

A DIDÁCTICA DA HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA

Mário Nuno do Bento Antas

Universidade Lusíada

Resumo/Abstract

A didáctica pode ser considerada como um conjunto de princípios, métodos e técnicas utilizado para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Nesta perspectiva, a didáctica reporta-se ao ensino, não só sobre o que se ensina (isso seria uma perspectiva redutora) mas sobretudo, sobre o como se ensina, isto é as formas e os meios utilizados para ensinar mais eficazmente determinadas matérias.

A didáctica da História visa a melhoria do ensino da História. Para atingir este objectivo a Didáctica da História descodifica a linguagem científica própria da História para uma linguagem perceptível para os alunos. Este papel é assumido principalmente pelo professor que através da didáctica encontra formas de ensinar história e em última análise de transmitir a memória e cultura dos povos através dos tempos.

Didactics may be considered as a set of tools, methods and techniques, which is used to make the teaching-learning process an easier task.

This being the case, Didactics is connected to teaching, not only concerning *what* to teach (for that would be a very simplistic approach), but also and mainly referring to how to teach, that is to say, Didactics is about the different ways one can use to teach certain subjects efficiently.

History didactics aims at an improvement of History teaching. To achieve such a goal, History Didactics has to decode History's scientific language into one that can be easily understood by the students. Thus, this important role is played by the teacher who uses Didactics to find new ways of teaching History to his or her students, ways of recreating the memory and culture of the different peoples throughout the different periods of History.

Palavras-chave/ Key-words

Didáctica, Didáctica da História, processo de ensino-aprendizagem
Didactics, History didactics, teaching-learning process

Sumário

A Didáctica e a Pedagogia face às mudanças no ensino

Triângulo Didáctico, Transposição Didáctica e Contracto Didáctico

A Didáctica da História e o ensino da História

A Didáctica e a Pedagogia face às mudanças no ensino

A sociedade portuguesa tem vindo a ser alvo de sucessivas reformas educativas que provocam alterações nos planos curriculares colocando novos desafios no ensino da história. Paralelamente, o crescimento de uma população estudantil multicultural, sobretudo nas grandes zonas urbanas e suburbanas exige uma modificação na abordagem didáctica da história. A ocorrência desta modificação dos métodos de ensinar tem-se processado devido à acção dos professores que aplicam os seus conhecimentos de didáctica e pedagogia à prática educativa.

O termo “didáctica” advém do grego *Didaktiké* e significa arte de ensinar. Este termo foi utilizado pela primeira vez por Jan Amos Komensky, mais conhecido por Comenius que publicou em 1657 a obra “Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos”. No entanto, a primeira aplicação do termo didáctica, no sentido de ensinar, foi feito por Ratke que 1926, publicou a obra “*Aphorisma didactici precipiu*” onde se referiu à questão de fundo ainda não resolvida, que tem marcado toda evolução teórica da didáctica: o facto de a didáctica ser um binómio de ciência e arte¹.

Deste modo, e talvez num sentido um pouco leviano, a didáctica possa ser encarada como uma arte que se ensina através de métodos científicos, partindo de princípios de causa-efeito. No entanto o conceito de didáctica é bem mais complexo, ambíguo e até mesmo contraditório. É comum a confusão entre os conceitos de didáctica e de pedagogia. Viviane de Landsheere considera que “a didáctica, ou metodologia geral, é o conjunto dos princípios normativos, das regras e dos processos igualmente aplicáveis aos diversos ensinoss”². Outros autores da escola de pensamento francesa consideram que a didáctica e a pedagogia enquanto adjectivos remetem para a transmissão de saberes, sendo que a pedagogia remete-se mais à criança e a didáctica mais ao ensino³. Os mesmos autores ainda referem que nas formas substantivas, a pedagogia e a didáctica

¹ NÉRICI, Imídio. Didáctica Geral Dinâmica. São Paulo: editora atlas, 10.^a ed., 1989, p. 46.

² LANDSHEERE, Viviane. Educação e formação – ciência e prática. Porto: Edições Asa. 1994, p. 95.

