

## **Metas Curriculares de História (7º ano) – Apreciação crítica da Associação de Professores de História à proposta em discussão pública**

O programa de História do 7º ano de escolaridade, em vigor desde 1991 é, presentemente, muito extenso, devido a ter sido pensado para uma realidade educativa diferente: à disciplina de História no 3º ciclo do Ensino Básico estavam atribuídas três aulas de 50 minutos por semana no 7º, outras três no 8º e outras 3 no 9º ano.

Infelizmente, contra todas as recomendações, inclusivamente as do Conselho da Europa, essa realidade alterou-se em 1998, altura em que foram retirados 3 tempos de 50 minutos à disciplina na totalidade do 3º ciclo do Ensino Básico. Na maior parte das escolas a situação presente é a seguinte: 90 minutos semanais no 7º ano; 90 minutos + 45 minutos no 8º ano e 90 minutos + 45 minutos no 9º ano. Mas há escolas que distribuíram esta carga horária de forma diferente e, pelo facto, as situações são distintas.

Independentemente de estarmos a pensar em 90 minutos semanais ou em 90 minutos + 45 minutos, o programa é demasiado extenso. Esperar-se-ia, por isso mesmo, que as “Metas Curriculares”, que passam a constituir o documento curricular de referência, que passam a orientar avaliações, aulas, atividades e materiais de apoio ao ensino, tivessem tido em consideração a referida extensão de conteúdos, procedendo-se a uma racionalização dos mesmos.

Sabemos como é difícil aos professores de História aceitarem que sejam retirados conteúdos porque as relações sociais, políticas, económicas e culturais que se estabeleceram ao longo do tempo e em múltiplos espaços e civilizações se interligam. Selecionar é, de certo modo, separar.

Mas, a proposta para discussão pública não só manteve a mesma quantidade de conteúdos, como acrescentou muitos outros. E isso não nos parece razoável. Num ano letivo existem, aproximadamente, 34 semanas letivas para o 7º e para o 8º ano. Se retirarmos seis tempos para avaliações de carácter mais formal, teremos apenas 28 semanas que podem significar 28 blocos de 90 minutos. Não contabilizamos visitas de estudo, que consideramos aulas noutros espaços educativos exteriores à escola,

e não contabilizamos outras atividades que podem vir a diminuir, ainda mais, este número.

A proposta que está em discussão para o 7º ano, com 191 descritores é, pois, inexecutável. Não pelo número de descritores, mas pelas suas características.

1- Foram incluídos conteúdos de grande complexidade, atendendo ao nível etário a que se destinam. Damos alguns exemplos: 4.4 (p. 7): “Atribuir a diferenciação da produção artística (na arquitetura, na escultura, na pintura) à afirmação do poder imperial e da hierarquização social no Antigo Egito”; 2.3 (p. 8): “Saber as características das estruturas sociais das *poleis* gregas, tomando Atenas como referência”; 4.3 (p. 8): “Descrever a evolução do relacionamento entre o mundo grego e o império persa”; todo o subdomínio 5 (pp. 8 e 9) “5. *Avaliar o contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas*”, com especial destaque para o descritor de desempenho 5.1. “Comparar o regime político ateniense e espartano com as democracias e as ditaduras totalitárias do século XX” e o 5.2. “Verificar a criação pelos gregos, no seguimento dos fenícios, de uma economia-mundo relativamente integrada com os respetivos centros, semiperiferias e periferias”; todo o subdomínio 5 (p. 12): “5. *Conhecer e compreender as ligações entre as leituras historiográficas sobre os processos de formação dos reinos bárbaros e as identidades nacionais existentes desde o século XIX*”; todo o subdomínio 5 (p. 15): “5. *Conhecer noções básicas e o significado das categorias de património cultural e de museu, bem como das respectivas funções sociais*”, porque surge também de uma forma desintegrada dos restantes conteúdos.

2- A formulação dos descritores também não é sempre a mais adequada. Acontece, com alguma frequência uma meta de aprendizagem incluir uma outra, um conteúdo estar dentro de outro conteúdo, situação que complexifica todo o processo de aprendizagem, se pensarmos que estes descritores corresponderão ou deverão corresponder a desempenhos concretos dos alunos.

