de avaliação é configurado por três componentes principais (situações, conhecimentos e competências) e aprofunda a linha de raciocínio e argumentativa por nós seguida até este ponto se tomarmos em atenção o facto de a componente competências, entendida no modelo original (PISA) como processos cognitivos, assumir o papel prioritário do trabalho escolar (cf. Figura 10.).

Figura 10. Componentes e exemplos de avaliação de competências em História



Fonte: Jesús Domínguez Castillo, 2015, p. 36

Na primeira frase do mais antigo documento escrito de História que chegou até aos nossos dias, que vai citada na abertura o presente capítulo, o autor, Hérodoto, designou pela palavra *História* o processo de *pesquisa* ou investigação empreendido. Para além da raiz etimológica no grego antigo, a História, a par das matemáticas, medicina experimental, música e filosofia, conta-se entre as técnicas mais características que, “no interior da civilização do Ocidente contemporâneo, representam a herança da Antiguidade clássica” (Marrou, 1961, pp. 4-5).

Este impulso original da História, como processo de pesquisa cognitiva (orientado pelo princípio de alteridade, isto é, tanto estudava os feitos de *Gregos* como de *Bárbaros*), é aqui assumido como pedra basilar para o assentamento de uma formação histórica compatível com o longo percurso escolar de crianças e jovens em tempos de hipermédia de base eletrónica e de transformação do conhecimento (substantivo de primeira ordem) numa mercadoria ou num concurso de notas escolares. A compressão do tempo das comunicações e da redução do instante a magnitude zero proporcionadas pelos equipamentos de nano e microinformática e das redes cibernéticas relativizaram a importância dos indicadores de espaço e tempo para aqueles cujas ações se processam em grande parte à velocidade do espaço eletrónico (cf. Bauman, 2006, pp. 20-21). Esta nova velocidade pode comportar uma nova polarização: a anulação tecnológica do tempo e do espaço emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e sociais locais, por um lado, ainda que, por outro, os seus corpos permanecem *in situ*. Este paradoxo, o da extraterritorialidade social dos cibernautas, poderá reforçar os processos de desintegração das formas locais de solidariedade e de vida social (*idem*, pp. 28-31). Emergindo, no mesmo movimento os processos: de transformação do conhecimento num bem de consumo; da contínua reinvenção de identidades pessoais (que tentam anular o passado); da galáxia labiríntica da hipertrofia informacional “objetivamente disponível” (Bauman, 2007, p. 44) em linha; da mudança dos “critérios cognitivos sólidos e das preferências por valores estáveis” (*idem*, p. 37) para a exacerbação e modelização de comportamentos ensaiados em laboratórios behavioristas face ao mercado (de conhecimento) aberto, à escala mundial, criando a ilusão que o “*mappa mundi et vitae* se sobrepõem” (*idem*, p. 38).

Neste quadro, impõe-se considerar a presença de o currículo de História se orientar para a exploração e trabalho centrado sobre a dimensão formativa dos conteúdos de conhecimento, isto é, apostar na aprendizagem da aprendizagem do

conhecimento histórico com a finalidade de aprofundar e maturar as técnicas psíquicas que, conforme foi anteriormente exposto, lhe são reconhecidamente específicas e atribuídas. Desta forma, o estudante de História ficará mais equipado, do ponto de vista cognitivo, para analisar, criticar, processar, gerir, interpretar, explicar e integrar na sua vida (escolar e prática) a hiper-informação que tem ao seu alcance em vários suportes de comunicação (e memoriais).

O carácter integrador do conhecimento histórico face às aprendizagens por si proporcionadas contribui para a aquisição de várias competências consideradas como básicas, seja do ponto de vista da formação escolar formal, seja do ponto de vista da vida subjetiva e social dos indivíduos.

