



Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII¹

Raquel Varela- FCSH - Universidade Nova de Lisboa-Portugal²

Resumo

Neste artigo apresentamos uma proposta didáctica de história de Portugal dos séculos XVII e XVIII, em relação com a pedagogia histórico crítica para o 11º ano do ensino secundário (currículo português). De que forma é que as propostas didácticas de Gasparin podem ser elaboradas para o ensino médio (secundário em Portugal), contribuindo para o conhecimento dos alunos, o seu sentido escolar e o desenvolvimento do pensar-fazer história, são alguns dos temas que procuramos abordar.

Palavras chave: Ensino da história, pedagogia histórico-crítica, pombalismo, modernidade

Introdução

Neste artigo propomos a construção teórica de uma unidade didáctica em história moderna para o ensino secundário, a partir da didáctica e da pedagogia histórico críticas. O tema escolhido é Portugal e o Pombalismo, na grande área temática curricular “A Europa nos séculos XVII e XVIII, Sociedade Poder e Dinâmicas Coloniais e no Subdomínio - Triunfo dos Estados e Dinâmicas Económicas nos Séculos XVII e XVIII”.

Uma unidade didáctica começa sempre por dialogar com as questões orientadoras dos currícula, ainda que depois as desenvolva criticamente, as nossas questões são: A que se deve a crise comercial portuguesa de finais do século XVII?; Quais os efeitos do Ouro do Brasil para Portugal?; Como intervém o Marquês de Pombal na atividade comercial?; Como intervém o Marquês de Pombal na produção industrial e na política social?; “Viradeira” ou Continuidade? Sobre a transição económica portuguesa e modernização. Elaborámos esta proposta didáctica cronologicamente entre a Guerra da Restauração (no século XVII) até à chamada “viradeira”, no fim do Pombalismo (até final do século XVIII). A nossa unidade

¹ Artigo é parte do Relatório final de mestrado realizado em Ensino pela autora.

² raquel_cardeira_varela@yahoo.co.uk

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

didáctica insere-se no Domínio “A Europa nos séculos XVII e XVIII, Sociedade Poder e Dinâmicas Coloniais e no Subdomínio - Triunfo dos Estados e Dinâmicas Económicas nos Séculos XVII e XVIII”.

Visamos analisar os processos políticos e sociais que levam aos momentos de crise e transformação, em que as sociedades passam por elementos de fragmentação, convulsão ou aceleração histórico-social - que levam a uma mudança política, económica e cultural de formações sociais /estatais como “facto total”. Como escrever e ensinar história assim?

A abordagem que propomos parte de uma determinada visão didáctica: um olhar histórico-social de reconstituição de acontecimentos e processos e uma proposta teórico-metodológico de apreensão do real. Esta unidade está dividida em 5 momentos, com uma orientação cronológica, baseada na história total (política, económico social e cultural), planeada com uma distribuição dos conteúdos de acordo com o programa. Cada aula é concebida para que ensino e a aprendizagem se fertilizem reciprocamente.

Seguimos a planificação de proposta didáctica sistematizada por João Luiz Gasparin em “Uma Didáctica para a Pedagogia Histórico-Crítica” (2002).

Para que a aprendizagem tenha lugar não bastam empenho, vontade ou estratégia. E nada garante por si que uma aula bem-sucedida numa determinada sequência venha a tornar-se um sucesso noutras condições ou contextos. Mais de uma vez, na leccionação (como na investigação!), é necessário voltar atrás, refazer a estratégia. É melhor retroceder numa aula do que chegar ao fim da unidade sem que o conhecimento tivesse sido adquirido. Para a explicação e compreensão de sínteses complexas de muitas determinações e relações diversas é imperioso não temer a necessidade objectiva de reiniciar, uma e outra vez, a trajetória dos saberes.

A pedagogia histórica crítica

A teoria histórico-cultural da psique humana de Lev Vigotski categoriza as funções psicológicas dos indivíduos como elementares e superiores. Delas parte-se para o estudo da consciência, e para a compreensão do papel fulcral da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Além de Luria e Leontiev devemos referenciar nomes como Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporozhets – juntos fazem parte do que se denomina Psicologia

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

Histórico-Cultural. Leontiev, mais estudado na psicologia social, e Luria na neuro linguística são de facto dois alicerces, das fundações dos estudos da educação e da teoria histórico-cultural.