³ ARÉNILLA, et al. Dicionário de pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p. 146.

divergem mais, isto porque a pedagogia seria mais abrangente e a didáctica mais específica no sentido em que se liga mais a uma certa disciplina e ao seu ensino⁴. Nesta continuidade utilização da didáctica como substantivo abre novos campos de estudo e de análise de fenómenos de ensino aprendizagem⁵. A didáctica apresenta-se como uma das ciências da educação, cujo espaço disciplinar surge, segundo José António Torres González, “como campo de conhecimentos, de pesquisas, de propostas teórico-práticas que se centram em torno de um eixo nuclear: os processos de ensino-aprendizagem e o marco onde estes têm lugar, isto é, as escolas”⁶. Neste sentido, apesar da dificuldade em apresentar uma definição de didáctica isenta de polémica, esta pode-se considerar como um conjunto de princípios, métodos e técnicas utilizado para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz⁷.

Triângulo Didáctico, Transposição didáctica e Contracto didáctico

Directamente associado ao conceito de didáctica está a noção de **triângulo didáctico**. No triângulo didáctico não devem ser apenas considerados os vértices (professor, alunos e saberes ou conhecimento),⁸ mas também as inter-relações que estabelecem entre os vértices que formam o campo didáctico, isto é o processo de ensino-aprendizagem em si. Este processo resulta das interações estabelecidas entre professores e alunos em torno do conhecimento⁹. Nesta perspectiva, a didáctica reporta-se ao ensino¹⁰, não só sobre o que se ensina (isso seria uma perspectiva redutora) mas sobretudo, sobre o “como” se ensina, isto é as formas e os meios utilizados para ensinar mais eficazmente determinadas matérias¹¹.

Analisando mais profusamente o triângulo didáctico, constata-se que os vértices estabelecem inter-relações entre si de diferentes graus de complexidade. As relações entre o docente e o conhecimento (saberes) remetem para um sector relacionado com a elaboração de conteúdos¹². Neste sector, o professor relaciona-se com o conhecimento e os saberes a transmitir aos alunos. É dentro deste

⁴ Ibidem.

⁵ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. As palavras-chave da didáctica das ciências. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 77.

⁶ TORRES GONZÁLEZ, José António. Educação e diversidade – bases didácticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 28.

⁷ Cfr. LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.). Dicionário de Metalinguagens da Didáctica. Porto: Porto Editora, 2000, p. 126.

⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 81.

⁹ Ibidem.

¹⁰ ARÉNILLA, et al. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p. 146.

¹¹ LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coord.). Op. cit. , p. 126.

¹² ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 81.

sector que surge a noção de **transposição didáctica**, criada pelo sociólogo Michel Verret (1975), como a transformação da cultura em objecto de ensino e de aprendizagem escolar¹³. Este conceito tornou-se central em didáctica, a partir da utilização do mesmo em didáctica da matemática, por Yves Chevallard¹⁴. A transposição didáctica pode ser definida como a passagem do saber erudito e académico para um saber ensinado, ou seja é a descodificação da linguagem científica de cada ciência para uma linguagem perceptível aos alunos. A transposição didáctica nunca é directa, ou seja é um processo que ocorre em duas etapas: a transposição externa e interna¹⁵. A transposição externa é operada pelos agentes educativos encarregues de pensar os conteúdos programáticos. Em primeira instância são as equipas do Ministério da educação responsáveis pela revisão curricular que elaboram a primeira filtragem de conteúdos a ensinar e numa segunda instância serão as equipas responsáveis pelos manuais que tem a seu cargo a responsabilidade de encontrar a melhor forma de organizar e apresentar os conteúdos a ensinar. A transposição interna é elaborada pelo professor na medida em que partindo do saber a ensinar, ele próprio o torna no saber ensinado¹⁶. Nesta fase o professor faz a gestão flexível do currículo específico da sua área disciplinar e planifica as suas aulas decidindo que materiais didácticos vai utilizar em cada aula. Os materiais didácticos podem ser elaborados pelo próprio professor, caso pense ser necessário para determinada competência específica a ensinar numa determinada turma.