Com inspiração em sistematização das competências cognitivas genéricas, específicas da área de ciências sociais e/ou da disciplina de História (cf. Barca, 2000; OCDE, 2005; EU, 2006; Cabrerizio Diago et al., 2008; Audigier et al., 2008; Correia, 2013; Kitson et al., 2015), vamos tentar sintetizar o significado e posição da aprendizagem de História no quadro do currículo português e, com o lastro acumulado nos capítulos anteriores, rematar o presente trabalho.

A competência social e cívica promovida pela História está inteiramente vinculada com o próprio objeto de estudo. O currículo de História contribui para a aquisição desta competência dado que a compreensão da realidade social, histórica e atual, é o foco do seu labor científico e educativo, por um lado, e que o conhecimento sobre a evolução e organização das diferentes sociedades, das suas realizações e problemas, por outro, deve contribuir para o processo de maturação e desenvolvimento social. Este processo torna-se mais fecundo se a aprendizagem histórica promover a compreensão da pluralidade das sociedades humanas, o mapeamento dos elementos e interesses comuns que regem a vida social coeva e valorizar as atitudes fautoras da convivência humana em diferentes escalas (interpessoal, local, regional, nacional, internacional e global). A compreensão das ações humanas do passado (ou do presente) exige que o estudante se descentre da sua posição e tempo históricos e se coloque e pense segundo a perspetiva dos agentes históricos. O desenvolvimento desta capacidade, orientada para o reconhecimento da alteridade e da empatia (histórica), possibilita a valorização do exercício do diálogo, atitude essencial para a resolução de problemas, trabalho cooperativo e exercício da confrontação de perspetivas (históricas, sociais, políticas, culturais, entre outras).

A interação com diferentes realidades históricas e culturais também promove a competência científico-natural (*ideal-typen* do conhecimento organizado) e a sua interação com, por exemplo, o espaço, os recursos naturais e atividades económicas. Assim, a assunção das categorias espacial, geográfica e económica na aprendizagem da História permite relevar os procedimentos de análise da interação homem-espaço, da organização do território, da interpretação dos espaços e paisagens (transformados pela ação humana, representados ou imaginados) e de introduzir, à semelhança do seu significado e centralidade na inovação historiográfica dos *Annales*, outras temporalidades de maior fôlego (as média e longa durações).

Nesta sequência, poder-se-á referir que a História, ao centrar-se sobre aspetos espaciais e quantitativos, contribui, de certa maneira, para a aquisição de competências matemáticas. Vários temas de trabalho (escolar e historiográfico) incorporam operações aritméticas, magnitudes, proporções, percentagens, noções básicas de estatística, séries numéricas, codificação numérica de informação, critérios de medição, escalas numéricas e gráficas, sistemas de referência espacial e representações gráficas, entre outros.

O conhecimento e valorização das manifestações de natureza artística através da educação histórica representa um contributo para o aprofundamento da competência estética ou de expressão cultural. Neste âmbito, a História contribui para a identificação e conhecimento de obras de arte relevantes com a finalidade de fomentar, a um tempo: a caracterização de técnicas, estilos, correntes e artistas; a relevância, respeito e conservação do património cultural (local, nacional ou mundial); as destrezas sensoriais, emocionais e cognitivas facilitadoras da análise técnica e estética das realizações artísticas e/ou culturais.

A História tem um papel fundamental na promoção da competência de tratamento de informação e, em correlação, da competência digital. A dimensão colossal que a informação assumiu nos tempos hodiernos, por um lado, e a relevância da compreensão dos fenómenos históricos (e sociais), por outro, fazem do tratamento e compreensão de informação (por meio de tecnologias eletrónicas) um dos elementos-chave do significado curricular e educativo da aprendizagem de História. A pesquisa, obtenção e tratamento de informação, oriunda de observações direta ou indireta, assim como a diversidade de fontes de informação (escritas, iconográficas, materiais ou orais), exigem a mobilização de critérios que

possibilitem avaliar a sua veracidade, finalidade, assunto, pertinência, comparabilidade, integração, análise e crítica.