Exemplificamos: 3.5 (p. 5): “Relacionar a precariedade do Homem face à natureza e à sociedade com o desenvolvimento de vivências religiosas e estéticas”; subdomínio 5 (p. 5): “*Conhecer a economia de produção e a diferenciação social e a sua relação com as novas formas religiosas e*

*manifestações artísticas do neolítico*"; 1.5 (p. 6): "Aplicar o conceito de "civilização" a sociedades detentoras de grande complexidade, estruturadas em torno de cidades, da utilização da escrita, de conhecimento e vontade de domínio sobre os territórios vizinhos"; 5.2 (p. 7): "Saber a importância da escrita – salientando o contributo do sistema alfabético fenício – para a consolidação de áreas do saber como a teologia, a história, o direito e economia"; 5.4 (p. 9): "Verificar a relevância e a dimensão geográfica atingida pelo helenismo no seguimento das conquistas de Alexandre Magno"; 1.5 (p. 9): "Explicar a eficácia dos fatores e agentes de integração dos povos vencidos no império, salientando a reciprocidade assimétrica das influências entre romanos e romanizados"; 5.2 (p. 13). "Elencar algumas das características das diversas vivências do Islão nos nossos dias"; 1.3 (p. 14): "Salientar o fortalecimento da burguesia urbana e o fim da servidão em alguns espaços europeus, como transformações importantes no contexto da organização da sociedade medieval".

- 3- Há descritores que de certa forma se repetem e que podiam agregar-se a outros. Exemplificamos: 3.2 (p. 4): "Realçar o papel da arqueologia na reconstituição das vivências religiosas do Homem do paleolítico" articula-se com a 2.5 anterior; o subdomínio 3 (p. 4) "*Compreender as vivências religiosas e as manifestações artísticas do Homem do Paleolítico*" e o subdomínio 5 (p. 5) "*Conhecer a economia de produção e a diferenciação social e a sua relação com as novas formas religiosas e manifestações artísticas do neolítico*" poderiam ligar-se; todo o subdomínio 5 (p. 7) "*Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias*" se poderia integrar nos anteriores; o 2.6 "Justificar a existência de relações de dependência entre as ordens privilegiadas" inclui-se no 2.3 (p. 11) "Justificar o reforço do poder dos grandes senhores (proprietários e líderes militares ou religiosos) perante a incapacidade régia em garantir a defesa das populações, salientando o duplo poder senhorial sobre a terra e sobre os homens"; o 3.5 "Reconhecer a importância da Igreja como garante do funcionamento social e político medieval" inclui-se no 3.1 "Descrever o aumento do prestígio da Igreja durante as invasões bárbaras, perante a incapacidade do poder civil em defender as populações" e no 3.2 "Salientar a importância da religião cristã como elemento de unificação na diversidade dos territórios ocupados pelos povos bárbaros"; o 4.3 "Identificar a adopção e adaptação de modelos estéticos romanos pelos povos bárbaros" e o

4.4 “Identificar as características principais da arte românica: arquitetura, pintura e escultura” (p. 12) podem juntar-se.

- 4- Há ligações/relações que poderiam fazer-se se estivéssemos a trabalhar com alunos de outra faixa etária e/ou com um nível superior de conhecimentos adquiridos. Desta forma, é uma pretensão de risco muito elevado supor que alunos do 7º ano com as características acima expostas consigam “comparar o regime político ateniense e espartano com as democracias e as ditaduras totalitárias do século XX” (5.1, p. 8), conteúdos que ainda não foram trabalhados e que correspondem a realidades muito distantes no tempo e muito díspares.
  
- 5- Há necessidade de reformular os subdomínios e os descritores de desempenho. Isto verifica-se para o último (p. 16) mas, também, para outros de que damos apenas alguns exemplos: o subdomínio 5, p. 5 “Conhecer a economia de produção e a diferenciação social com as novas formas religiosas e manifestações artísticas do neolítico”, poderia ser substituído por algo como “relacionar a economia de produção e a diferenciação social com as novas manifestações religiosas e artísticas”. Pretende-se “saber” a importância da escrita ou reconhecer a sua importância? Pretende-se “salientar a relevância da violência no sistema político romano (...) (p. 9) ou explicar essa violência? Pretende-se “explicitar os documentos que formalizaram o reino de Portugal” ou conhecê-los? E o que se pretende com “elencar algumas das características das diversas vivências do Islão nos nossos dias”? Que se faça uma breve caracterização?
  