As relações entre os alunos e o conhecimento (saberes) remetem para um sector relacionado com as estratégias de apropriação.¹⁷ Neste sector os alunos são confrontados no decurso do seu processo de ensino-aprendizagem com representações ou concepções sobre a escola e os professores e com os obstáculos e erros que se interpõem na resolução de problemas. A representação em didáctica é a ideia que um aluno faz sobre determinada disciplina. É uma ideia pré-definida, uma concepção que leva o aluno resistir à aprendizagem¹⁸. Em Portugal é comum “rotular” as disciplinas de boas e más. Dentro desta panóplia de disciplinas “rotuladas” de boas e más, pela maior parte dos alunos, surge a matemática como o “terror” dos alunos e a história considerada como “aborrecida” e “sem interesse, pois só fala do passado”. Evidentemente que, cabe ao professor um papel de “desmistificar” estas ideias, através de um processo de envolvimento do próprio aluno.

¹³ PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993, p. 73.

¹⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 193.

¹⁵ Ibidem, p. 195.

¹⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 195.

¹⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 81.

¹⁸ Ibidem.

Quanto maior for a representação negativa do aluno sobre uma determinada disciplina ou matéria, mais o aluno pensa que os obstáculos a transpor são maiores e que os erros são mais frequentes. O erro permite constatar se o aluno adquiriu ou não determinada noção ou competência¹⁹. No entanto, o erro faz parte natural do processo de ensino-aprendizagem e pode traduzir falta de atenção do aluno ou ainda exprimir as incertezas do aluno na apropriação de determinados conhecimentos²⁰. O erro deve ser, acima de tudo, encarado como uma tentativa falhada do aluno resolver o problema com que é confrontado. Nesta acepção, o professor deve estar atento aos erros do aluno para lhe dar o reforço que pense mais adequado à situação.

As relações entre o docente e os alunos são de capital importância e exprimem-se a nível do sector das interacções didácticas²¹. A relação que se estabelece entre o docente e os alunos é primordial e desempenha um papel muito importante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O professor apesar de ser o transmissor privilegiado de conhecimento e saberes deve ter um “espírito aberto” para aprender com os alunos. Por vezes, estas aprendizagens não dizem respeito à matéria a leccionar, mas contribuem para a melhoria da empatia entre professor e alunos. Apesar de ter sido bastante analisada ao longo dos últimos anos, a questão da relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno deve ser equacionada numa outra perspectiva. Partindo do princípio que a relação pedagógica é uma ligação psicológica, afectiva e social que se estabelece entre um professor e o aluno, os intervenientes estabelecem essa relação de uma forma não espontânea, mas sim porque as circunstâncias escolares assim o determinam. O aluno porque está na escola para aprender e para isso necessita do professor e o professor porque a sua função é ensinar os alunos. Apesar de ser na escola que se estabelecem a maior parte das inferências entre alunos e professor, sobretudo na sala de aula, esta transborda para um plano social muito mais vasto. Por outro lado, a questão de como se estabelece a relação pedagógica é muito mais complexa. Todos agentes educativos influem na relação educativa entre o professor e os alunos²². A relação pedagógica está intimamente associada ao processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser entendido na perspectiva didáctica, como o processo através do qual o professor executa um conjunto de acções no sentido de possibilitar a aprendizagem do aluno, ou melhor, a retenção não só das informações científicas, como também dos valores sociais e culturais que norteiam esses ensinamentos. É neste sentido que, o professor deve utilizar nesta fase todas as “ferramentas didácticas” que dispõe. O professor utiliza os chamados “auxiliares didácticos”, isto é os instru-

¹⁹ ARÉNILLA, et al. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p. 200.

²⁰ Ibidem.

²¹ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 82.

²² Cfr. POSTIC, Marcel. A relação Pedagógica. Coimbra: Coimbra editora. 2.^a edição, 1990, p. 125-130.

mentos por si seleccionados ou elaborados que facilitam a aprendizagem do aluno em diferentes momentos das actividades didácticas²³. Estes materiais didácticos devem ser de uma grande diversidade, desde simples documentos impressos, passando por jogos didácticos criado pelo professor até aos programas de computador didácticos (software didáctico). O professor deve tentar tirar sempre o melhor proveito destes recursos didácticos. Só assim, é possível tornar o processo de ensino – aprendizagem muito mais eficaz, facultando ao aluno a possibilidade de aprender por si só, isto é, de acordo com as suas capacidades e aprofundando as suas áreas de maior interesse.