A História lida com documentos que utilizam linguagens verbais (documentos escritos e orais) e não-verbais (iconográficos, simbólicos, cartográficos, materiais). Esta pluralidade torna singular a relação entre as competências em comunicação linguística e não-linguística no quadro da História produzida e da História ensinada. Assim, as variantes do discurso encerradas pelas diferentes fontes requerem a adequação das capacidades de descrição, narração, interpretação, crítica e argumentação aos suportes, *semântica* e *gramática* específicos dos objetos trabalhados. Neste domínio, a aprendizagem de História implica a aquisição de vocabulário (com valor substantivo, metodológico ou funcional), a um tempo específicos e ecléticos, que importa incorporar no repertório linguístico e conceptual do estudante e, com ele, comunicar de modo eficiente em contextos escolares, académicos e sociais.

Neste quadro de enunciação de competências especificamente promovidas pela História, importa ainda destacar uma outra que, pela sua natureza eminentemente antropológica, é transversal ao conhecimento humano: referimo-nos ao aprender a aprender. Esta competência poderá ser promovida no quadro específico da aprendizagem histórica, por exemplo, através: da pesquisa e conhecimentos reunidos a partir de fontes de diversa natureza; de estratégias de organização, arquivo e recuperação de informação; da análise e explicações multicausais; da revisão e crítica de dados e factos/evidências; da tomada de posição, historiograficamente consistente, ante, por exemplo, um tema socio-cientificamente controverso.

À falta de estudos sistemáticos e com ampla fundamentação empírica no que concerne às aprendizagens na disciplina de História, diríamos que as políticas educativas implementadas nos ensinos básico e secundário parecem preocupar-se retórica e/ou esporadicamente com a formação científica dos alunos, atitude esta que tem implicações no desenho, desenvolvimento, experiências e avaliação curriculares. O aprofundamento do pensamento científico-histórico em contexto escolar deve ser encarado como uma solução válida e possível para a relação fundamental entre o que se aprende em contexto escolar e o que podemos fazer (com essa aprendizagem) na vida prática. Deste modo, importa, à luz de uma visão complexa e integradora do conhecimento e pensamento proporcionados pela

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

História, (re)identificar, (re)mapear, (re)organizar e (re)inscrever, no currículo oficial, na prática profissional docente e nas experiências letivas, objetivos (cognitivos e socio-afetivos), conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) e meios adequados à qualificação do significado, eficiência, validade e robustez (efeitos para além da fase escolar) da aprendizagem histórica.

É nossa convicção que aprendizagem científica da História em contexto escolar encerra validade e pertinência para uma compreensão mais informada e ponderada sobre a ação dos homens nas sociedades passadas e contemporâneas. Os temas ou problemas que ela aborda, nos ensinamentos básico e secundário, devem ser considerados e trabalhados como experiências de aprendizagem estimuladoras da complexificação das técnicas de cognição peculiares e específicas com a finalidade de encorajar e apoiar a definição de um processo individualizado e autónomo de aprendizagem. Importa, com isso, aprofundar a qualidade do conhecimento (produzido, ensinado e aprendido) e o empoderamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de História com vista a promover a sua subjetivação e autodeterminação cognitiva, cidadã e ética em contextos de aprendizagem participados e democráticos.

Referências bibliográficas

- Anderson, L. W.; Krathwhol, D. R. (org.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova Iorque: Logman.
- Audigier, François; Tutiaux-Guillon, Nicole (org.) (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck.
- Barca, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Barca, Isabel (2004), “Aula oficina: do projeto à avaliação”, in Isabel Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho/IEP/CIEEd, pp. 131-144.
- Bauman, Zygmunt (2006), *La globalización. Consecuencias humanas*, 3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidade líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Benjamin, Walter (2013), *Sur le concept d'histoire*. Paris: Éditions Payot et Rivages (ed. original, 1942)
- Bloom, Benjamin S. (org.) (1956), *The taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Nova Iorque: David MacKay Company.

