

CONCLUSÃO

Sendo certo que a História é, talvez, a disciplina do currículo do ensino básico com maiores potencialidades formativas na perspectiva da educação para a cidadania, definimos como objectivo central do nosso estudo uma avaliação dessas potencialidades através da análise dos vários documentos orientadores da reforma educativa e curricular (iniciada em 1986 com a publicação da Lei de Bases) e dos manuais escolares editados posteriormente à reforma curricular (1989).

No termo do nosso percurso investigativo, começaremos por fazer uma avaliação dos resultados da nossa análise realizada sobre os materiais utilizados e que constituíram o *corpus* em que baseámos a nossa investigação.

Podemos afirmar genericamente que, enquanto a *Lei de Bases* assume a dimensão da educação para a cidadania como uma das componentes fundamentais da educação básica, explícita em seis das alíneas do artigo sétimo, já os *Objectivos Gerais de Ciclo* englobam esta dimensão da formação como uma componente menos explícita, embora expressa ao nível das *Atitudes*.

A perspectiva da educação para a cidadania surge-nos igualmente bem expressa nas *Finalidades* do ensino da História na educação básica. Também se expressa claramente nos *Objectivos Gerais* das duas disciplinas, embora igualmente centrada, quase exclusivamente, no domínio dos *Valores/Atitudes*.

Parece claro, então, existir uma linha de coerência suficientemente perceptível entre os vários documentos orientadores da reforma curricular e programas. É uma linha de coerência mais visível, porém, no domínio dos *Valores/Atitudes*. Pela mesma linha de orientação, parece-nos ser de observar que, uma intenção claramente expressa na Lei de Bases, de certo modo é remetida para o plano das intenções nos *Objectivos Gerais de Ciclo e Programas*; dito de outro modo, uma dimensão da formação a ser desenvolvida sobretudo do ângulo da dimensão implícita do currículo.

Verificámos também, do ponto de vista da articulação dos temas/subtemas respeitantes aos conteúdos/matérias em estudo com o que vem expresso nos *Objectivos Gerais* constantes dos *Programas* das duas disciplinas, uma enunciação algo desigual de objectivos, ou seja, um subtema potencialmente mais formativo na perspectiva que

Conclusão

norteou o nosso estudo pode ter menor relevância que um outro e vice-versa (ex.: subtemas como “9.3 – Portugal: da I República à Ditadura Militar” ou “10.2 – Entre a Ditadura e a Democracia” parecem enunciar menor valor formativo que subtemas como “8.1 – O Mundo Industrializado” ou “9.1 – Hegemonia e Declínio da Influência Europeia”). No mesmo sentido, constatámos que subtemas de abordagem de uma História mais factual parecem enunciar menor valor formativo do que os que são orientados para uma História mais estrutural, centrada na longa duração (ex.: “4.3 – Crises e Revolução no Século XV”, “6.1 – O Império Português e a Concorrência Internacional”, 10.1 – As Dificuldades Económicas dos Anos 30”, entre outros).

Seguimos o nosso estudo pela textura discursiva dos manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História, centrando a nossa atenção nos temas/subtemas que, ao nível dos objectivos gerais referidos nos programas, enunciavam maior valor formativo na perspectiva da educação para a cidadania. Analisámos também as recomendações para trabalho pedagógico inseridas nos manuais escolares que consultámos. A nossa análise visava essencialmente avaliar até que ponto os manuais de HGP e H se poderiam definir como instrumentos que contribuíssem para a aprendizagem da cidadania, já que esta dimensão da formação era assumida como uma componente forte da Lei de Bases e expressa nos vários documentos orientadores da reforma curricular e programas das duas disciplinas em questão. A nossa investigação permitiu-nos extrair algumas conclusões pertinentes.