Partindo da análise efectuada dos diversos vértices do triângulo didáctico, constata-se a existência de um sector central de construção de situações didácticas, isto é, o sector em que os diversos vértices interagem entre si²⁴. É neste contexto que o docente e o aluno, tendo em vista o conhecimento (saber), estabelecem o denominado **contrato didáctico** que pode ser definido como o conjunto de comportamentos específicos do professor que são esperados pelo aluno e vice-versa²⁵. Neste sentido o contrato didáctico é um sistema de “obrigações recíprocas”, na medida em que os parceiros didácticos sabem os respectivos “papéis” que desempenham. O contrato didáctico existe *à priori*, visto que os docentes e discentes conhecem as suas funções, deveres, obrigações e direitos. O contrato, só se manifesta quando existem conflitos entre os parceiros didácticos, que podem levar a rupturas²⁶. Da mesma forma que Brousseau introduziu o conceito de contrato didáctico, também introduziu o conceito de devolução em que o professor adopta uma atitude em que coloca os alunos numa posição de executantes, ou seja os alunos participam na resolução de problemas²⁷. Nesta acepção o professor é um tutor, orientador que leva o aluno a realizar acções que produzam soluções claras para ele próprio.

Em suma, o professor e os alunos sabem qual o seu papel no ensino, e cada vez que uma das partes põe em causa a outra, provoca uma ruptura que leva necessariamente à mudança de relacionamento. Este é um processo evolutivo, visto que decorre ao longo do ano lectivo, e tende a melhorar o relacionamento entre professor e alunos, e, consequentemente, a possibilitar a melhoria na aquisição de saberes. Nesta óptica o processo de ensino-aprendizagem vai-se tornando mais eficaz.

²³ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 21.

²⁴ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 82.

²⁵ ARÉNILLA, et al. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p. 124.

²⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 71.

²⁷ Ibidem.

A didáctica da história e o ensino da história

A didáctica da história insere-se na área das didácticas específicas e tenta encontrar as melhores formas de ensinar história, isto é de passar de um saber erudito para um saber ensinável. Segundo Viviane de Landsheere²⁸, no caso da História esta transposição didáctica é duplamente difícil visto que os saberes eruditos nem sempre são objectivos e as simplificações elaboradas são carregadas de alguma subjectividade. Neste sentido a “didactização”²⁹, ou seja na criação no ensinável é mais dificultada. Tal como foi referido anteriormente, cabe em última instância, ao professor fazer a transposição interna, ou seja ensinar os alunos de acordo com a sua linguagem. É claro que o professor deve recorrer aos seus conhecimentos didácticos para descodificação da linguagem científica da história e torná-la na linguagem didáctica da história.

Em primeiro lugar, o professor deve ter em linha de conta a idade e o respectivo nível de ensino a que pertencem os seus alunos. Obviamente que, o professor tem uma abordagem didáctica diferente entre alunos do 7.º ao 9.º ano do que tem nos alunos do 10.º ao 12.º ano. No ensino básico discurso didáctico é muito mais elaborado, bem como a utilização de técnicas e estratégias de ensino, para que a história não parta em desvantagem perante outras disciplinas que teoricamente se podem assumir à primeira vista como mais atractivas para uma grande franja dos alunos. É claro que a partir do 10.º ano e sobretudo devido ao facto de os alunos já terem optado pela área de estudos, os desafios da didáctica da história colocam-se noutro patamar, visto que a especificidade dos conteúdos leva, a que, o professor necessite de recorrer a outro tipo de recursos e métodos didácticos que lhe permitam ensinar esses mesmo conteúdos.