- Cabrerizio Diago, J. et al. (2008), *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- Certeau, Michel de (1975), *L'écriture de l'histoire*. Paris: Éditions Gallimard.
- Correia, Luís Grosso (2013), "Metas Curriculares de História: 7º e 8º anos do ensino básico. Apreciação da proposta em discussão pública [versão reduzida]", *Circular Informação 84 - Maio 2013 - Publicação Trimestral da Associação de Professores de História*, n.º 84, pp. 22-34.
- Correia, Luís Grosso (2014a), "Parecer - Metas Curriculares de História: 9º ano do ensino básico", *Circular Informação 86 - Janeiro 2014 - Publicação Trimestral da Associação de Professores de História*, n.º 86, pp. 20-25.
- Correia, Luís Grosso (2014b), "Dilemas do ensino secundário-liceal em Portugal nos alvares do Liberalismo segundo a visão situada do Liceu Nacional do Porto", *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 42, 2014, pp. 43-66.
- Correia, Luís Grosso (2015), "A História no ensino básico em Portugal no último quartel: Perspectiva curricular", *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Vol. 19, n.º 1, pp. 289-305.
- Costeira, Mónica (2012), *Conceções de História e de aprendizagem de História: a consciência histórica*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- D'Hainaut, Louis (1988), *Los sistemas educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Delacroix, C.; Dosse, F.; Garcia, P. (2007), *Les courants historiques en France. XIX^e-XX^e siècle*, 2ª ed., Paris: Armand Colin.
- Domínguez Castillo, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Febvre, Lucien (s(d.)), *Combates pela História*, 2 vols., Lisboa: Editorial Presença.
- Ferrarotti, Franco (1990), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, 2ª ed., Paris: Méridiens Klincksieck (ed. original, 1981).
- Fuster García, Carlos (2016), *Pensar historicamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tese de Doutoramento: Universidade de Valência/ Departamento de Didática das Ciências Experimentais e Sociais.
- Gardner, Howard (2011a), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós (ed. original 1993).
- Gardner, Howard (2011b), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, 6ª ed., Barcelona: Paidós (ed. original 1999).
- Gimeno Sacristán, José (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

- Gimeno Sacristán, J.; Perez Gomez, A. (1985), “La teoría del curriculum” in J. Gimeno Sacristán e A. Perez Gomez (org.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona: Akal Editor, pp. 190-196.
- Godinho, Vitorino M. (2013), *A crise da História e as suas novas directrizes*. Lisboa: INCM (ed. original 1947).
- Goodson, Ivor F. (1997), *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Judt, Tony (2011), *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.
- Hérodoto (1970), *Histoires. Livre I. Clio*, 5ª ed., Paris: Société d'Édition Les Belles Lettres (ed. original aprox. 440 a.C.)
- Kemmis, S.; Fitzclarence, L. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata (ed. original 1986).
- Kitson, A.; Steward, S.; Husbands, Ch. (2015), *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.
- Landsheere, Gilbert de (1994), *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- Legendre, Marie-Françoise (2008), “La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires” in François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon (org.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck, pp. 27-50.
- Leite, Carlinda (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Lemos, Valter (2014), *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lima, Adolfo (1914), *O ensino da História. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de Abril de 1914*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Lowenthal, David (1985), *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marrou, Henri-Irénée (s/d), *Do conhecimento histórico*, 2ª ed., Lisboa: Editorial Aster (ed. original 1954).
- Marrou, Henri-Irénée (1961), “Qu'est-ce que l'histoire?” in Charles Samaran (dir.) (1961), *L'Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard, pp. 1-33.
- Mattoso, José (2001), “A História hoje: que História ensinar?” in Mª Cândida Proença (org.), *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 223-236.
- ME/DEB (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 85-104.
- ME/DES (2001-2002), *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGEBS (1991a), *História - Organização Curricular e Programa – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ME/DGEBES (1991b), *Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo*, vol. I, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 119-148.
- ME/DGIDC (2010), *Metas de Aprendizagem – História*. Lisboa: Ministério da Educação (consultado em linha em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>, a 11 de janeiro de 2011).
- MEC (2013-2014), *Metas Curriculares de História: 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moniot, Henri (1993), *Didactique de l’Histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Moniz, Jaime (1918), *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Moreira, Hugo (2016), *Do enunciado à resposta do estudante: itinerário metodológico para uma análise integrada dos exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- Moreira, Teresa (2016), *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- OCDE/OECD (2001), *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OCDE/OECD (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OCDE.
- Pinson, Gérard (2007), *Enseigner l’histoire : un métier, des enjeux*. Paris: Hachette Education.
- Pires, Eurico L. (1987), *Lei de bases do sistema educativo*. Porto: Edições Asa.
- Poczta, Jerry (1989), *Analyse systématique de l’éducation*. Paris: Éditions ESF.
- Proença, Mª Cândida (1989), *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rüsen, Jörn (2010), *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, 2ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília (ed. original 1986).
- Rüsen, Jörn (2015), *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Samaran, Charles (dir.) (1961), *L’Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard.
- Santos, Luís F. (1995), “Os programas do ensino secundário nas das última décadas (1974-94)”, *Penélope*, n.º 15, pp. 171-188.
- Scottish Government (2010), *Curriculum for excellence. Building the curriculum 3-18. The contribution of curriculum areas. A guide to developing professional practice*. Edimburgo: Scottish Government
- Seixas, Peter (2006), *Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada*. Vancouver: University British Columbia/Centre for the Study of Historical Consciousness.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