Assim:

Embora os programas do ensino básico das duas disciplinas ponham um enfoque significativo nos objectivos atitudinais (no saber – ser), na promoção de atitudes e valores, procurando-se acentuar a vertente formativa da História e da Geografia, o que se constata na generalidade dos manuais nem sempre surge em concordância com as intenções expressas nos programas. Foi o que se constatou, a título de exemplo, no tratamento dos dois subtemas de quinto ano (“Os Muçulmanos na P. Ibérica – convivência e confronto” e “Portugal nos Séculos XV e XVI”) em que sobressai a centralidade dos factos de natureza política e militar em detrimento de uma abordagem que evidenciasse claramente a perspectiva de convívio e as vantagens da proximidade de povos/culturas, acentuando-se ainda, no caso do segundo subtema atrás citado, uma visão “sectária” do fenómeno expansionista, encarado como facto natural,

“acto civilizacional”, associando também a esta visão uma explicação sempre muito pormenorizada da forma como se organizou o “Império Português”.

Certos subtemas por nós abordados possuem valor formativo em consequências mais do seu conteúdo intrínseco e menos da forma como são abordados nos manuais. É o caso dos subtemas do oitavo ano – “Os Novos Valores Europeus” e “A Cultura em Portugal Face Aos Dinamismos da Cultura Europeia”. Nestes dois casos (de resto, como na generalidade dos subtemas que analisámos), a nota mais marcante na generalidade dos manuais é a esmagadora uniformidade na forma de fazer a sua abordagem, não só no tocante aos tópicos de conteúdos mas também na forma de enunciação do discurso e, até, no material de apoio apresentado (textual e/ou iconográfico).

As orientações metodológicas adiantadas para o desenvolvimento da aprendizagem das duas disciplinas apelavam a um modelo de inspiração piagetiana, centrando a aprendizagem no aluno e no aprender em acção. A nossa análise evidenciou um quadro de referência que aponta claramente para uma metodologia de abordagem dos conteúdos/matérias de forma marcadamente expositiva, rematada com propostas de actividades ou questionários de perguntas sobre as matérias estudadas. Raramente surgem nos manuais propostas ou sugestões de actividades que estimulem o aluno a encetar uma aprendizagem com a necessária iniciativa e autonomia. Os manuais apresentam-se, assim, como instrumentos de uma aprendizagem mais ou menos passiva em que também escasseiam as possibilidades de os alunos puderem confrontar diferentes visões ou explicações dos factos históricos.

Como vimos, os objectivos gerais definidos para a generalidade dos subtemas, na perspectiva da educação para a cidadania, centravam-se fundamentalmente no domínio dos valores/attitudes. Se considerarmos a textura discursiva dos manuais na forma de abordagem dos subtemas, o papel desempenhado pelo material de apoio (textual e/ou iconográfico), as raras situações em que se abre a possibilidade de os alunos construírem a sua aprendizagem com a necessária autonomia e de confrontarem diferentes explicações dos factos históricos, poderemos concluir que a dimensão da formação para a cidadania remete para uma dimensão implícita do currículo, ou seja, a expressão do desenvolvimento da aprendizagem da cidadania deverá ser avaliada sobretudo a partir do plano das intenções – tudo se passaria como se no final de

determinado subtema o aluno tivesse, automaticamente, desenvolvido esta componente básica da formação, o que é, no mínimo, questionável.

A existência de rubricas específicas relacionadas com a perspectiva da educação para a cidadania ou temáticas mais ou menos afins, sob a forma de pequenos textos de sensibilização ou outro tipo de material, escasseia igualmente na generalidade dos manuais. Parece-nos tratar-se de uma omissão incompreensível, tanto mais que esta dimensão da formação subsume um núcleo importante dos objectivos da aprendizagem da História e da Geografia.

Uma outra nota tem a ver com os subtemas que são tratados no final do sexto ano de escolaridade (“Os Lugares Onde Vivemos e “Como Ocupamos os Tempos Livres”) e do nono ano (“Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea”). São precisamente os subtemas que, em cada um destes anos de escolaridade, consagravam maior valor formativo na perspectiva do nosso estudo. O facto de aparecerem no final dos programas e serem assuntos com menor afinidade da História e da Geografia, determina que sejam subtemas habitualmente não abordados, para o que também contribui a desmesurada extensão dos programas das duas disciplinas – perde-se, assim o potencial formativo dos mesmos.

Sobre as recomendações para trabalho pedagógico, também algumas notas se impõem.

Em primeiro lugar, constatámos a existência de um número não desprezível de manuais que não apresenta qualquer tipo de recomendações para trabalho pedagógico que se possa aproximar minimamente da perspectiva avançada pelo nosso estudo – nesses manuais, as propostas apresentadas (quando as há) apenas se limitam à enunciação de breves questões especificamente relacionadas com as matérias em estudo.

Por outro lado, a articulação dos conteúdos/matérias com a pesquisa no meio local em que o aluno vive surge bem vincada na generalidade dos manuais: são diversas as propostas de trabalho, que podem ir desde a pesquisa na localidade/região de vestígios de comunidades antigas até aos temas relacionadas com a problemática da sociedade actual, passando pelas propostas de concretização de acções de defesa e conservação do património local. Contudo, o que verificámos em última análise é que recomendações para trabalho pedagógico do género “empenhar-se na defesa dos

direitos humanos/direitos fundamentais”, “trabalho de projecto/trabalho de grupo/trabalho interdisciplinar” ou “participar na vida da escola de forma activa e democrática” são escassas ou praticamente estão ausentes da generalidade dos manuais. Trata-se também de uma omissão pouco compreensível o que nos faz recordar, mais uma vez, alguma falta de originalidade na elaboração de propostas de trabalho adicional por parte dos autores dos manuais e evidencia uma grande uniformidade na forma de abordar as matérias e apresentar sugestões de trabalho adicional.

Naturalmente que no termo de um percurso investigativo há questões que permanecem em aberto e que podem requisitar a abertura de novos caminhos de pesquisa.

Parece-nos muito claro que a dimensão da educação para a cidadania, tendo nos documentos orientadores da reforma educativa e curricular preenchido a função que justificava, o mesmo não pode ser garantido do lado dos manuais escolares: estes subsistem como instrumentos pouco abertos à inovação, nem sempre em concordância com as orientações dos programas e apresentando propostas de trabalho adicional demasiado repetitivas, pouco inovadoras e ignorando actividades que podem contribuir decisivamente para desenvolver boas práticas de cidadania. Em consequência, as possibilidades formativas dos manuais de História e Geografia de Portugal e História dependem muito substancialmente da forma como o professor utiliza esta ferramenta educativa. Parece-nos, pois, de grande interesse um trabalho de investigação que pudesse confrontar as práticas docentes com as possibilidades formativas do manual, ou seja, um estudo empírico que evidenciasse a forma como os docentes utilizam as recomendações para trabalho pedagógico ou outro material de apoio presente nos manuais, nomeadamente extractos de textos e/ou outros documentos que aparecem profusamente no interior ou no final dos subtemas.

Um outro pólo de investigação seria a possibilidade de confrontar a “geração” de manuais escolares produzidos na sequência da reforma curricular (e que foi o objecto do nosso estudo) com a “geração” dos que foram produzidos desde o 25 de Abril de 1974 até então (1989), dentro da mesma perspectiva do nosso estudo: seria possível identificar rupturas, continuidades, diferenças, já que do 25 de Abril à Lei de Bases a questão da educação para a cidadania sobreviveu como um tema que suscitou

Conclusão

acesos debates e apareceu sempre no âmago das finalidades da educação; seria de grande interesse, pois, verificar até que ponto os manuais de Estudos Sociais (quinto ano), História de Portugal (sexto ano) e História (sétimo, oitavo e nono anos) aparecem como um recurso educativo em que são afloradas (e de que forma o são) questões afins da educação para a cidadania.

Pela mesma linha de razões, entendemos que uma direcção de investigação futura, centrada igualmente nos manuais escolares, poderia dirigir-se para o estudo das formas como a noção de “competência”, tão enfatizada na reorganização curricular do ensino básico (2001), teve (e tem) expressão na estruturação dos manuais e como se intersecta com a dimensão da educação para a cidadania, uma vez que a noção de competência concorre para um conceito de cidadania como prática.

Um último apontamento: no decurso da nossa investigação, despertou-nos especial interesse esse caminho tão paralelo (mas também dissonante) que parece ter sido o da relação entre a cidadania e a educação escolar em Portugal, do 25 de Abril à Lei de Bases, de que demos conta no capítulo II. Há um terreno fecundo, aberto à investigação, pleno de debates e polémicas ao redor da presença (ou não) da educação para a cidadania no currículo escolar, que permanece por explorar e que pode ser um contributo importante para a História da Educação em Portugal.