- 6- Nestas metas curriculares agora propostas há uma extensa listagem de conhecimentos a adquirir. Além do mais, exigem-se relações interdisciplinares e explicitações de relações entre fenómenos e tempos históricos que constituem operações inaplicáveis a alunos deste ano de escolaridade.

## **Metas Curriculares de História (8º ano) – Apreciação crítica da Associação de Professores de História à proposta em discussão pública**

A proposta para o 8º ano tem, igualmente, 191 descritores de desempenho. Pelas mesmas razões já referidas para o 7º ano é, também, inexecutável. De igual modo não se reduziram conteúdos mas acrescentaram-se outros aos que existiam, desadequados à estrutura curricular desde 1998. Ou seja, estes descritores parecem destinar-se a muito mais do que os tempos curriculares disponíveis para a lecionação da disciplina de História no Ensino Básico que é em algumas escolas, repetimos, de 90 minutos + 45 minutos ou apenas de 90 minutos, dependendo da opção que foi feita.

Mas, sobretudo, reforçou-se no 8º ano o grau de complexidade atendendo às múltiplas relações que se solicitam entre tempos, espaços e civilizações completamente distintas. Parece-nos, por isso, que há também uma clara desadequação perante o nível etário a que se destinam estas metas curriculares. Exemplificamos com alguns exemplos a partir de alguns descritores e subdomínios:

- 1.4. (p. 18): “Sublinhar a emergência do “Estado Moderno”, nos planos da teoria política, do aparelho administrativo e judicial, da estruturação da Corte”.

- 2.4. (p. 18): “Caracterizar o processo de crescente diferenciação de agentes, espaços e escalas da atividade económica ocorrido nos séculos XV e XVI”.

- 4.1. (p. 19): “Utilizar os conceitos de identidade, multiculturalidade e multiculturalismo como instrumentos de conhecimento da realidade”.

- Subdomínio 3 (p. 20): “*Conhecer e compreender a Contra-Reforma como reação sistemática face aos desafios coevos e às resistências herdadas do passado*”.

- Todo o subdomínio 5 (p. 23): “*Conhecer a forma como nos séculos XVII a XIX foi observada a China a partir dos países da Europa Ocidental*” mas, sobretudo, o descritor 5.3., até porque ainda não foi trabalhado o tema da industrialização: “Reconhecer que, a partir da segunda metade do século XVIII, a crescente afirmação da “superioridade civilizacional” dos países com regimes liberais e economias em processos de industrialização legitimaram os esforços de dominação semicolonial da China por parte da Inglaterra e de outros Estados (Guerras do Ópio de 1839-1842 e 1856-1860)”.

- 1.1 (p. 25): “Relacionar a introdução de soluções político-administrativas proto liberais ou liberais com o arranque dos primeiros processos de industrialização”

- 2.5. (p. 26): “Comparar as crises económicas da “idade industrial” com as crises das sociedades pré-contemporâneas e reconhecer a importância dos referidos fenómenos de disfunção na evolução da economia-mundo capitalista”.

- 3.2. (p. 26): “Relacionar as Guerras Napoleónicas com a precocidade da industrialização britânica e com a tradicional rivalidade franco-britânica”, atendendo a que ainda não foi trabalhado o tema da Revolução Francesa.

- Subdomínio 1 (p. 27), devia ser subdividido: “*Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa tendo em conta as anteriores experiências políticas holandesa e britânica*”.

- Subdomínio 2 (p. 28), devia ser simplificado: “*Conhecer e compreender o processo de estruturação dos Estados Liberais Conservadores a partir do ideário político liberal*”.

- Subdomínio 3 (p. 28), tal como o anterior deveria ser simplificado: “*Conhecer e compreender a influência de tecnologias de controlo social introduzidas ou reforçadas pelos Estados Liberais Conservadores em países que passaram de Monarquias Absolutas para regimes políticos autocráticos*”, sobretudo o descritor 3.1: “Comparar a eficácia das Monarquias Absolutas de Direito Divino e carácter corporativo com a eficácia dos Regimes Liberais Conservadores tendo em conta os âmbitos interno e internacional”.

- Subdomínio 5 (p. 29), deveria também ser simplificado: “*Conhecer e compreender o processo de difusão das soluções políticas liberais conservadoras nos países da Europa do Sul e nos novos Estados da América Latina*”.