Contudo e na essência, o desafio didáctico é idêntico: como tornar o ensino mais prático e cativante aos alunos por forma que estes se sintam motivados a procurar por si próprios a resposta aos desafios colocados pela própria história. A didáctica não fornece uma “fórmula mágica” que permita ao professor ultrapassar de uma forma imediata todos os problemas e consiga tal qual pretendia, utopicamente Comenius, ensinar tudo a todos. A didáctica, pelo contrário, fornece ao professor uma série de orientações que permitem ensinar história de uma forma mais eficaz. Neste sentido, o professor de História deve ter presente os seguintes objectivos educacionais no ensino da História:

- Adequar o ensino da História aos grupos etários a que esta se destina, transmitindo os conteúdos programáticos de uma forma perceptível para os alunos;
- Adaptar a forma de ensino da História às próprias características dos alunos, notando que em casos de turmas com alunos retidos em anos anteriores,

²⁸ LANDSHEERE, Viviane. Op. Cit.. Porto: Edições Asa. 1994, p. 214.

²⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. Op. Cit.. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 202.

alunos com necessidades educativas especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem, as variações de estratégias de ensino devem existir com uma maior frequência;

- Orientar o planeamento das actividades de aprendizagem juntamente com o aluno para que este se constitua como parte activa do processo de ensino-aprendizagem e se sinta motivado ao planear a sua aprendizagem consciencializando-se ao mesmo tempo dos seus progressos;

- Rentabilizar os recursos didácticos utilizando-os de uma forma variada e dispersa no tempo, demonstrando não só o controlo do mesmos mas também o trabalho executado para a adequação dos mesmos aos propósitos educativos;

- Privilegiar a utilização dos recursos educativos audiovisuais que possibilitam *à priori* uma melhor integração da mensagem, visto que os alunos assumem uma predisposição para aprendizagem diferente quando são confrontados com formas de aprendizagens que fujam à rotina da aula expositiva;

- Dirigir as actividades escolares de História de acordo com o plano anual de actividades da escola, tendo em conta o próprio meio em que se insere a escola bem como o património existente na área em que se implanta a escola e a própria história local.

- Integrar conhecimentos provenientes de áreas relacionadas com a história, como a história da arte e a arqueologia para demonstrar ao aluno a pluralidade das fontes e dos recursos históricos;

- Aplicar e integrar conhecimentos provenientes de outras áreas disciplinares no ensino da história, seguindo uma perspectiva de inter e multidisciplinaridade;

- Utilizar formas inovadoras de educação que passem não só por uma correcta gestão dos recursos educativos e das estratégias de ensino em situação de aula, como também promover actividades extracurriculares ou de complemento educativo que possibilitem ao aluno o contacto com outras formas de “sentir e ver a história”³⁰.

Poderiam ter sido enunciados muitos outros objectivos educacionais, mas o cerne da questão passa por consciencializar o professor da multiplicidade de objectivos e formas de ensinar que existem.

A forma de ensinar História continua a privilegiar as estratégias do tipo transmissivo, pois tal como frisa Noémia Félix, “num estudo recente (Muñoz, 1996) sobre as representações dos alunos sobre a aula de História, os entrevistados assinalavam que entre as estratégias utilizadas pelos seus professores pre-

³⁰ Relativamente aos objectivos educacionais da didáctica geral Cfr. NÉRICI, Imídio.Op. Cit.. São Paulo: editora atlas, 10º ed., 1989, p. 48-51.

Sobre os objectivos educacionais da história Cfr. COLTHAM, Jeanette B.; FINES, John. Objectivos educacionais para o estudo da História – uma sugestão de esquema de trabalho. Lisboa: Associação de Professores de História, 1992, p. 3-10.

dominavam as exposições, os apontamentos, a leitura do manual e os exercícios de aplicação, ou seja estratégias de tipo transmissivo”.³¹ A mesma autora refere que o modelo de ensino mais frequente combina a exposição com actividades dos alunos, isto é, o professor introduz o tema, em seguida recorre aos conteúdos do manual, pedindo aos alunos que leiam o texto, passando à análise do texto e finaliza o tema com a elaboração de sínteses³². Neste sentido é fácil entender que este modelo rapidamente se esgota fazendo com que as aulas de História sejam sucessivamente iguais umas às outras.

Através da Didáctica da História, o professor encontra os mecanismos para promover uma variação das estratégias de ensino. No acto de planificação o professor deve ter a noção da variabilidade de estratégias.

É necessário não esquecer que, a própria disciplina impõe uma série de limitações ao professor, que no entanto pode contrariar essa tendência através de um método e linha de acção que o mesmo julgue mais eficaz para o ensino da História de acordo com as características específicas de cada turma. Este método deve ter em linha de conta os seguintes aspectos:

A informação, ou seja os testemunhos sobre a humanidade que contém conhecimentos relevantes para o melhor conhecimento da História³³. A informação deve ser útil e interessante para prender a atenção dos alunos e deve ser sempre adequada ao seu nível de escolaridade e faixa etária. O professor deve procurar, sempre que possível, possibilitar ao aluno o contacto com fontes primárias e/ou secundárias. A título de exemplo refira-se que o contacto dos alunos com um biface ou uma ponta de seta (que poderão ser réplicas) causa maior impacto, fascínio e desenvolvimento da imaginação do que a simples observação de imagens destes objectos com a explicação da sua função.

A organização, ou seja o professor deve organizar as suas aulas com uma coerência lógica e orientada para o desenvolvimento das aptidões dos alunos³⁴. O aluno vai aprendendo pela prática o método histórico. O professor deve pôr os alunos em contacto com documentos históricos e pedir-lhe que façam a análise e avaliação desses mesmos documentos. Pode pedir ainda aos alunos que façam pesquisas em que recolham todas as provas de fontes primárias/secundárias sobre um determinado assunto. Uma vez mais, o aluno é envolvido nas tarefas de aula passando de um nível, em que o método e os materiais didácticos utilizados não visam apenas o “saber”, mas sobretudo o “saber-fazer”, procurando contribuir para o “saber-ser”, ou seja desenvolvendo a formação integral do aluno.³⁵

³¹ FÉLIX, Noémia. A história na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. 1998, p. 47.

³² Ibidem.

³³ COLTHAM, Jeanette B.; FINES, John. Op. Cit.. Lisboa: Associação de Professores de História, 1992, p. 10.

³⁴ Ibidem, p. 13.

³⁵ FÉLIX, Noémia. Op. Cit.. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. 1998, p. 48.

É ainda de frisar, que os documentos históricos devem ser adequados a nível de escolaridade e faixa etária dos alunos.

A produção, o trabalho dos alunos elaborado de acordo com os objectivos estabelecidos. A forma de apresentação das produções dos alunos resulta da imaginação dos mesmos, podendo ser elaborada em vários formatos desde o simples trabalho em suporte de papel até à gravação em formato digital. É necessário não esquecer que o conteúdo real das produções deve ser sempre analisado em função da idade cronológica (ou mental) dos alunos que elaboram o trabalho.

A utilização de uma metodologia didáctica apropriada visa tornar, o ensino da História e consequentemente a aprendizagem mais eficiente para a formação plena do aluno, quer das competências específicas da História de carácter científico, quer a nível das competências transversais e mesmo a nível das denominadas competências pedagógicas. A gestão dos recursos educativos e de práticas educativas ajustadas por parte dos professores abrem caminho as estas realizações.

A didáctica da História tem ainda um longo caminho a percorrer na busca de formas de ensinar história que sejam cada vez mais cativantes para os alunos. Esta procura é elaborada um pouco por toda a Europa³⁶. Em Portugal, investigadores como Maria Cândida Proença³⁷, Maria do Céu Roldão³⁸, Noémia Félix³⁹, Isabel Barca⁴⁰ ou Miguel Corrêa Monteiro⁴¹ entre outros, contribuem a

³⁶ A este propósito Cfr. LEEUW-ROORD, Joke Van der. History for today and tomorrow – what does Europe mean for school History? Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2001.

³⁷ PROENÇA, Maria Cândida (coord). Actas do colóquio Um século de ensino da História. Lisboa : Colibri, 2001; PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história aplicações à prática lectiva. Lisboa : Universidade Aberta, 1991; MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história património e história local. Lisboa: Texto, 1994; PROENÇA, Maria Cândida. Ensinar, aprender história questões de didáctica aplicada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990; PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história. Lisboa: Universidade Aberta, 1989. Maria Cândida Proença é ainda autora de série de publicações (Instituto de Inovação Educacional) sobre materiais didácticos para os professores utilizarem no ensino da História.