Vigostki rejeitava o dualismo: mente/corpo, natureza/cultura e consciência/atividade. Os objectos de estudo elegidos pela psicologia (inconsciente (psicanálise), o comportamento (cognitivo-comportamental) e o psiquismo e as suas propriedades (Gestalt), eram incapazes, para o autor, de dar uma resposta consistente para a génese das funções psicológicas tipicamente humanas, porque trabalham factos distintos. O seu método, que vai ter influência de Hegel, Marx, Espinosa – defendia que as funções psicológicas superiores estavam histórica e culturalmente determinadas, assim a sua teoria marxista do desenvolvimento humano baseava-se em perceber a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas e o contexto social específico em que elas ocorrem. É aqui que a educação entra com um papel muito específico – formar, desenvolver e compreender em que contexto são desenvolvidas e um acção dirigida, intencional no processo educativo – daí que para Vigotski atribui um papel determinante à educação escolar na formação do psiquismo humano (não sendo este o lugar para o desenvolver, os estudos de Vigotski vão ter influência determinante de Baruch Espinosa, filho de uma família português-judia e um dos primeiros filósofos racionalistas).

Para o compreender é necessário saber que: o homem é um ser histórico cultural, que cria e é criado pela sua cultura; o indivíduo é determinado por interações sociais (relações com outros indivíduos e relação com o meio através da linguagem que determina e é determinada); a actividade mental é exclusivamente humana e resulta da aprendizagem social, interiorização da cultura e relações sociais; o desenvolvimento psicológico é um processo de longa duração, com saltos qualitativos que ocorrem em três momentos chave: a origem da espécie, a origem da sociedade e origem do homem. O desenvolvimento mental é um processo socio genético; as actividades mentais superiores não são simplesmente neuronais, mas que interiorizam significados sociais que estão derivados das actividades culturais e mediados por signos; a nossa actividade cerebral é mediada por instrumentos e signos – daí que o trabalho seja central, a centralidade do que é o Homem (através do instrumento desenvolve a linguagem e a cultura e desenvolve-se – e retrocede sem estes); a linguagem é o principal mediador das funções psíquicas superiores (há linguagem oral, escrita, gestual, musical, matemática, etc.). E

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

finalmente a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neuro físicos que vão constituir as partes fisiológicas do cérebro e daí permitir a formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores (LUCCI, 2006).

A noção de função psíquica superior e de zonas (de desenvolvimento actual e proximal) é fundamental para compreender o papel da educação escolar para Vigotski. Vigotski rejeita o interacionismo já que ele aborda o psiquismo humano de forma mecânica, de forma biológica, e não enquanto realidade/fenómeno histórico-cultural. Não basta olhar a relação entre sujeito e objeto para pensar a educação, é necessário compreender como ela é historicamente produzida e concretizada. Não é possível compreender isso quando se adota a versão hoje muito dominante de interação entre organismo e meio-ambiente. Este modelo epistemológico tem servido de base à teoria pedagógica designada Pedagogia Histórico Crítica, com grande impacto no Brasil, cujo expoente máximo é Demerval Saviani (SAVIANI, 1983).

O modelo epistemológico na educação, a partir da Escola de Vigotski, assenta segundo Newton Duarte: 1) na primazia da transmissão do saber historicamente acumulado, tendo como centro o ensino de conteúdos escolares; 2) Quando analisa as questões da intersubjetividade centra-se no papel da direção, pelo educador, dessas interações – “o educador é quem detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações devem estar direcionadas”(DUARTE, 1996:33) Daí que a obra de Vigotski atribua importância fundamental à transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente; e que considera “os processos de aprendizagem, conscientemente dirigidos pelo educador, como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem “. (DUARTE, 1996:33) portanto incompatível com o relativismo pós-moderno, ou o advogado hoje por algumas correntes, do deslocamento curricular/adaptação ao mercado de trabalho (SANTA, VARELA, 2021).

Saviani, tendo Vigotski como um dos autores cimeiros da sua teoria, vai defender que o lugar da educação formal, a escola, é o lugar do saber científico, metódico e sistematizado:

“Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa

questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.”(SAVIANI, 2015:288)

Luria escreverá diretamente sobre esta questão, assinalando a distinção entre homens e animais:

“Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento

de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. “ (DUARTE, 1996)

As funções mentais superiores exprimem o *comportamento consciente do homem*: memória, atenção voluntária, dirigida, memorização ativa, imaginação, capacidade de planear, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceptual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

Para Newton Duarte não há dúvida sobre a síntese na escola destas reflexões do campo da psicologia e desenvolvimento: o ensino é o que pode - para Vigostki - dar aquilo que o aluno não pode descobrir por si, daí o carácter humanizador da imitação. Para compreender o papel da imitação é preciso compreender que se trata de transmitir o conhecimento fundamental e não apenas o aparente (aqui a distinção hegeliana entre essência e aparência é central), tem que possibilitar ao aprendiz os traços fundamentais do conhecimento. É aqui que surge a questão da zona de desenvolvimento próximo (ou proximal) – é preciso captar o que está em processo de formação, o que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas com um adulto - e a escola tem aqui um papel fundamental.

Segundo Newton Duarte:

“o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Mas o potencial de imitação das duas crianças do exemplo não é igual. Pode-se dizer que uma delas tem um potencial de aprendizagem maior, posto que sua zona de desenvolvimento próximo é maior. Isso mostra que existem limites para a imitação. Uma criança não pode imitar qualquer coisa. Se formos resolvendo com ela problemas cada vez mais difíceis, chegará um ponto a partir do qual ela não conseguirá mais resolver os problemas mesmo com nossa

ajuda. Isso significa que teremos ultrapassado a zona de desenvolvimento próximo, isto é, teremos saído dos limites do desenvolvimento dessa criança nesse momento. Essa é a razão pela qual Vigotski emprega a palavra “zona” para caracterizar o segundo nível de desenvolvimento, isto é, trata-se da caracterização da diferente extensão que esse nível tem para cada criança.

Um aspecto de fundamental importância é o das conseqüências desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Vigotski critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo.”

“Ensinar uma criança aquilo que ela é capaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhes o que é capaz de realizar por si mesma”, disse Vigotski.⁵² “Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.” (DUARTE, 1996:39).

Uma didática para a pedagogia histórico-crítica

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

Segundo Gasparin uma didática para a pedagogia histórico-crítica, que defendemos, divide-se em prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática final do conteúdo. Vejamos cada uma delas.

A prática inicial é a primeira fase. Trata-se de mobilizar o aluno para a construção do conhecimento escolar, sensibilizando-o através de alguma relação com o seu quotidiano, com as suas necessidades, questões, interesses, curiosidades. Como salienta Paulo Freire “o ensino deve saber respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola”. (Freire, in Gasparin 2002:14). Os conteúdos não interessam de forma espontânea aos alunos (estágio de desenvolvimento atual), é uma visão sincrética, caótica, em que o aluno não tem clareza dos conceitos científicos nem da sua importância. Esta tarefa, deve ser sempre a primeira. Perguntar o que pensavam do tema da aula, como ele se relacionava com o presente e com a sua vida, mundivisão, pensamento sobre o país e a realidade social – a crítica de que um professor de história mobiliza o presente ou “anda em círculos” desconhece que um professor de história deve encetar um diálogo entre passado, presente e futuro, para mobilizar os alunos a partir da sua mundivisão, para o processo de ensino-aprendizagem. Procurámos mobilizá-los através de pontes entre passado e presente, história e memória (papel dos monumentos, nomes de ruas, estátuas, autores conhecidos e sua relação com Portugal).

Não se espera na fase da prática inicial que o conceito espontâneo corresponda ao científico. Cada aluno trará nesta fase uma “totalidade que abarca como os homens se organizam para produzir as suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc.”. (GASPARIN, 2002:19). Esta prática social naturalmente não expressa só o indivíduo, mas o grupo, classe, região, em que está inserido. Aqui pode definir-se qual o ponto inferior, inicial do aluno, e qual o nível superior a que deve chegar depois das aulas. Devem ser utilizados neste momento anúncios dos conteúdos, listando os tópicos, e perguntando o que os alunos já sabem destes conteúdos e o que gostariam de saber, sendo que nesta fase não se debate o que os alunos apresentam, regista-se o seu estado de compreensão, e o que gostariam de saber mais. Aqui definem-se metas de aprendizagem, deixando claro: o que aprender e para quê?

Esta fase não pode deslocar-se da realidade grupal, social, nem a escola pode ficar nesta fase – dos interesses imediatos. É importante referirmos que o ensino escolar não é uma atividade individual, de cada aluno, que simplesmente aconteceria num contexto grupal.

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

É, algo diferente, é um sistema de atividades, coletivo, de “fertilizações recíprocas”, entre crianças e jovens. O bem-estar exige um entendimento amplo do que é o indivíduo, e o seu acesso ao bem-estar material, desde logo, que tem que se entrecruzar com a educação, devendo a escola ter um papel preponderante quer ao nível pedagógico quer enquanto instituição escolar, mas que naturalmente será transversal a todo o conjunto da sociedade, “Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje”. (GASPARIN, 2002:28-29).

A segunda fase é a da Problematização. Elemento-chave da transição entre prática e teoria, entre o quotidiano e a cultura elaborada. Nesta fase levantam-se questões que procuram estimular o raciocínio, questionando quer a realidade quer o conteúdo, de certa forma desmonta-se a totalidade, mostrando a multiplicidade de aspetos dessa totalidade, mas selecionando o que é fulcral. A escola tem obrigação de fazer uma seleção delimitando grandes questões – da sociedade e não do mercado – não caindo no relativismo de assumir todos os problemas como iguais, sem hierarquia. O tempo é limitado e os programas extensos são um obstáculo – a questão fulcral é escolher os temas. Como historiadores e docentes, devemos ser claros em cada aula a explanar as questões orientadoras – segundo o programa curricular, e as mesmas foram colocadas como sumários, e lembradas ao longo das aulas. A elas devemos regressar por isso na síntese final da última aula. São problemas que os alunos deverão estar, no fim, aptos a resolver, da sociedade - ainda que no plano intelectual, inicialmente. Quem define as grandes questões sociais e como isso se plasma no conteúdo, sendo que será distinto (só em certa medida!, isto quando nos referimos às grandes questões científicas como as que aqui nos trazem, a transição à modernidade) consoante a região do mundo – a partir do manual procede-se ao levantamento destas grandes questões³ (GASPARIN, 2002).

Compreender a história é desde logo compreender, por exemplo, a sequência cronológica de factos, a inserção global – sistema-mundo - da explicação, o papel das figuras cimeiras deste processo (jesuítas- (MONTEIRO, 2004); Marquês de Pombal, Dom José, António Verney, entre outros) são homens e circunstâncias de um processo histórico, que implicou o parto longo da modernidade. Se hoje temos em Portugal um ensino laico, estatal, numa sala de aula, público, isso implicou há 250 anos o início de uma rutura política que foi uma cisão epistemológica. Porque trazemos este exemplo? Porque é essencial, num projeto didáctico, como aquele que aqui nos mobiliza, tornar o nosso objeto questão, isto é “o

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (GASPARIN, 2022).

Nesse momento cria-se o início da possibilidade de uma proposta didática – que os alunos e o professor já conhecem, cria-se uma ambiência que favorece a aprendizagem. Um exemplo concreto: como um tema tão abstrato como a transição se relaciona com a sala de aula e a sua configuração hoje – laicidade da educação, reformas pombalinas neste campo? Ou reformas sociais (eliminação da escravatura na metrópole e fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos)? E como a poesia do poeta mais bem-querido da nação hoje, Luís Vaz de Camões, – indo ao nosso exemplo inicial - nos ajuda a sintetizar o complexo conceito de dialética e relações sociais – porque em si tem o seu e o seu contrário – e qual a sua utilidade (um Marquês ditador e uma Marquês moderno/empreender, no mesmo homem-tempo)? Explicar aqui as medidas contraditórias (desenvolvimento económico, com as grandes companhias, repressão ao pequeno comércio e jesuítas, por exemplo). Outras vias podiam ter sido organizadas: podemos pensar por exemplo o papel do Estado na economia, trazendo as grandes questões públicas, a que os alunos não são alheios, para debater a criação destas companhias por Marquês de Pombal; ou a questão da dívida pública para começar a pensar a balança comercial e o ouro do Brasil e o papel das reexportações e do comércio triangular.

Entramos depois na fase de Instrumentalização. A partir dada prática social inicial, e da sistematização feita na fase de problematização, o processo de ensino-aprendizagem encaminha-se para expressamente proporcionar aos sujeitos da aprendizagem – os alunos – o conteúdo, o conhecimento sistematizado. Aqui a apresentação sistemática de conteúdos (dominar o saber científico e saber planeá-lo) é essencial. A aula não pode ser uma caricatura de debate, o professor tem obrigação de dominar cientificamente o conteúdo e sistematizá-lo para alunos, alunos que têm intenção (vontade) de conhecerem esse conhecimento, de se apropriarem dele. Nesta fase a questão da utilidade (valor de uso) da educação (por oposição ao valor de troca (educação para o mercado de trabalho) surgirá de forma indelével. Não se ensina o que “está na moda” – regressando à nossa introdução sobre o que é a história e o seu ensino - ou o que tem valor de mercado. Ensina-se o conhecimento científico. Porque no ensino da história a aprendizagem do conceito científico muitas vezes não só não é científico, como tantas outras vezes dogmático, e sem um horizonte de questionar o presente e o futuro das sociedades? Porque aprender factos do passado é história, e debater o futuro

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

é “ideologia”, ou só-ideologia (ideologia será também)? Podem os alunos ser mobilizados para aprender o Pombalismo sem compreender que a discussão da modernidade é a questão do lugar de Portugal hoje no mundo, e que isso também responde, por exemplo, ao futuro do mercado de trabalho português.

Não estamos só a mobilizar, como na prática inicial, o aluno e o seu saber quotidiano, espontâneo, estamos a pensar um conhecimento, *que se constrói em aproximações sucessivas* (“a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo”(GASPARIN, 2002), e que esse conhecimento tem que dar uma resposta, ainda que intelectual, aos anseios de quem são aqueles alunos (socialmente). Aqui “os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc” (GASPARIN, 2002).

Na proposta/planificação didáctica deve referir-se a importância global do Tratado de Methuen (1703) (estando dentro do conceito abstrato de transição), explicitando o tema do comércio colonial/triangular, que conceituámos e revemos ao longo das aulas classificando protecionismo, mercantilismo, pautas, comércio triangular etc. – a classificação é uma fase essencial neste processo; a inserção teórica do comércio global mostra aos alunos a importância das interligações e da inserção de Portugal no mundo (generalização).

Operamos também a tarefa de julgar criticamente - demonstrámos também que tal tese – que permite a construção da mítica “aliança” ou da “eterna dependência” - pode ser matizada por outras visões historiográficas, que salientam o longo atraso português no desenvolvimento das manufaturas (lemos textos com visões antagónicas, demonstrando a importância do contraditório no debate científico). No meio do impulso comercial, burguês, a contradição permanecia. Como assinala Maria Cândida Proença - a simbologia era ainda quase tudo, o comércio foi decretado uma profissão nobre e os comerciantes foram autorizados a constituir morgados, tal como a nobreza (PROENÇA, 2021:464-465).

Depois, devemos optar por ler – na forma de leitura atenta e colectiva -, pedindo de forma rotativa aos alunos para lerem, alto, na turma e juntos comentámos, vários documentos onde analisamos através de cartas, alvarás, leis, este processo, procurando durante esse momento de leitura explicar significados desconhecidos de palavras, avaliar o que estava por saber, clarificar conceitos, classificar cronologicamente factos, interpretar textos históricos.

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

Na fase da Instrumentalização é claro que a consciencialização é fundamental – se aparência e essência fossem o mesmo a ciência seria inútil. As noções vagas que os alunos têm da relação entre Portugal e Espanha tem que passar por uma sistematização clara científica. Como se desenvolve essa relação, espelhada ainda hoje nos provérbios populares xenófobos e nacionalistas? Por exemplo, ensinando que num momento inicial a inserção de Portugal na monarquia hispânica permite-lhe, em suma, acesso privilegiado os mercados deste império espanhol, mas a partir de 1620 a situação altera-se porque está em curso a disputa entre impérios (Inglaterra e Holanda) a refletir-se num aumento de impostos sobre Portugal da monarquia filipina e recrutamento de homens, num país que oscilava entre a escassa população em épocas de fomes, e epidemias, e escassa produção para a população, obrigando nestes fases a uma constante migração (migração e falta de força de trabalho, dois movimentos na aparência contraditórios e que convivem juntos na história de Portugal). A resistência à União Ibérica cresce neste contexto e um grupo de aristocratas conspira contra o domínio dos filipes, aclamando D. João IV, duque de Bragança, no golpe palaciano de 1 de Dezembro de 1640, ainda hoje feriado nacional em Portugal – ergue-se na Praça dos Restauradores em Lisboa o monumento (é muito interessante neste quesito fazer um levantamento dos lugares de memória, mais conhecidos dos alunos, e com eles dialogar sobre a história). Que este nó górdio, contraditório, é aquele a que Pombal – e depois os seus sucessores -, no século XVIII, até às invasões franceses, procuram dar resposta. Na fase de Instrumentalização é importante saber que os conceitos científicos pressupõem/estão inseridos num sistema – os espontâneos não. A generalização significa a formação de um conceito superior (GASPARIN, 2002).

A fase seguinte é a da catarse. Se na Instrumentalização a análise é uma operação mental básica, na catarse é a síntese, é aqui que o aluno mostra que conseguiu trazer para si os conteúdos e métodos de trabalho da fase anterior e em que ele traduz, oralmente ou por escrito, a compressão do processo de trabalho, isto é, fazer a síntese entre o quotidiano e o científico, segundo Gasparin:

“Na atividade escolar, a catarse representa a fase em que o professor e os alunos evidenciam e apreciam o quanto cresceram. Quem se avalia em primeiro lugar é o professor. No início do processo, ele possuía uma síntese precária do conteúdo. Ao explicitá-lo para os alunos e unindo-o ao que estes trazem como conhecimentos prévios, esta síntese tornou-se mais clara, mais consistente, mais elaborada. Por outra parte, avalia também seu desempenho

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

didático-pedagógico como mediador, oferecendo a si mesmo um feedback que lhe possibilitará tomar decisões para continuidade da forma como conduziu o processo de mediação, ou para melhorá-lo. Em relação aos alunos, podemos distinguir dois momentos de avaliação na catarse.

Em primeiro lugar, eles mentalmente realizarão sua síntese, isto é, unirão, em uma nova totalidade, o conhecimento primeiro, que possuíam no início do estudo da unidade trabalhada, com o novo conhecimento que o professor lhes apresentou. Se no início do processo de estudo da unidade de conteúdo os educandos possuíam uma totalidade empírica, adquirida na vivência social ou em anos anteriores de escola, sobre o tema, esta totalidade foi sendo analisada, desconstruída, explicitada pelo conteúdo científico-cultural. (...) Este é o momento em que o aluno diz para si mesmo: eu sei, eu aprendi, conheço melhor o que já sabia; ou então constatará quanto ainda lhe falta para realizar a nova síntese. A percepção e confirmação ou não de seu novo estágio de desenvolvimento intelectual é sua avaliação. Ele se aprovará ou não. “(GASPARIN, 1981).

Existe ainda uma fase final, a qual não pode ser posta em prática porque são precisos longos períodos de aulas – diríamos por vezes vários anos para tal - que é a Prática Social Final, em que o aluno incorpora e usa na prática os conceitos, ainda que de utilização intelectual (não necessariamente executar uma prática), para resolver situações concretas. “O professor, nesta fase do processo pedagógico, realiza a sua avaliação levando em conta todo o trabalho desenvolvido com os alunos. (...) a avaliação conclusiva não é a realizada na fase da catarse, mas consistirá em verificar em que medida o conteúdo teórico se transformará em ação após as aulas”. (GASPARIN, 1981)

Notas Conclusivas

Num momento inicial a inserção de Portugal na monarquia hispânica permiti acesso privilegiado os mercados deste império espanhol, mas a partir de 1620 a situação altera-se porque está em curso a disputa entre impérios (Inglaterra e Holanda) a refletir-se num aumento de impostos sobre Portugal da monarquia filipina e recrutamento de homens, num país, como vimos, que oscilava entre a escassa população em épocas de fomes, e epidemias, RPEC, Portugal-PT, V.4, N°2, p. 35-50, Ago./Dez.2023 www.revistas.editoraenterprising.net Página 47

Didáctica da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

e escassa produção para a população, obrigando nestes fases a uma constante migração (migração e falta de força de trabalho, dois movimentos na aparência contraditórios e que convivem juntos na história de Portugal). A resistência à União Ibérica cresce neste contexto e um grupo de aristocratas conspira contra o domínio dos filipes, aclamando D. João IV, duque de Bragança, no golpe palaciano de 1 de Dezembro de 1640, ainda hoje feriado nacional em Portugal – ergue-se na Praça dos Restauradores em Lisboa o monumento. A monarquia hispânica reage e começa a Guerra da Restauração, que terminará em 1668, com Portugal a ser reconhecido de pleno direito como nação independente. Este movimento acelerou a dependência de Portugal face a Inglaterra, sua aliada contra Castela. O preço a pagar é a entrega aos ingleses da cidade de Bombaim, na Índia, e crescente uma dependência face à estratégia económica inglesa, cujo culimar, como ponto de partida para a contemporaneidade, será o Tratado de Methuen, assinado em 1703, que sinalizará uma tendência ainda hoje visível na economia portuguesa e nas economias periféricas e semi periféricas, as “vantagens comparativas”. O Pombalismo é uma tentativa falhada se modernização.

Partindo de premissas para a consecução de um projeto político-pedagógico-didático crítico que desde o início sistematize a acumulação histórica do saber objetivo, teórico-metodológico, nas ciências humanas e sociais e suscite, num ato contínuo, um duplo movimento de apropriação e objetivação por parte dos alunos. Numa realidade sócio-histórica que se complexifica cada vez mais, podemos observar de perto, partindo das práticas docentes –estabelecendo uma didática em trânsito contínuo entre as diferentes teorias sociopedagógicas – uma tendência, contrária, para o espontaneísmo, o irracionalismo e o mercantilismo do ideário educativo que Nico Hirtt (2017) denomina a “pedagogia das competências” - a transmissão orientada do conhecimento produzido ao largo da história humana é aí subsumida ao elogio fetichizado do quotidiano discente imediato. A proposta da “inovação didática”, norteadada pela reificação ideal das “novas” técnicas, comunicacionais-informativas, submete a consciência científica, política e social aos desígnios do mercado. E minimiza o ensino, sistemático e orientado, das formas culturais historicamente organizadas, do saber objetivo, em teoria/história (SANTA, 2021).

A abordagem que propusemos por sua vez tem um duplo carácter: i) um viés histórico-social de reconstituição de acontecimentos e processos e ii) um viés teórico-metodológico de

Didática da História e Pedagogia Histórico-crítica: Portugal na Europa nos Séculos XVII e XVIII

apreensão do real. As duas dimensões são inteiramente inseparáveis, tanto lógica como historicamente.

Referências

DUARTE, Newton, “A Escola de Vigotski e a Educação Escolar. Algumas Hipóteses”, In *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, 1996.

GASPARIN, João Luiz, *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, pp. 34-69.

GASPARIN, João Luís, “Avaliação na Prespetiva Histórico-crítica”, X Congresso Nacional de Educação, PUC, 2011, pp. 1974-1984.

HIRTT, Nico, Impact des facteurs de ségrégation et du financement sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Quelques leçons statistiques de l'enquête PISA 2015 [archive], *L'école démocratique*, n° 70, juin 2017.

LUCCI, Marcos Antonio, “A Proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica”, In *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006).

MONTEIRO, Miguel, *Inácio Monteiro, 1724-1812: um jesuíta português na dispersão*, Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.

PROENÇA, Maria Cândida, *Uma História Concisa de Portugal*, Lisboa: Ciclos e Debates, 2021, pp. 464-465.

SANTA, Roberto della Santa e VARELA, Raquel, “Pandæmonium educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social””, In *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, 2º Semestre de 2021 - n. 48, v. 19, pp. 183 – 202.

SAVIANI, Demerval, “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação”, In *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval, *A Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações*, Campinas: Autores Associados, 1991

SAVIANI, Demerval, *Escola e Democracia*, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983

History Didactics and Historical-Critical Pedagogy: Portugal in Europe in the 17th and 18th Centuries

Abstract: In this article we present a didactic proposal on the history of Portugal in the 17th and 18th centuries, in relation to critical historical pedagogy. In what way can Gasparin's didactic proposals be developed for secondary education (secondary in Portugal), confident for the students' knowledge, their school sense and the development of thinking-making history.

Key words: History teaching, historical-critical pedagogy, pombalism, modernity

Didáctica de la Historia y Pedagogía Histórico-Crítica: Portugal en Europa en los siglos XVII y XVIII

Resumen

En este artículo presentamos una propuesta didáctica sobre la historia de Portugal en los siglos XVII y XVIII, en relación con la pedagogía histórica crítica. ¿De qué manera pueden desarrollarse las propuestas didácticas de Gasparin para la educación secundaria (secundaria en Portugal), seguras para el conocimiento de los estudiantes, su sentido escolar y el desarrollo de un pensamiento histórico?

Palabras clave: enseñanza de la historia, pedagogía histórico-crítica, pombalismo, modernidad.