

O PÚBLICO consultou especialistas e representantes de organizações de professores a propósito das propostas de aprendizagens essenciais para o ensino secundário, que estão em consulta pública até esta sexta-feira. Seguem as respostas recebidas por email na íntegra.

Sobre a proposta apresentada pelo Ministério da Educação para História

Bernardo Vasconcelos e Sousa, professor da Universidade Nova de Lisboa:

“As chamadas "Aprendizagens Essenciais" (AE), divulgadas e postas à discussão pública pelo Ministério da Educação, procuram ser "documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem", nas palavras da versão posta a circular pela tutela. No que respeita à disciplina de História, sobretudo no caso de História A e História B do Ensino Secundário, compreende-se e saúda-se o desejo de reduzir a extensão dos Programas em vigor, de facto demasiado longos e ambiciosos para os tempos lectivos disponíveis. Esta é a boa intenção. Mas de boas intenções está a história cheia, por vezes com maus resultados.

Infelizmente, o que seria um louvável objectivo sofre da omnipresença de um "presentismo" geralmente ligeiro e superficial. O que poderia ser uma saudável redução de temas e matérias torna-se, sim, uma operação redutora da compreensão do processo histórico. Este defeito está bem patente no caso da Idade Média, sobre a qual - e só sobre ela - me pronuncio aqui. As AE são, neste ponto, absolutamente chocantes. Na História A do 10º, 11º e 12º anos, existe, para o primeiro destes níveis, um "tópico" genericamente intitulado "Dinamismo Civilizacional da Europa Continental nos Séculos XIII a XIV - Espaços, Poderes e Vivências". Inclui-se, e bem, o mundo rural, mas omite-se o mundo urbano; é verdade que a sociedade medieva era maioritariamente rural, mas foi no mundo urbano que se processaram e desenvolveram, sobretudo a partir do século XII e nas centúrias seguintes, as maiores e mais inovadoras alterações que fizeram com que o Ocidente europeu tivesse o seu "arranque" para vir a tornar-se hegemónico, na longa duração, à escala planetária. Foi nesse mundo urbano que surgiram e se reforçaram os principais grupos e dinâmicas sociais que transformaram o Ocidente de uma civilização sem os recursos e sem, até, o esplendor de outras civilizações contemporâneas (como, por exemplo, a islâmica, a bizantina, a chinesa ou a indiana) na civilização que, por processos diversos mas não raramente violentos, se irá sobrepor a todas as outras. Omitindo ou, pelo menos, elidindo essas dinâmicas essencialmente urbanas, muita coisa fica por explicar acerca da especificidade e da importância da época medieval no Ocidente europeu. Chocante é também o facto de não constarem das AE aspectos tão relevantes como os relativos à cultura, à arte (nem uma referência aos estilos artísticos, por exemplo!) ou à religião...

No caso da História B, a situação é ainda mais grave. A disciplina divide-se pelos 10º e 11º anos e as AE começam com... "Os Dinamismos Económicos da Europa nos Séculos XVI a XVIII"! Para os tempos anteriores é o deserto historiográfico. Estes dinamismos nasceram de quê? Foram de geração espontânea? Há uma segmentação e uma atomização artificiais de um processo histórico complexo - sublinho: processo histórico complexo. E o que dizer, tanto para o Ensino Secundário como para o Básico, do manto de absoluto silêncio que cai sobre a herança árabe e islâmica em Portugal? É que se trata da existência de entidades político-institucionais, com profundas consequências em toda a vida social (da agricultura ao urbanismo, das técnicas mais variadas ao comércio, da língua à arte...), entidades essas enraizadas no espaço que se tornou português. E isto durante mais de quinhentos anos, entre o início do século VIII e meados do XIII, quando se concluiu a chamada Reconquista portuguesa.

Não discuto nem me oponho a uma correcta valorização da Época Contemporânea para a compreensão do mundo actual. Mas isso não deve ser feito à custa da menorização de outras épocas históricas. No caso da Idade Média, o senso-comum, muito usual na linguagem de políticos ignorantes e de algum jornalismo menos cuidado, tende a ver estes mil anos de história como uma "longa noite", uma época de "feios, porcos e maus", de barbárie e de violência extrema. Sem qualquer intuito corporativo (sou medievalista mas não considero que existam épocas "boas" e épocas "más", ou umas "mais importantes" do que outras...), é preciso combater essas ideias do senso-comum, de generalizações abusivas, de preconceito e, de facto, a-históricas.

E já que nas AE se fala da aprendizagem de valores humanistas e das práticas da cidadania, talvez não seja despendendo ter em conta que, sem branquear a história, não foi a "selvajaria" medieval que, pela primeira vez, criou uma produção industrial da morte ou as capacidades para a imediata e radical extinção da espécie humana."

Ana Ribeiro, professora da Universidade de Coimbra:

"Do meu ponto de vista e de acordo, o documento tenta garantir o equilíbrio sempre difícil entre a dimensão do programa e o tempo letivo efetivamente consagrado ao ensino e à aprendizagem de História. Selecionar, hierarquizar conteúdos é, talvez, a tarefa mais difícil para um docente de História (temos que aceitar que a disciplina terá sempre que trabalhar com grandes quantidades de informação, sem a qual pensar criticamente o processo histórico é impossível) e qualquer opção é passível de ser criticada – poderíamos, a título de exemplo, apontar, nos presentes documentos em discussão pública, a desvalorização clara das temáticas relacionadas com a cultura e artes, a apagamento do papel Holanda no processo de transformação política e económica da Europa da época moderna, ou mais grave, a ténue presença das revoluções americana e francesa no contexto dos conteúdos do 11º ano. Também me parece que assuntos relacionados com conteúdos históricos mais próximos do presente e essenciais para a compreensão do mundo atual estão ausentes ou são

desvalorizados – aponto, por exemplo, questão israelo-árabe, ou crescendo do terrorismo a uma escala global e as suas consequências.

O documento parte de um pressuposto que não é necessariamente verdadeiro – que os alunos dominam os conteúdos (visto muitos deles terem sido trabalhados no ensino básico) e que, sobretudo, dominam a diacronia e a sincronia na abordagem dos acontecimentos – os alunos, mesmo ao nível do ensino secundário têm dificuldades claras em trabalhar o tempo, identificar a sucessão e a simultaneidade de acontecimentos, em espaços geográficos diferenciados. Claramente o documento em questão parte desse pressuposto – que um determinado assunto pode ser trabalhado numa determinada óptica porque os alunos têm presente o que aconteceu antes e depois.

Obviamente que no contexto da sua liberdade de acção e decisão pedagógica, o professor pode e deve entender estes documentos como linhas orientadoras, podendo ir muito mais além do que é pedido no descritor e trabalhar outros conteúdos considerados não essenciais, mas que são imperativos para a consecução daquele objetivo mais abrangente, sob pena da formação histórica final se tornar uma manta de retalhos mais ou menos desconexa.

A questão de fundo, no entanto, para além dos documentos que periodicamente se vão constituindo como linhas de acção para o trabalho em sala de aula, mantém-se – a diminuição crescente do lugar da história nos currículos (apesar do discurso oficial remeter constantemente para a importância das humanidades na formação de cidadãos intervenientes e activos) e a imperativa necessidade de rever, de forma integrada, os programas da disciplina de História do 5 ao 12º ano (relembro que os problemas do 3º ciclo datam de início dos anos 90 e os do secundário de 2001/2002).

O ensino secundário ganharia com programas temáticos, alicerçados na mobilização de conhecimentos e no trabalho de competências em torno de temas transepocais, em múltiplas geografias, que permitissem um tratamento de informação aprofundado e o ensaio de metodologias de ensino e de aprendizagem que de facto promovessem o espírito crítico, a perceção da complexidade da acção humana no tempo, capacidade de tratar e produzir informação e de resolver problemas.”

Marta Torres, vice-presidente da Associação de Professores de História:

“As aprendizagens essenciais (AE) não são da autoria da APH. São o resultado de um trabalho conjunto entre os associados da APH, a APH, equipa de especialistas e equipas de especialistas designados pela tutela, assim como de contributos que resultaram da consulta pública.

O fio condutor para a elaboração das AE foi tentar dar resposta à preocupação que os professores, ao longo dos anos, manifestaram relativamente à extensão dos programas para que as aprendizagens a realizar resultem num ensino de qualidade.

Não se cortam ou suprimem conteúdos. Evidenciam-se as aprendizagens que se consideram essenciais. A partir dos documentos em vigor, programas de História e metas curriculares, as Aprendizagens Essenciais são as aprendizagens que, de acordo com os documentos, têm de se realizar ao longo do percurso académico de um aluno, na disciplina de História. Os docentes, de acordo com os contextos em que se inserem definem se a abordagem a um conteúdo é mais ou menos extensa.”

Sobre a proposta apresentada para Português

Carlos Reis, professor da Universidade de Coimbra:

“Há muito tempo já que, no ensino da literatura, deixei de usar a expressão “leitura obrigatória”. Por uma razão simples: a leitura não deve ser obrigatória. No caso de Eça de Queirós, menos ainda.

De qualquer modo, é assim que a leitura de obras integrais tem sido encarada no ensino secundário: a expressão *leitura obrigatória* aparece várias vezes no Programa e Metas Curriculares de Português. No caso das obras de Eça, vigorava já a opção entre *Os Maias* e *A Ilustre Casa de Ramires*, deixando-se a decisão do “obrigatório” por conta das escolas. Agora o caso muda de figura, pela introdução do conceito e do normativo das chamadas “Aprendizagens essenciais”, levando mais longe do que nunca o mecanismo das escolhas, até ao limite da descaracterização curricular.

Pelo que respeita ao 11º ano (é lá que se encontra o *casus belli*, ou seja *Os Maias*), aquele documento oscila entre o vago e o pomposo, o utópico e o concessivo, não evitando expressões, no mínimo, confusas e até mal redigidas. Deseja-se “um conhecimento e uma fruição *plena* dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa” (itálico meu), mas concede-se que o aluno “negociará [*sic*] com o professor” o seu perfil de leitor, “tendo por referência não só o conjunto das obras que constitui referência para as atividades de educação literária (...) em aula mas também o Plano Nacional de Leitura.”

Apetece perguntar: qual a magnífica escola em que terão lugar aquelas “negociações”? E que admiráveis alunos são esses que duplamente têm como referência (duas referências coladas uma à outra, segundo o texto das “Aprendizagens essenciais”) elencos de obras de onde saem as eleitas? Dos professores e da sua intervenção na “negociação” não falo. As notícias que me chegam e os testemunhos insuspeitos que conheço dizem-me que os professores sobrevivem esfalfados entre reuniões, relatórios, formulários a preencher, mais reuniões, avaliações, plataformas a

que devem aceder e até, quando o tempo deixa, aulas a cumprir. Ignoro se têm vagar para aquele “negócio”, mas o Ministério da Educação certamente saberá.

O que sei é que o “negócio” pode ser ruinoso para todos. No caso de Eça, ele limita-se à escolha de “um romance” de Eça de Queirós. Ou seja: muitos alunos podem simplesmente perder a única oportunidade das suas vidas de contactarem com o melhor romance da literatura portuguesa. Dir-se-á: agora já era assim. Na prática, talvez o não fosse tanto; toda a gente sabe que a decisão predominante contemplava (e bem) *Os Maias*, porque a maioria dos professores não aceitava “negociar” um assunto tão delicado.

Considero profundamente antidemocrático e inadmissível, numa escola com efetiva preocupação social, que cada vez mais se promova um mecanismo de escolhas, por negociação, que possa levar (e certamente levará) à exclusão de obras estruturantes do nosso cânone literário – mas que têm o “defeito” de serem extensas e complexas. Sejam *Os Maias*, *Os Lusíadas* ou a *Mensagem*. O argumento de que “os alunos não leem”, para mim, não colhe. Mesmo que nem todos leiam, alguns leem e outros podem, no futuro, voltar a uma obra que descuidaram. *Os Maias*, por exemplo. Na fase de vida escolar em que se encontram – são jovens entre os 16 e os 18 anos –, a opção por ler ou não ler exige o mesmo grau de maturidade ou imaturidade que preside ao tal “negócio” que agora se deseja instalar. O que não aceito é que seja o Estado a fomentar a desistência (porque é disso que se trata, não sejamos hipócritas), sob a capa politicamente conveniente da concessão de autonomia às escolas, para que se façam, com tranquilidade, os tais “negócios”.

Se alguns (muitos?) alunos de Matemática, de Física ou de Química aborrecem e desprezam conhecimentos estruturantes, o que faz o Ministério da Educação? Estimula os alunos a negociarem outros mais apetecíveis? Desiste de cumprir a sua função de orientar devidamente o sistema de ensino? Esconde-se atrás do véu diáfano da *autonomia negocial* e lava as mãos?

Explicita-se, com clareza e sem hipocrisia, o que aqui está em causa: um ensino mais “ameno”, conteúdos mais simples (ou simplificados) e uma diminuição, por ligeira que seja, do insucesso escolar. Entendo (embora discorde) que o propósito seja esse. Mas não aceito que o “embrulhem” na flacidez das escolhas e da aprendizagem do essencial, em nome de uma autonomia fictícia e politicamente cómoda.

Há pessoas (inocentes e bem intencionadas, quero crer) que dizem que a instauração do “negócio” permitirá que, numa determinada turma, uns alunos leiam *Os Maias*, outros *O Crime do Padre Amaro*, outros *A Relíquia* e assim por diante. E que, por fim, resultará desse cenáculo de adolescentes uma epifania conjunta de saber queirosiano. Digam-me, por favor, onde fica a escola que abriga esta turma admirável, porque quero ir visitá-la.”

Isabel Pires de Lima, professora emérita da Universidade do Porto:

“A iniciação ou a adesão a um escritor como Eça de Queirós pode ser feita através de qualquer texto seu: romance, conto, crónica, carta. Em qualquer um destes géneros escreveu ele obras a que se pode chamar primas. Isso não significa, porém, que, num programa do 11.º ano do ensino secundário, e ainda mais quando se está a falar da única obra de leitura integral a ser feita pelo estudante no âmbito do século XIX português, seja indiferente ler *Os Maias* ou qualquer outro romance queirosiano. É que *Os Maias* é de facto a obra prima, a obra canónica por excelência do romance oitocentista português, uma peça central do património nacional desse século, como o são o Palácio da Ajuda, em Lisboa ou a ponte Dom Luís I, no Porto, e a qual de resto constitui instrumento precioso para compreender e estudar esse século. Não deve, portanto, ser evitada com argumentos que advêm da sistemática menorização dos estudantes e dos próprios professores e do sistemático acomodamento a uma prática de ensino-aprendizagem que não insista no esforço, na dedicação, no trabalho necessários ao desenvolvimento do conhecimento, porque é disso que se trata, desenvolvimento do conhecimento, com educação literário e consequentemente estética dos estudantes, através do contacto com uma preciosa obra de arte. E é bem possível que para muitos, se não a maioria, única oportunidade na vida para dela usufruírem.”

Sobre a proposta apresentada para Filosofia

Pedro Galvão, professor da Universidade de Lisboa:

“A minha apreciação do documento de Aprendizagens Essenciais de Filosofia é globalmente positiva.

Uma das melhores novidades é a Lógica ter transitado do 11.º ano para o seu lugar apropriado: o começo do 10.º ano. Digo isto porque a Lógica oferece instrumentos essenciais para estudar proveitosamente todas as outras áreas da Filosofia. Além disso, os conteúdos seleccionados de Lógica são realmente úteis.

Outra mudança muito positiva é o facto de ter desaparecido a alternativa entre Filosofia da Arte e Filosofia da Religião -- que só era uma escolha para os professores, não para os alunos. Agora, no 11.º ano, os alunos terão a oportunidade de estudar estas duas áreas, ambas essenciais para a sua formação cultural.

Creio que o documento poderá ser melhorado em alguns pormenores, mas confio que isso acontecerá após a consulta pública, para a qual tenciono contribuir.”

Fernanda Henriques, professora da Universidade de Évora:

“Neste momento, desliguei-me um pouco das atividades articuladas com o programa de filosofia do secundário que, presentemente, está "sob tutela" da perspectiva analítica da filosofia quer nas orientações, quer nos exames, quer na dominância dos manuais.

Creio que as aprendizagens essenciais da filosofia não podem ser apenas instrumentos lógicos do pensar ou estudo de perspectivas filosóficas que reduzem as visões do mundo a uma pretensa visão objetiva e assética que se impõe como um certo tipo de fundamentalismo filosófico. A filosofia tem de servir para se poder interrogar a vida, o bem, a justiça, a igualdade e não para ter respostas simples que adormecem a angústia e a perplexidade.”

José Meirinhos, presidente da Sociedade Portuguesa de Filosofia:

“A Sociedade Portuguesa de Filosofia (SPF) em colaboração com a Associação de Professores de Filosofia (APF) participou no processo de aconselhamento do Ministério para a identificação das Aprendizagens Essenciais em Filosofia, tendo sido apresentadas propostas para os programas de 10º, 11º e 12º anos.

O procedimento e a fundamentação das propostas estão descritos num comunicado conjunto das duas sociedades, devendo salientar-se que neste processo trabalharam e foram auscultados sobretudo professores do Ensino Secundário com grande experiência e reconhecimento pela sua atividade docente.

Comunicado: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/07/AE_Filosofia_10_11.pdf

Tendo em conta o seu envolvimento precedente, durante o processo de discussão pública a SPF mantém a sua posição de abertura à discussão de todas as propostas e opiniões. Com a APF também apresentaremos propostas de pormenor, que resultam já de discussões tidas em encontros de professores, que co-promovemos ou em que participámos.”