- Seixas, P.; Morton, T. (2013), *The Big Six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silva, Manuela; Tamen, M. Isabel (coord.) (1980), *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Tomás T. (2000), *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, Stephen (1986), *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam, Daniel L.; Shinkfield, Anthony J. (1987), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Teodoro, António (1999), “Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 11, pp. 29-66.
- Thélot, Claude (1993), *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Éditions Nathan.
- Torgal, L. R.; Mendes, J. A.; Catroga, F. (1998), *História da História em Portugal: séculos XIX-XX*, Vol. I, Lisboa: Temas & Debates.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2008), “Interpreter la stabilité d’une discipline scolaire: l’histoire-géographie dans le secondaire français” in François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon (org.), *Compétences et contenus. Les curriculum en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck, pp. 117-146.
- Tanner, Daniel; Tanner, Laurel (1980), *Curriculum development: theory into practice*, 2ª ed., Nova Iorque: MacMillan Publishers.
- Tyler, Ralph (s/d), *Princípios básicos de currículo e ensino*, 10ª ed., Rio de Janeiro: Globo.
- UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. Montreal: UNESCO.
- União Europeia/Parlamento Europeu/Conselho (2006), “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE)”, *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394, 30.12.2006, pp. 10-18.
- van den Akker, Jan (2003), “Curriculum perspectives: an introduction” in J. van den Akker, W. Kuiper e U. Hameyer (org.), *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-10.
- VanSledright, Bruce A. (2010), *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nova Iorque: Routledge.
- VanSledright, B. A.; Limón, M. (2006), “Learning and teaching in social studies: cognitive research on history and geography” in P. Alexander e P. Winne (org.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2ª ed., Mahwah/Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-570.

Young, Michael (2007), “Para que servem as escolas?”, *Educação e Sociedade*, Vol. 28, n.º 101, pp. 1287-1302.