- Subdomínio 1 (p. 30): “*Conhecer e compreender a relação entre os processos de industrialização com a expansão da economia-mundo capitalista e com o aumento do poder dos centros sobre as semiperiferias e as periferias*”.

- 2.2. (p. 30): “Relacionar as divergências entre industrialistas – protecionistas – e ruralistas (livre-cambistas) com a eclosão da Guerra de Secessão ou Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865)”.

- 2.5. (p. 30): “Reconhecer a importância da Revolução Meiji e da estreita cooperação do Estado liberal conservador com a “sociedade civil” para a rapidez e a escala da industrialização e da afirmação do Japão enquanto potência ocidentalizada”.

- Subdomínio 5 (p. 31), atendendo à extensão de conteúdos: “*Conhecer e compreender a relação entre os processos de industrialização e fenómenos culturais como a afirmação da ciência e da técnica, do laicismo e do cientismo, da engenharia e*

da “arquitetura do ferro”.

Todos estes exemplos de subdomínios e descritores têm outra característica associada, para além da complexidade da formulação: são conteúdos que estão em estreita conexão com outros conteúdos. Por isso, quando se pretende que cada subdomínio evidencie os conteúdos considerados essenciais (como se refere na introdução), isso não está contemplado nos exemplos que destacámos, pois não se conseguem dissociar os conteúdos essenciais dos outros. Vejam-se os seguintes exemplos:

- Descritor 5.5. (p. 21): “Explicar o desenvolvimento de atividades económicas de escala internacional e de uma grande burguesia também pela redução da influência de valores religiosos conservadores”;

- Descritor 4.1. (p. 23): “Reconhecer as dificuldades da economia portuguesa no final do século XVII, num cenário de concorrência internacional no espaço colonial e de afirmação da nova dinastia, no plano político, relacionando-as com a implementação de medidas mercantilistas”;

- Descritor 4.5. (p. 29): “Explicar o colapso da Regeneração – por razões de ordem político-diplomática, económico-financeira e sociocultural – e comparar a “Crise do Ultimato Britânico” com a “Crise de 2008”. Neste caso consideramos que não é viável comparar crises cuja contextualização é completamente diversa.

Não se percebe também o motivo pelo qual se solicita que se refiram “os principais fatores de crise política e social que caracterizaram o século XIV europeu” (1.1., p. 18) sem introduzir os principais factores económicos, uma vez que não se consegue trabalhar o descritor 1.2. (“Apresentar os processos de expansão colonial como soluções para alguns dos problemas acumulados durante a centúria anterior”) ou mesmo o descritor 3.1, p. 18 (“Relacionar o arranque do processo de expansão portuguesa com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV”), sem compreender o lado económico da crise.

Da mesma forma que não se compreende o motivo pelo qual não se refere o Humanismo a par dos “novos valores europeus (antropocentrismo, individualismo, valorização da Natureza e da razão)” (1.2, p. 19), até porque depois se vai solicitar o domínio deste conceito (descritor 4.1., p. 20). Por outro lado, parece-nos que a visão que perpassa pelo descritor 2.4 (p. 30) pode ser muito restrita, uma vez que alguma historiografia japonesa a questiona (“Caracterizar o Japão anterior a 1868 como uma sociedade feudal, significativamente isolada do exterior e ameaçada pela pressão

semicolonial de potências ocidentais”).

Alguns conceitos são demasiado complexos para alunos desta faixa etária como o caso de economia-mundo, periferia, semiperiferia, tendo sido já abandonados no ensino secundário.

Em jeito de conclusão, e sobre o documento das metas curriculares para o 7º e o 8º ano que foi apresentado, é sobretudo muito evidente a desadequação dos conteúdos aos tempos letivos atribuídos à disciplina e às características dos alunos deste nível etário. O aumento de conteúdos poderá, conseqüentemente, comprometer um trabalho em sala de aula que possa partir do concreto para o abstrato, que possa privilegiar a crítica de fontes escritas e/ou iconográficas, de documentos historiográficos, que possa prever a produção individual, a pares ou em grupo de pequenas narrativas, de mapas, de frisos cronológicos, que possa integrar a apresentação escrita e oral de trabalhos, a preparação de pequenos debates e até de dramatizações.

A breve trecho este documento poderá vir a constituir um entrave e não um instrumento de trabalho eficaz para professores e alunos.

A Direção da Associação de Professores de História  
21 de Março de 2013