³⁸ Cfr. ROLDÃO, Maria do Céu. Gostar de história um desafio pedagógico. Lisboa: Texto Editora, 5.^a Edição, 1998; KIERAN, Egan e ROLDÃO, Maria do Céu. Estádios da compreensão histórica. Portalegre: Escola Superior de Educação, 1990.

³⁹ Cfr. FÉLIX, Noémia. A história na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. 1998, FÉLIX, Noémia e ROLDÃO, Maria do Céu. Dimensões formativas de disciplinas no ensino básico: história. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério de Educação, 1996.

⁴⁰ Cfr. BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga : Univ. do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2000; BARCA, Isabel. Por mares e oceanos 3.^a ciclo dos ensino básico e secundário. Lisboa : Grupo de Trabalho do M.E. para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1998, BARCA, Isabel, BASTOS, Maria Cristina e CARVALHO, Jorge Brandão. Formar opinião na aula de história uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial. Lisboa : Associação de Professores de História, 1998.

⁴¹ Cfr. MONTEIRO, Miguel Corrêa. Didáctica da história teorização e prática : algumas reflexões. Lisboa : Plátano editora, 2001.

cada dia para o desenvolvimento da Didáctica da História e para a melhoria do ensino da História nas escolas Portuguesas.

Em suma, a didáctica da História visa a melhoria do ensino da História. Para atingir este objectivo a Didáctica da História descodifica a linguagem científica própria da História para uma linguagem perceptível para os alunos. Este papel é assumido principalmente pelo professor que através da didáctica encontra formas de ensinar história e em última análise de transmitir a memória e cultura dos povos através dos tempos. É obvio que esta demanda, tem que necessariamente acompanhar, as novas tecnologias de informação e comunicação, sob pena de a História ficar cativa dentro de si mesma, no seu próprio passado.

Referências Bibliográficas:

- ARÉNILLA, et al. Dicionário de pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 2000
- ASTOLFI, Jean-Pierre et al.. As palavras-chave da didáctica das ciências. Lisboa: Instituto Piaget, 1997
- BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga : Univ. do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2000
- BARCA, Isabel. Por mares e oceanos 3.º ciclo dos ensino básico e secundário. Lisboa: Grupo de Trabalho do M.E. para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1998.
- BARCA, Isabel, BASTOS, Maria Cristina e CARVALHO, Jorge Brandão. Formar opinião na aula de história uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial. Lisboa : Associação de Professores de História, 1998.
- COLTHAM, Jeanette B.; FINES, John. Objectivos educacionais para o estudo da História – uma sugestão de esquema de trabalho. Lisboa: Associação de Professores de História, 1992.
- FÉLIX, Noémia. A história na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. 1998.
- FÉLIX, Noémia e ROLDÃO, Maria do Céu. Dimensões formativas de disciplinas no ensino básico: história. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional. Ministério de Educação, 1996.
- KIERAN, Egan e ROLDÃO, Maria do Céu. Estádios da compreensão histórica. Portalegre: Escola Superior de Educação, 1990.
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (coroo.). Dicionário de Metalinguagens da Didáctica. Porto: Porto Editora, 2000.
- LANDSHEERE, Viviane. Educação e formação – ciência e prática. Porto: Edições Asa. 1994.
- LEEuw-ROORD, Joke Van der. History for today and tomorrow – what does Europe mean for school History? Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2001
- MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história património e história local. Lisboa : Texto, 1994.

- MONTEIRO, Miguel Corrêa. Didáctica da história teorização e prática : algumas reflexões. Lisboa : Plátano editora, 2001.
- NÉRICI, Imídio. Didáctica Geral Dinâmica. São Paulo: editora atlas, 10.^a ed., 1989.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993.
- POSTIC, Marcel. A relação Pedagógica. Coimbra: Coimbra editora. 2.^a edição, 1990.
- PROENÇA, Maria Cândida (coord). Actas do colóquio Um século de ensino da História. Lisboa: Colibri, 2001.
- PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história aplicações à prática lectiva. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- PROENÇA, Maria Cândida. Ensinar, aprender história questões de didáctica aplicada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da história. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Gostar de história um desafio pedagógico. Lisboa : Texto Editora, 5.^a Edição, 1998.
- TORRES GONZÁLEZ, José António. Educação e diversidade – bases didácticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.