Anexo I

Unidades temáticas dos programas curriculares de História do 2.º ciclo do ensino liceal (1954) e do 3.º ciclo do ensino básico em 1991 (com aditamento das Metas Curriculares de 2013) e 2001

1954	1991 (+2013)	2001
Introdução		
Objeto e fontes da história		
A pré-história		
Antiguidade oriental	1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações	A. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações
Antiguidade clássica	1.3. Contributos das primeiras civilizações	- Uma civilização dos grandes rios
Grécia	2. A herança do Mediterrâneo Antigo	B. A herança do Mediterrâneo Antigo
Roma	2.1. Os Gregos no século V a.C.: o exemplo de Atenas	- Os Gregos no século V a.C.
Idade Média	2.2. O mundo Romano no apogeu do Império	- O mundo romano no apogeu do Império
Fundação e desenvolvimento de Portugal	3. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica	C. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica
Idade Moderna	4. Portugal no contexto europeu	D. Portugal no contexto europeu nos séculos XII a XIV
Portugal e Espanha nos fins do século XVI e princípios do século XVII	5. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	E. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI
Idade Contemporânea	6. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	F. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII
Progressos da ciência e da técnica e suas consequências político-sociais	7. As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	G. O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais
Embates imperialistas e suas consequências político-sociais	8. A civilização industrial no século XIX	H. A Europa e o mundo no limiar do século XIX
	9. A Europa e o mundo no limiar do século XX	I. A Europa e o mundo no limiar do século XX
	10. Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial	J. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial
	11. Do segundo após-guerra aos anos 80	
	12. Os desafios culturais do nosso tempo (subtemas opcionais)	K. Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo
	(Aditamento: Metas Curriculares de 2013)	
	13. O após Guerra Fria e a Globalização	

Fonte: Ministério da Educação Nacional/Direção-Geral do Ensino Liceal (1954), Decreto n.º 39807, de 7 de setembro; Ministério da Educação/Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *Organização curricular e programas. Vol. I. Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação; Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (2001), *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 2

Unidades temáticas dos programas curriculares de História do ensino secundário homologados em 1991 (História) e 2002 (História A)

1991		2002	
10º Ano	1. A cidade no mundo mediterrâneo antigo: espaço político e espaço cultural	Módulo Inicial	
	2. Senhorio e feudalidade: evolução das estruturas de dependência e de poder na sociedade europeia dos séculos IX a XIII	Módulo 1: Raízes mediterrânicas da civilização europeia - Cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica	
	3. O fenómeno urbano na dinâmica conjuntural dos séculos XIII a XV	Módulo 2: Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, poderes e vivências	
	4. Os primeiros embates coloniais entre a Europa e o mundo extra-europeu: os impérios ibéricos	Módulo 3: A abertura europeia ao mundo - Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	
11º Ano	5. Renascimento e Reforma: civilização material e mentalidade; a criação cultural; a renovação da consciência religiosa		
	6. A dinâmica das economias-mundo nos séculos XVII e XVIII: de Amsterdão a Londres	Módulo 4: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, poder e dinâmicas coloniais	
	7. A sociedade europeia nos séculos XVII e XVIII: estratificação, aberturas e bloqueios	Módulo 5: O Liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX	
	8. A afirmação do liberalismo: ideologia e revolução		
	Trabalho de projeto: Tema livre de História de Portugal (séculos XVI-XVIII)	Módulo 6: A civilização industrial – Economia e sociedade; Nacionalismos e choques imperiais	
12º Ano	9. A industrialização e a sociedade burguesa no século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX: progressos técnicos e ritmos de desenvolvimento; mudanças e tensões sociais	Módulo 7: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX	
	10. A evolução política do mundo industrializado no século XX, até à eclosão da 2ª Guerra Mundial: dificuldades das democracias liberais; o confronto das novas ideologias	Módulo 8: Portugal e o mundo da II Guerra Mundial ao início da década de 80 - Opções internas e contexto internacional	
	11. Transformações da mentalidade e da cultura desde o começo até meados do século XX: a crise dos valores tradicionais; rupturas no pensamento e na arte; a irradiação da cultura de massas	Módulo 9: Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual	
	12. Tensões políticas e equilíbrios geoestratégicos da 2ª Guerra Mundial aos nossos dias		
	Trabalho de projeto: Tema livre de História de Portugal (séculos XIX-XX)		

Fonte: Ministério da Educação/Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *História: Organização curricular e programa. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação; Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, (2002), *Programa de História A. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação