

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

JOÃO PAULO AVELÃS NUNES

orcid.org/0000-0003-0419-9179

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, CEIS20/UC

ANDRÉ LUÍS RAMOS SOARES

orcid.org/0000-0002-5475-1016

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil

**HISTORIOGRAFIA, ENSINO DA HISTÓRIA
E “QUESTÕES FRATURANTES”: UMA PERSPETIVA
DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

**HISTORIOGRAPHY, HISTORY TEACHING AND
“FRACTURING ISSUES”: A PERSPECTIVE
FROM HISTORY PEDAGOGY**

RESUMO: Apesar do empenhamento e da capacidade manifestados pela historiografia, nas últimas décadas, nomeadamente nos países com regimes democráticos ou demoliberais abertos, de integrar novas problemáticas e novas categorias teóricas, novas metodologias e novos tipos de documentação, diversos estudiosos de didática da História, muitos professores de História e inúmeros outros cidadãos defendem a legitimidade de se utilizar a historiografia e o ensino da História para intervir de forma civicamente explícita. Assume-se neste capítulo que, embora tal postura seja possível, implica um afastamento relativamente aos mais atuais e operatórios pressupostos deontológicos e epistemológicos; resulta numa negação da especificidade e da autonomia da ciência e da tecnologia face à ideologia ou ao senso comum. Posicionamo-nos, também, acerca da hipótese segundo a qual uma das funções do ensino da História deverá ter a ver, nomeadamente em países organizados sob a forma de regimes democráticos ou demoliberais abertos, com a formação para a cidadania.

Palavras-chave: ensino da História, formação para a cidadania, ideologia, ciência, tecnologia

ABSTRACT: Over the recent decades, especially in countries with open democratic or demoliberal regimes, historiography has shown the commitment and the capacity to integrate new problems and new theoretical categories, new methodologies and new types of documentation. Despite that, however, several History Pedagogy students, many History teachers and countless other citizens support the legitimacy of using historiography and history teaching to intervene in a civically explicit way. It is assumed in this chapter that,

although such a posture is possible, it implies a departure from the more current and operative deontological and epistemological presuppositions and results in a denial of the specificity and autonomy of science and technology in the face of ideology or common sense. We will also share our opinion on the hypothesis that one of the goals of History teaching, especially in countries organized in the form of democratic or demoliberal regimes, should be to train for citizenship.

Keywords: history teaching, training for citizenship, ideology, science, technology

1. Introdução

Em Portugal, no Brasil e na generalidade dos outros países que hoje se organizam politicamente a partir de regimes democráticos ou demoliberais abertos, é consensual afirmar que uma das funções nucleares do ensino da História – dos sistemas de ensino em geral – é a formação para a cidadania. Essa indiscutibilidade decorria de proclamações unânimes por parte das grandes organizações internacionais (a ONU e, nesta, a UNESCO; o Conselho da Europa e a União Europeia; a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; etc.); dos Parlamentos e dos Governos, da legislação e dos aparelhos de Estado, das “sociedades civis” e da comunicação social, dos sindicatos dos professores e de outras associações socioprofissionais, das escolas e das associações de encarregados de educação, dos professores de História e das associações de estudantes dos Estados em causa.

Complementarmente a uma tal evidência, um segundo e um terceiro pressupostos, bem mais discutíveis, emergiriam como também supostamente inquestionáveis. De forma a que as disciplinas de História dos Ensinos Básico e Secundário estejam ao serviço da formação para a cidadania democrática, os currículos e os programas, as metas curriculares e os manuais, as estratégias e os recursos devem identificar, caracterizar e avaliar os bons e os maus exemplos do passado (valores e práticas a seguir ou a recusar no presente e no futuro); devem discriminar positivamente – em termos quantitativos e qualitativos – as entidades coletivas vitimadas e esquecidas ou desvalorizadas ao longo da evolução das comunidades humanas.

Para que o referido enfoque se verifique, tornar-se-ia, ainda, imprescindível e legítimo introduzir limitações acrescidas nos processos de adaptação do discurso historiográfico às características e necessidades dos diversos públicos estudantis. Em acréscimo aos condicionalismos de cariz etário e sociocultural, a didática da História estaria, pois, obrigada a ter em consideração as necessidades da formação para a cidadania democrática, ou seja, a seleção de temas, de narrativas historiográficas, de estratégias e de recursos de ensino que contribuam para a reconstituição e a contextualização dos valores e das práticas tidos como a reproduzir ou a descontinuar.

Neste contexto, formação para a cidadania seria, por um lado, capacitação dos indivíduos para a estruturação do respetivo percurso pessoal e familiar, para o desempenho profissional e para a intervenção cívica; por outro, sensibilização para a importância da não concretização de posturas absentistas e/ou irracionais. De forma menos consensual, dever-se-ia, ainda, quer explicitar um padrão positivo de prática individual, de organização social e de configuração política; quer ilustrar com exemplos históricos as sequelas da adoção de outras soluções (rotuladas como negativas) ¹.

Consideram os autores deste texto – à semelhança de outros intervenientes nos debates sobre o presente e o futuro do ensino da História – que se justifica contestar parte das opções até agora apresentadas. Afirmamos, em primeiro lugar, que é impossível existir, mesmo (ou sobretudo) em regimes democráticos ou demoliberais abertos – junto de professores de História e estudantes, encarregados de educação e escolas, sindicatos de professores e outras associações, governantes e estruturas do aparelho de Estado, organizações da “sociedade civil” e *mass media* –, unanimidade acerca do que se entende por democracia e sobre as respetivas vantagens ou desvantagens, acerca da relevância do conhecimento do passado para a intervenção no presente ou sobre quais seriam os conteúdos e as metodologias adequados à formação para a cidadania.

¹ Cfr., nomeadamente, J.M. André, 2012; I. Barca, 2006; P. Freire, 1997; O. Magalhães, 2000; M. Roberts, 2004; B.S. Santos, 1989; L.F. Santos, 2000; A.L.R. Soares, 2015a; A.L.R. Soares, 2015b; R. Vieira, 1999.

Da hegemonia do discurso politicamente correto em relação à formação para a cidadania democrática decorreria, assim, por um lado, uma significativa distância entre o ideário proclamado e a efetiva atuação dos membros da comunidade educativa (divididos quanto às concepções adotadas ou voltados para o apoio à busca individualista do sucesso formal por parte dos estudantes). Resultaria, igualmente, por outro lado, a transformação do ensino da História – antes de mais na escolaridade não superior – num espaço de afirmações redutoras e maniqueístas, de luta ideológica, de absentismo e/ou de radicalização política.

No caso brasileiro, as presentes alterações e a crise que marcam o sistema político estão a resultar na mudança das orientações quanto aos conteúdos programáticos a privilegiar e aos temas transversais a abordar – multiculturalidade, história/memória das minorias, questões ambientais, etc. Prevê-se, ainda, a dramática substituição das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia por uma unidade curricular intitulada Humanidades (com menor carga horária e com exigências muito inferiores em termos da formação inicial e contínua dos professores responsáveis).

Defendemos, em segundo lugar, que a transformação do ensino da História num discurso simplista e valorativo, que o afastamento da história-docência face à história-ciência talvez não seja a melhor forma de contribuir para o aprofundamento da democracia. Efetivamente, a propaganda (mesmo a “boa propaganda”) não será o registo adequado à reprodução de regimes democráticos, os quais dependem de indivíduos, organizações e instituições empenhados e qualificados; com capacidade para recolher e analisar informação sobre fenómenos complexos, para lidar com uma multiplicidade de perspetivas, para conciliar valores e interesses diversos.

Advogamos, finalmente, que na historiografia e na didática da História atuais – potencialmente integrantes do paradigma neomoderno – é possível encontrar, quer pressupostos deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos, quer atividade de produção e de divulgação de conhecimento científico e tecnológico fundadores de práticas docentes estruturantes de uma outra formação para a cidadania democrática. Um tal propósito é realizável desde que se aceitem as virtualidades e as exigências de encarar a historiografia como esforço de objetivação do conhecimento da realidade, de encarar

a didática da História enquanto espaço tecnológico de negociação de um efetivo mínimo denominador comum entre diferentes concepções de sociedade e de escola, de ciências da educação e de historiografia².

Tratando-se de uma abordagem de cariz teórico e de dimensão limitada, o presente capítulo não decorre, nem da análise sistemática do atual ensino da História em Portugal e no Brasil, nem da verificação empírica do grau de operatividade das propostas de intervenção aventadas. Pensamos, no entanto, que os esboços de caracterização apresentados se fundam em amostras de informação representativas; que as soluções tecnológicas sugeridas visam atingir objetivos justos e geradores de inclusão, baseiam-se em conhecimento científico, são eficazes e viáveis em países com regimes políticos e com vivências sociais globais democráticos ou demoliberais abertos.

Partimos de um esboço de caracterização da situação do ensino não superior da História, em Portugal e no Brasil, desde o início da década de 1990, para enunciarmos uma proposta de alteração de práticas e a respetiva fundamentação. Estruturámos o referido cenário recorrendo, por um lado, a bibliografia e a documentação escrita (legislação e regulamentação, divulgação científica e manuais, posicionamentos de organizações e comunicação social); por outro, à nossa própria experiência como docentes de História, como responsáveis por cursos de formação inicial e contínua de professores de História, como investigadores e prestadores de serviços de consultoria em historiografia e em didática da História.

2. Ciência, tecnologia e ideologia – o lugar da historiografia e da didática da História

Partimos do pressuposto de que, em termos abstratos, o conceito de ciência (ciências da natureza e ciências sociais) corresponde ao objetivo de conhecer a realidade. Face à impossibilidade, em termos concretos, de os estudiosos se afastarem dos respetivos vetores ideológicos e de a investigação ocorrer em

² Cfr., antes de mais, G. Bourdè, 1990; O. Cardoso, 2008; N.J. Machado, 1995; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2015; J.M. Pais, 1999.

contextos neutros, consideramos que parte importante do debate cultural e deontológico, teórico e metodológico associado à ciência visa, precisamente, encontrar as modalidades mais operatórias de correlação entre ciência e ideologia, entre investigação e oportunidades ou constrangimentos institucionais e organizacionais.

Advogamos, também, que a categoria teórica tecnologia de base científica equivale ao propósito de produção de conhecimento instrumental que torne possível a transformação de uma determinada parcela da realidade existente em algo diferente. Uma vez estabelecidas, tendo em conta escolhas de cariz ideológico, as mudanças e as permanências que se pretendem obter em cada situação específica, mobilizam-se os conhecimentos científicos e tecnológicos mais adequados à elaboração e à concretização da solução técnica tida como mais eficaz.

Igualmente no plano abstrato, pensamos que o conceito de ideologia representa as leituras a propósito da realidade cuja função se resume à angariação e à manutenção de apoios (passivos e/ou ativos) a essas mesmas narrativas, bem como aos indivíduos, às organizações e às instituições que as criam e divulgam. As comunidades de sentido geradoras e reprodutoras de ideologias podem, em cada momento, assumir estratégias de legitimação dos respetivos discursos que pressuponham diferentes tipos de relacionamento com o conhecimento científico: separação e hostilidade, mimetização formal e/ou interação dialética.

Mesmo ao longo dos três últimos séculos, com grande frequência deparamos com situações em que escolhas de cariz pessoal ou grupal, profissional, comunitário ou cívico acarretaram bloqueios substanciais em termos da produção, da divulgação e da incorporação de ciência e de tecnologia. Em sentido inverso, muitos dos mais significativos avanços ocorridos na construção e na rentabilização sociais de conhecimento científico e tecnológico foram impulsionados por vetores específicos de mundividências ou ideologias, por interesses e valores assumidos por indivíduos e grupos sociais, organizações e instituições.

Durante a época contemporânea, quase todos os grandes sistemas ideológicos assumiram que seria operatório apresentarem-se como o resultado mais aperfeiçoado (ou como a única concretização possível) das descobertas da

ciência e da tecnologia. O referido pendor cientista tem acarretado, frequentes vezes, o ampliar dos níveis de intolerância cultural e a diabolização das mundividências ou das ideologias alternativas, a premência na concretização de evoluções sociais globais tidas como positivas e inevitáveis, a introdução de significativas limitações à atividade de cientistas e de outros intelectuais.

Mau grado as dúvidas frequentemente expressas, consideramos que a historiografia é uma área de conhecimento científico, a qual apresenta, no essencial, as mesmas potencialidades e as mesmas limitações dos outros âmbitos de reconstituição e análise racional dos fenómenos naturais e humanos (ciências da natureza e ciências sociais). Procura a historiografia – a história, a arqueologia e a história da arte – caracterizar e compreender a evolução das sociedades humanas no espaço e no tempo. A capacidade de gerar conhecimento científico (próximo da realidade) decorreria, assim, não da distância cronológica entre o sujeito e o objeto de estudo, não de uma total separação relativamente à ideologia, não da ausência de pressões institucionais e organizacionais, mas da configuração de cada projeto de investigação a partir de cautelas de natureza cultural e deontológica, teórica e metodológica.

Resultaria, ainda, essa operatividade da disponibilidade permanente para considerar as hipóteses de reconstituição e de análise aventadas pelas perspectivas alternativas, para adotar uma postura flexível em termos da utilização de ferramentas teórico-metodológicas. Decorreria, também, da preocupação em manter canais de diálogo com formas de saber diferentes (filosofia e teologia, produção estética e senso comum); do empenhamento em aceitar desafios colocados por investigadores de outras ciências sociais – antropologia, sociologia, geografia, economia e linguística –, da matemática, de ciências da natureza e de tecnologias.

Quanto à didática da História, tecnologia de base científica derivada da historiografia, recorre a propostas de conclusão geradas pela mesma e por outras ciências (psicologia e pedagogia, antropologia e sociologia) para configurar soluções que permitam eventualmente contribuir para a formação de indivíduos a partir de determinadas conceções – cívicas ou ideológicas – de ensino da História e de sistema educativo, de Estado-Nação e de relações internacionais. Assegura, também, a seleção das estratégias de comunicação e de enquadramento mais adequadas à concretização dos propósitos em causa.

De forma mais específica, afirmamos que a didática da História aventa modalidades de adequação do discurso historiográfico (cultura erudita na função de produção e divulgação científica) aos diferentes níveis etários e percursos de vida, às várias vivências e aos múltiplos contextos socioculturais. Considera, ainda, se o processo de ensino/aprendizagem em História deve reforçar, promover a transformação dialética ou impor a substituição dos horizontes culturais de estudantes sobretudo emersos em culturas populares ou na cultura de massas. Avalia, igualmente, a eficácia relativa de diversos recursos e estratégias de ensino na aquisição, estabilização e mobilização de conhecimentos e de competências pelos estudantes.

Uma outra vertente relevante da didática da História tem a ver, tanto com a escolha das correntes nas quais se irá fundar a prática docente – nomeadamente, a historiografia metódica, a historiografia historicista (romântica ou liberal), a historiografia positivista, a historiografia marxista, a historiografia irracionalista-providencialista, a historiografia idealista crítica, a historiografia institucional e política clássica, a historiografia económica e social clássica, a historiografia historicista neometódica, a *nouvelle histoire*, a historiografia estruturalista, a historiografia marxista crítica, a *new economic history*, a historiografia neonarrativista –, como com a seleção das temáticas e das problemáticas às quais se irá atribuir prioridade no âmbito das atividades letivas, extraletivas e extracurriculares³.

Discordamos, para terminar, do postulado segundo o qual, por definição, a historiografia e a didática da História abordam um objeto de estudo e de intervenção mais aleatório, mais indiferenciado face ao sujeito (investigadores e professores, estudantes e sociedade envolvente), menos complexo em termos epistemológicos e teórico-metodológicos, mais acessível ao senso comum. Recusamos, ainda, que as mesmas sejam, intrinsecamente, mais permeáveis à intromissão da ideologia e mais instrumentalizáveis em favor da inculcação cívica. Contestamos, assim, que as únicas posturas viáveis por parte dos professores de História sejam um esforço para impedir todo e qualquer cor-

³ Em Portugal como no Brasil, muitos dos docentes de História não terão posições claras nem considerarão importante refletir acerca da problemática das correntes historiográficas e das respetivas implicações, quer no ensino da História, quer nas utilizações sociais da historiografia.

relação entre ciência e ideologia ou uma plena aceitação da legitimidade de mobilizar o ensino da História em favor da divulgação de leituras sobretudo ideológicas acerca das sociedades humanas (passadas, presentes e futuras)⁴.

3. A historiografia e a didática da História neomodernas como alternativa possível

Visto que os encaramos como operatórios, propomos que se organize a reconstituição e a análise da forma como, na época contemporânea (desde o século XVIII), as sociedades ocidentais e ocidentalizadas se estruturaram culturalmente – pelo menos no âmbito da cultura erudita – através dos conceitos de paradigma moderno, paradigma pós-moderno e paradigma neomoderno. As categorias teóricas em causa aplicam-se, também, ao estudo da evolução das ciências e das tecnologias em geral, da historiografia e da didática da História em particular.

Fundado na transição entre as épocas moderna e contemporânea, tributário dos valores do Renascimento, o paradigma moderno afirmou a especificidade, autonomia e superioridade do conhecimento científico e tecnológico, descrito como objetivo, neutro e equivalente à realidade porque baseado numa permanente aferição teórica e metodológica. Reivindicou, ainda, a capacidade da ciência e da tecnologia para, no médio prazo, encontrar formas de resolver o essencial dos problemas decorrentes do relacionamento entre os seres humanos e a natureza; as vantagens de pautar a governação das comunidades humanas pela “aplicação das descobertas da ciência”.

Da concretização do referido ideário resultou o cientismo, ou seja, o facto de a generalidade das grandes mundividências e correntes ideológicas da época contemporânea se apresentarem como propósitos universalmente válidos e verdades indiscutíveis por derivarem supostamente de “conclusões científicas”. Decorreram, ainda, níveis mais ou menos elevados de intolerância e

⁴ Cfr. nomeadamente, F. Catroga, 2001; M. Ferro, 1985; A.M. Hespanha, 1991; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 2006; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; J.P.A., 2007; L.R. Torgal, 1989.

de violência. As derivas autoritárias ou totalitárias de muitos destes cientismos, os problemas sociais e ambientais, entretanto agravados, as potencialidades reafirmadas por outros saberes contribuíram, precisamente, para a crise do paradigma moderno e para o eclodir da rutura pós-moderna⁵.

Emergente na segunda metade da década de 1960, o paradigma pós-moderno surge, pois, enquanto reação aos bloqueios e insucessos do paradigma moderno: insuficiente complexidade epistemológica, arrogância e isolamento face a outros saberes, disponibilidade para a instrumentalização político-ideológica. Seria, aparentemente, uma crítica radical às funções até então desempenhadas pela cultura erudita no âmbito da economia-mundo capitalista. Estar-se-á, no entanto, provavelmente, face a um fenómeno mais complexo. Quer a vertente mais subjetivista ou irracionalista, quer a componente “neoempirista” da pós-modernidade acabam por assumir a inviabilidade ou a ilegitimidade de qualquer tentativa de interpretação e de transformação estrutural da realidade social, o que redundava no aceitar da reprodução dos atuais equilíbrios civilizacionais⁶.

Menos facilmente identificável, o esforço de apresentação do paradigma neomoderno (anos 1990) pretendeu contestar os aspetos encarados como negativos no paradigma moderno e, em simultâneo, recusar os excessos subjetivistas e empiristas do paradigma pós-moderno. Tem-se pugnado pelo reconhecimento da importância do debate deontológico e epistemológico, teórico e metodológico, cultural e cívico; das potencialidades e das limitações do conhecimento científico e tecnológico, apenas capaz de esforços de objetivação e de operatividade temporária e parcialmente válidos; das características próprias e da utilidade social dos outros saberes; das implicações sociais negativas ou dramáticas de muitos dos cientismos; das sequelas mistificadoras, quer do niilismo subjetivista, quer da pretensa neutralidade/objetividade do neoempirismo.

⁵ Cfr., nomeadamente, M.F. Bonifácio, 1993; F. Jameson, 1991; M. Roberts, 2004; B.S. Santos, 1989; A.L.R. Soares, 2015a; G. Vattimo, 1987.

⁶ Em Portugal como no Brasil, a vigência de ditaduras até 1974 e até 1985 dificultou a concretização dos debates em causa e o aprofundamento do diálogo com historiadores e professores de países com regimes democráticos ou demoliberais.

No que concerne à historiografia, a respetiva distribuição cronológica difere, em parte, daquela que é proposta para os paradigmas epistemológicos em termos globais. Se, por um lado, se verifica uma coincidência temporal quanto ao paradigma moderno – o qual esteve na base das correntes metódica, historicista ou romântica, positivista, marxista, irracionalista providencialista e historicista neometódica –, o mesmo não aconteceu com a pós-modernidade e com a neomodernidade. Decorrentes do que viria a ser o paradigma neomoderno, o idealismo crítico, a história institucional e política clássica, a história económica e social clássica, a história nova, a história estruturalista e o marxismo crítico surgem a partir da década de 1930. Contestam aspetos nucleares das historiografias modernas antes mesmo da rutura pós-moderna. Por sua vez, a nova história económica e a historiografia neonarrativista, tributárias do paradigma pós-moderno, opõem-se mais às historiografias neomodernas do que às derivações do paradigma moderno⁷.

Uma vez apresentadas sumariamente, por um lado, uma lógica de periodização; por outro, as características de cada paradigma epistemológico, interessa considerar as implicações do paradigma neomoderno na historiografia, na didática da História e no ensino da História. Partindo, quer do reconhecimento da inevitabilidade – das ameaças e das virtualidades – da presença simultânea de vetores ideológicos e científicos na historiografia, quer da afirmação das vantagens da produção e da divulgação/incorporação de conhecimento tanto quanto possível objetivante, deverá tomar-se consciência das cautelas deontológicas e epistemológicas, teóricas e metodológicas a adotar quando se pretende avançar nesse sentido.

Face à evidência de que não é operatório confiar em certezas absolutas, definitivas e derivadas de autoridades externas indiscutíveis, resta o esforço individual, grupal e coletivo de análise crítica, tanto das conclusões científicas, das estratégias e recursos tecnológicos, das soluções profissionais vigentes, como dos correspondentes pressupostos e contextos. Segue-se a

⁷ Cfr., nomeadamente, G. Bourdély, 1990; F. Catroga, 2001; *Ensaio de ego-história* [...], 1989; *Fazer história* [...], 1977-1987; A.M. Hespanha, 1986; A.M. Hespanha, 1991; *La nouvelle histoire* [...], 1978; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 1995; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; *Revista de História Jerónimo Zurita* [...], 1995; L.R. Torgal, 1989; L.R. Torgal, 1996; E. Traverso, 2012.

explicitação fundamentada (preferencialmente com base em abordagens interdisciplinares e comparativas) de alternativas, a respetiva configuração e aplicação, a auto e heteroavaliação das mesmas, a introdução das correções tidas como válidas.

Quando referimos a heteroavaliação da produção historiográfica e da produção em didática da História, de atividades de ensino da História, pressupomos o empenhamento dos sujeitos do conhecimento científico e tecnológico – neste caso dos professores – em considerarem, sistemática e prioritariamente, perspetivas diferentes das suas. Implica, ainda, a adoção proactiva de mecanismos de debate que, por um lado, visem a produção de um conhecimento mais aprofundado, a transformação da realidade no sentido de maior justiça e operatividade (sustentabilidade incluída), a construção de espaços de consenso (mínimos denominadores comuns); que, por outro, promovam a interação com os pares, com especialistas de outros saberes e com a sociedade em geral.

Porque advogamos que as humanidades, as ciências sociais e as tecnologias delas derivadas são relevantes e geram consequências significativas em áreas decisivas – a memória histórica e as identidades histórico-culturais, a literacia acerca da realidade social global e as aplicações económicas do conhecimento, etc. –, lembramos as implicações dramáticas de uma historiografia alienante, de uma didática da História e de um ensino da História que contribuam para a existência de Estados-Nação e de sistemas de relações internacionais mais injustos e caóticos. O grau de exigência intelectual do debate em causa é maior quando pensamos que o máximo de conhecimento possível em cada momento só pode ser identificado e alcançado, não através da adesão ou da descoberta de uma ortodoxia, mas por intermédio de um debate crítico, amplo e continuado.

4. Ensino da História e formação para a cidadania – que relação?

Tratando-se a didática da História de um saber de cariz tecnológico, explicitamos à partida que, em Portugal e no Brasil atuais, pugnamos, tanto pela reprodução de um regime democrático, como pelo aprofundamento de um

processo de desenvolvimento integrado e sustentável. Consideramos, também, que uma das funções da historiografia e do ensino da História deve ser o apoio à aquisição de conhecimentos e de competências relevantes em termos de exercício da cidadania democrática. Defendemos, ainda, que a modalidade mais eficaz de configuração do referido contributo depende da adoção de um registo historiográfico objetivante e multifacetado.

Mantendo-nos arautos das vantagens de uma explicitação dos pressupostos ideológicos subjacentes aos instrumentos tecnológicos concebidos, especificamos um pouco melhor o que entendemos por democracia. Tratar-se-ia de um regime centrado, em primeiro lugar, no reconhecimento (absoluto e universal) de direitos e de obrigações de cariz jurídico e político. Dependeria, assim, dos equilíbrios entre vetores de democracia representativa, participativa e direta; da ponderação entre as escolhas das maiorias, os direitos das minorias e os limites expressos através de normas jurídicas legítimas. Incluiria, ainda, a tendencial concretização de direitos e de obrigações de natureza socioeconómica e cultural/ambiental.

Configuradas, supostamente, para Estados-Nação ditos étnico-culturalmente homogéneos, as soluções políticas em apreço pressuporiam, também, o respeito por autonomias locais e regionais (ou, mesmo, nacionais) solidariamente governadas; o empenhamento na dinamização de organizações internacionais e de um sistema de relações internacionais democratizantes. Implicaria, finalmente, equilíbrios entre a proteção prioritária das conceções, necessidades e interesses dos cidadãos do país e a defesa de direitos de atuais ou de futuros residentes estrangeiros – exilados ou refugiados; empresários, profissionais liberais e imigrantes em geral.

Quanto ao conceito de desenvolvimento integrado e sustentável, seria, antes de mais, diferente das categorias de crescimento económico e de modernização. Incluiria modernização, mas, também, preservação de vetores positivos de conjunturas anteriores e atenuação ou anulação de transformações recém-introduzidas tidas como negativas. Pressuporia crescimento económico, mas, também, melhoria generalizada das condições de vida (social e regionalmente equitativa); envolveria a adoção de estratégias que possam manter-se válidas no médio/longo prazo e que limitem a eclosão de crises, que não ponham em causa os equilíbrios ambientais fundamentais.

Relativamente às funções sociais hoje atribuídas à historiografia e ao ensino da História em países com figurinos democráticos, para além da formação para a cidadania, referimos a vinculação a uma identidade histórico-cultural nacional, bem como a outras identidades de menor e de maior escala – organizacionais; locais e regionais, da UE, europeia (ou outras) e mundial; sexuais e etárias, socioeconómicas e socioculturais, político-ideológicas e étnico-religiosas. Salientamos, ainda, a aquisição de capital cultural no registo da cultura erudita e com acesso crítico às culturas populares e à cultura de massas; a generalização de competências diretamente úteis em inúmeros nichos de desempenho profissional.

Sobre a criação de condições que incentivem os estudantes do ensino não superior a adquirir conhecimentos e competências relevantes em termos de exercício da cidadania democrática, pensamos que se trata, antes de mais, de generalizar a capacidade de explicar fenómenos sociais complexos; de compreender que, no passado como no presente e no futuro, existem quase sempre várias possibilidades e que todas as opções têm consequências; de verificar que a realidade em geral e a democracia em particular não são enquadráveis a partir de lógicas binárias e maniqueístas. Propomos, ainda, que parte da historiografia e da didática da História atuais convergem precisamente com os citados propósitos.

À luz dos pressupostos da história nova – em sentido lato – e da didática da História historicista⁸, almejando a formação para a cidadania democrática,

⁸ Verificar-se-ia, nas últimas décadas, a presença de três grandes correntes da didática da História. Em primeiro lugar, os behavioristas e neonarrativistas (de matriz pós-moderna), proponentes da desvalorização da centralidade da “história-ciência” – dos conteúdos programáticos objetivantes e explicativos – para a “história-docência”; da “eficácia pedagógica” de um discurso em simultâneo factual e valorativo, “atrativo e significativo”, que privilegiaria a “formação para a cidadania”. Teríamos, depois, os construtivistas, também identificáveis pelos vínculos preferenciais às “ciências da educação”, antes de mais a psicologia educacional. Atribuem prioridade, quer ao estudo dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, quer à aferição das estratégias e recursos utilizados pelos professores (com prevalência para a “aula oficina”). Assumem a natureza necessária, mas instrumental dos conteúdos programáticos complexos, adequados ao desenvolvimento pelos estudantes de competências específicas, transversais e gerais. Surgem, finalmente, os historicistas, referenciáveis pelo estabelecimento de laços também com a historiografia e pelo sincretismo no que concerne, tanto às metodologias de investigação em didática da História como às estratégias e aos recursos a mobilizar pelos docentes; apologistas da importância decisiva de uma historiografia tão estrutural e desalienante quanto possível para a concretização de um ensino

defendemos que a historiografia e o ensino da História não devem abdicar dos propósitos de conhecer e de ajudar a compreender o melhor possível as sociedades humanas no espaço e no tempo em favor de uma pretensamente eficaz “propaganda da democracia” ou de esforços de aproximação a supostas características permanentes da generalidade dos públicos-alvo. Tal como afirmamos a necessidade de adequação inicial dos discursos historiográficos ou didáticos à situação de partida de cada um dos destinatários dos mesmos, recusamos a sua auto degradação em nome de uma falsa “pedagogia democrática” e de uma pseudo atenuação das desigualdades socioculturais.

É enquanto defensores da generalização e do aprofundamento de regimes democráticos (de democracias representativas, participativas e diretas), de processos de desenvolvimento integrado e sustentável baseados no modelo de “Estado-Providência”, que criticamos as hipóteses de redução dos discursos historiográfico e didático à inculcação ideológica e à cultura de massas. Uma tal autoamputação resulta, em primeiro lugar, pouco compreensível porque nos nossos dias existem normas jurídicas e lógicas organizacionais; ferramentas deontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas que permitem a produção de conhecimento científico e de conhecimento tecnológico mais operativo, que viabilizam cruzamento e transferência de saberes em maior escala.

Num segundo plano, será também contraditório que determinados grupos socioprofissionais, depois de terem conquistado significativos graus de prestígio intelectual e de autonomia, abdicuem dos mesmos em nome da respetiva transformação em ideólogos ou em legitimadores de posturas profissionais instrumentalizadas. Lembramos que, para os historiadores, os especialistas em didática da História e os professores de História, a identificação predominante com a legitimação e/ou com a divulgação de uma ideologia acarretam a erosão da capacidade de influenciar indivíduos que não partilhem da mesma mundividência, o intensificar do grau de radicalismo sociocultural e político, a redução da eficácia e da justeza de tecnologias deriváveis da historiografia.

da História fomentador da aquisição de conhecimentos e de capacidades relevantes nos planos pessoal, profissional e cívico.

Citamos, ainda, em terceiro lugar, a importância nuclear da presença – da produção e da divulgação – de múltiplos e plurais discursos historiográficos que contribuam para consolidação e o aprofundamento de regimes políticos abertos. A democracia depende de cidadãos empenhados e convictos, mas disponíveis para a negociação de consensos. Pressupõe indivíduos capazes de entender atitudes (valores, interesses, comportamentos) diferentes das suas; capazes de recolher, descodificar e avaliar informação e perspectivas de análise; conscientes da relevância de procurar contextualizar, comparar e antever fenómenos presentes e futuros.

Destacamos, também, em quarto lugar, a centralidade de tecnologias associáveis à historiografia na concretização de estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. Sem uma educação histórica de qualidade, dificilmente a generalidade dos indivíduos exigirá a presença e conseguirá contribuir para a concretização de iniciativas operatórias em áreas como o ensino e a formação, as bibliotecas e os arquivos, a divulgação científica e a animação cultural, o património cultural e a museologia, o jornalismo e o *marketing*/a publicidade, a cultura e a comunicação organizacionais, o planeamento do território e a gestão urbanística, a produção ficcional e de conteúdos multimédia, o turismo e o lazer, a diplomacia e as relações internacionais, etc.

Evocamos, finalmente, em quinto lugar, o papel essencial do diálogo intercultural – entre registos eruditos, populares e de massas; entre variadas identidades étnico-religiosas e outras – na viabilização de estratégias de promoção da democracia e do desenvolvimento. Visto considerarmos que apenas um relacionamento desalienante com a cultura erudita torna possível, quer o usufruto tão amplo quanto possível da mesma, quer a valorização crítica das vertentes tidas como positivas das culturas populares e da cultura de massas, não podemos deixar de pugnar por um ensino da História que potencie o acesso à cultura erudita, a reconstituição de inúmeros fenómenos e contextos socioculturais, a capacidade de rentabilização construtiva desse mesmo conhecimento⁹.

⁹ Cfr., entre outros, J.M. André, 2012; J.G.P. Bastos, 1999; M. Ferro, 1985; A.J. Monteiro, 2000; J.P.A. Nunes, 2002; J.P.A. Nunes, 2006; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; J.M. Pais, 1999; M.L.L. Santos, 1988; L.R. Torgal, 1989.

5. “Questões fraturantes”, ensino da História e formação para a cidadania

Mesmo observando somente a Época Contemporânea, na evolução da historiografia é possível identificar múltiplas “problemáticas fraturantes”, isto é, temáticas abordadas por um número reduzido de investigadores, muitas vezes de forma militante (no sentido de sobretudo ideológica, conflitual, renovadora em termos teóricos e metodológicos), que eram encaradas como irrelevantes ou perigosas pela grande maioria dos historiadores, pelos aparelhos de Estado e pelo essencial das “sociedades civis”. No ensino não superior de História, devido à menor autonomia do mesmo relativamente ao poder político e às elites socioeconómicas, o peso das “questões fraturantes” teria sido bastante menor.

Observando apenas países com regimes democráticos ou demoliberais abertos, nas últimas décadas ter-se-á assistido no campo historiográfico, quer à normalização do pluralismo e dos debates científico-ideológicos, quer ao desaparecimento das “problemáticas fraturantes”. Efetivamente, segundo os cultores da dominante história nova, esta ciência social deve abordar um leque tão amplo quanto possível de temáticas, organizadas tendo em conta o curto, o médio e o longo prazos; os âmbitos *micro*, *meso* e *macro*; as transformações e as permanências; as escalas local/regional, nacional e internacional/global; perspectivas quantitativas ou qualitativas, monográficas ou comparativas, monodisciplinares ou interdisciplinares.

Para além das problemáticas hegemónicas até às décadas de 1950 e 1960 – ideologias e instituições políticas, relações diplomáticas e conflitos militares, estruturas sociais e atividade económica, elites e cultura erudita, etc. –, terão vindo a afirmar-se temáticas antes negligenciadas ou mesmo ignoradas, como as mundividências e os comportamentos informais, a cultura material e as tecnologias, conceções e práticas heterodoxas (dissidências políticas, heresias religiosas, vanguardas estéticas, contrabando, criminalidade), as mulheres e os pobres, as classes trabalhadoras e as classes médias, os escravos e as minorias – nacionais, religiosas, étnicas, sexuais –, as características e as lógicas de funcionamento das instituições e das organizações, a historiografia e a memória histórica, etc.

De forma a poder identificar e delimitar, reconstituir e analisar estes antigos e novos objetos de estudo, muitos historiadores teriam passado a recorrer a um amplo leque de conceitos teóricos, de metodologias e de tipos de vestígios (documentação oral e documentação escrita – de arquivo e impressa, narrativa e serial –, documentação audiovisual e documentação digital, documentação gráfica e a documentação material). Face à profunda renovação da produção historiográfica, as estratégias de controlo político-ideológico ter-se-iam, assim, transferido para o ensino da História, no âmbito do qual passaram a ter destaque as “questões fraturantes”. Ou seja, superado um bloqueio nos espaços restritos da nova historiografia e da didática da História historicista, teria aquele reemergido no território mais amplo do ensino da História.

Visando refletir sobre o modo como, em Portugal e no Brasil, várias entidades – professores de História e associações socioprofissionais de docentes de História, aparelhos de Estado e instituições de ensino superior; estudantes e encarregados de educação, órgãos de comunicação social e organizações da sociedade civil, gestores de escolas e dirigentes políticos – lidam hoje, por um lado, com o fenómeno das “temáticas fraturantes” no ensino da História; por outro, com as implicações do mesmo no plano da formação para a cidadania democrática, selecionámos algumas problemáticas por nós tidas como ilustrativas: sistemas de relações internacionais e regimes políticos, colonialismo e pós-colonialismo, desigualdades socioeconómicas e estatuto da mulher, minorias e multiculturalidade, escravatura e outras formas de violência de massas, antijudaísmo/antisemitismo e Holocausto.

Começamos por destacar que, sendo apenas uma parcela dos actores sociais envolvidos, os professores de História (graduados e pós-graduados, com formação contínua e experiência prática em investigação, divulgação e/ou em ensino da História) têm preparação académica e responsabilidades profissionais, deveres deontológicos e interesses grupais que deveriam apontar, tanto para o reforço da autonomia de saberes científicos e tecnológicos – a historiografia e a didática da História –, como para a criação de espaços de debate e de generalização de leituras objetivas e complexifiquem o passado e o presente das sociedades humanas.

Salientamos, ainda, quer o carácter aparentemente indiscutível, em países com regimes democráticos, das temáticas aqui elencadas, quer a facilidade

com que, partindo de mundividências associadas ao senso comum ou de ideologias sistêmicas, as mesmas são encaradas como irreversivelmente “fraturantes”. A referida contradição é demonstrativa das limitações decorrentes da postura que pretende naturalizar o relacionamento entre ensino da História e formação para a cidadania, uma vez que problemáticas supostamente passíveis de consensualização se transformaram em recusas de abordagem ou em narrativas sectárias e alienantes (valorativas e maniqueístas, redutoras e anacrônicas).

Apesar de se tratar de uma categoria teórica nuclear para a compreensão da regionalidade política nas escalas nacional e global, a noção de sistema de relações internacionais (unipolar, bipolar ou multipolar; gerido de forma mais ou menos unilateral ou multilateral) é muitas vezes ignorada no ensino não superior da História. Quando utilizada, surge como pretexto para a diabolização da(s) potência(s) dominante(s) – por definição maligna(s) e dolosamente responsável(eis) pela dominação, exploração e alienação das nações menos poderosas –, ou, em sentido inverso, de potências emergentes e dos países dependentes/dos territórios não autónomos (colónias, protetorados e mandatos).

Perder-se-ia, assim, a oportunidade de formar para a cidadania introduzindo os estudantes no esforço de compreensão da inevitabilidade da presença dos âmbitos inter-regional e mundial mesmo quando se adota o ponto de vista do Estado-Nação; da complexidade e da mutabilidade – ou da permanência – dos valores, interesses e comportamentos envolvidos; dos sucessos e dos insucessos, das vantagens e das desvantagens das múltiplas opções concretizadas; dos antecedentes mais ou menos próximos de fenómenos em vias de concretização ao mesmo tempo que os processos de ensino/aprendizagem em causa.

Eventualmente com o pretexto de a historiografia, a sociologia política e a ciência política manterem intensos debates científico-ideológicos acerca da aplicabilidade de conceitos relativos aos regimes políticos, também neste caso o ensino não superior da História é quase sempre omissivo ou valorativo e taxionómico. Quando não estão ausentes, aos vocábulos em apreço são sobretudo atribuídas funções de valoração de soluções políticas concretas do passado, de diferenciação tendencialmente absoluta de cada experiência

nacional, de legitimação simbólica de propostas político-ideológicas e jurídico-institucionais atuais.

Não será, no entanto, possível ignorar os bloqueios decorrentes para a ligação entre ensino da História e formação para a cidadania, tanto desta ausência, como de uma presença fundamentalmente ideológica e/ou no essencial inviabilizadora de abordagens comparativas (entre países e períodos). Realça-se, a este propósito, a relevância de situar cada regime político em diversas escalas geoestratégicas e contextos temporais; a importância de reconhecer as distâncias ou as proximidades entre o discurso político-jurídico, a *praxis* político-administrativa ou organizacional e a vida quotidiana dos indivíduos; a pertinência de considerar, também, a eventual existência de níveis maiores ou menores de discriminação por razões de ordem sexual ou étnica, nacional ou religiosa.

Independentemente do carácter operativo das categorias de colonialismo e de pós-colonialismo, em Portugal (descrito como Estado colonizador) e no Brasil – apresentado como ex-colónia –, o ensino da História pretensamente orientado no sentido da formação para a cidadania parece reduzir as virtualidades das mesmas à condenação moral absoluta da dominação colonial e à denúncia da responsabilidade quase exclusiva das ex-metrópoles e das novas potências dominantes (tutelantes de zonas de influência) pela precariedade das melhorias verificadas na generalidade das ex-colónias depois da conclusão dos respetivos processos de independência formal; ao listar de características supostamente distintivas de determinados modelos de colonização, ditos positivos porque baseados num humanismo miscegenador – o português – ou numa eficácia modernizadora (o britânico).

Uma vez mais, o empenhamento em formular e divulgar narrativas simples e atrativas, veiculadoras de uma orientação clara e inequívoca acerca do que pensar e de como intervir – nominalmente em defesa da democracia –, acarretariam a recusa em generalizar propostas de reconstituição e análise mais objetivantes. Interessaria, mais provavelmente, caracterizar e comparar experiências de colonização (da Época Clássica ao século XX), modalidades de relacionamento entre elites e classes populares nas etapas anteriores e posteriores à conquista da independência, processos de evolução das ex-colónias e das ex-metrópoles. Justificar-se-ia, ainda, procurar conhecer a influência

das escolhas nacionais e das imposições dos sistemas de relações internacionais no sucesso e/ou no insucesso de projetos de crescimento económico, de modernização ou de desenvolvimento. Algo de semelhante ocorreria no que concerne aos conceitos de desigualdades socioeconómicas e de estatuto da mulher. Para ambas as categorias e nos dois países, à preocupação de recorrer ao ensino da História como agente explícito de formação cívica equivaleria, segundo um dos lados em confronto, a denunciar as desigualdades sociais e as formas de discriminação das mulheres; a condenar as elites socioeconómicas, os homens e as instituições/organizações reprodutoras do “domínio masculino”; a elogiar os exemplos de transformação social (reformistas ou revolucionários) e de militância feminista. Segundo as concepções opostas, o ensino da História deveria ignorar as citadas temáticas – hoje minoritárias e fraturantes ou sectárias – para se focalizar em problemáticas decisivas e universais.

Caso se opte, em alternativa, por estruturar o ensino da História sobretudo enquanto vetor de divulgação da atual investigação historiográfica, poder-se-á abordar as parcelas de realidade subjacentes aos dois conceitos em apreço a partir de múltiplas perspetivas, deixando aos estudantes a responsabilidade de elaborar, quer a sua própria leitura acerca do passado, quer eventuais ilações quanto ao presente e ao futuro. Não escamoteando a evidência empírica de que, ao longo dos séculos, as comunidades humanas têm gerado níveis muito elevados de desigualdade social e de discriminação das mulheres (com as inerentes sequelas em termos de sofrimento, hostilidade e segregação ou conflito, perda de oportunidades), assegurar-se-á, assim, uma caracterização menos redutora e crispada do sucedido, o contacto com metodologias de acesso a e tratamento de informação, a identificação de mais hipóteses viáveis e negociáveis de evolução futura.

Porque remetem para vertentes da realidade social hoje supostamente vividas como essenciais e consensuais nos países ocidentais ou ocidentalizados, desenvolvidos ou de desenvolvimento intermédio, com regimes democráticos ou demoliberais avançados, pelo menos as categorias teóricas de minorias e de multiculturalidade, de escravatura e de (outras) formas de violência de massas, de antijudaísmo/antisemitismo e Holocausto, garantiriam unanimidade e utilização indiscutível no âmbito da correlação entre ensino da His-

tória e formação para a cidadania. Significativamente, um tal consenso não se verifica nem em Estados centrais ou semiperiféricos, nem, por maioria de razão, em países periféricos (mesmo se em trajetória emergente)

Quer em conjunturas de crescimento e desenvolvimento, quer, de forma acrescida, em etapas de crise, a repetição de narrativas simplistas e anacrônicas acerca das citadas temáticas não terá assegurado adesão generalizada às mundividências, às ideologias e aos discursos historiográfico e didáticos tidos como geradores de consolidação da democracia. Elencamos, a título de ilustração, alguns dos tópicos estruturantes do referido arquétipo: tradicionalmente vítimas de segregação, as minorias devem passar a ser alvo de discriminação positiva; nas sociedades multiculturais, os portadores de cultura ocidental erudita – por definição agressora – devem respeitar a autenticidade e a organicidade dos outros registos culturais; a escravatura e outras modalidades de violência de massas devem ser detalhadamente descritas e condenadas enquanto formas extremas de dominação e de exploração; o antissemitismo – no essencial diferente do antijudaísmo – e o Holocausto, exemplos de racismo genocidário da responsabilidade dos líderes e das organizações nacional-socialistas alemãs, não legitimam o sionismo nem a política externa do Estado de Israel.

Sufragando a hipótese da importância das problemáticas elencadas, mas discordando das propostas de análise e de intervenção antes sumariamente apresentadas, defendemos, de novo, que a melhor forma de contribuir para a consolidação da democracia a partir do ensino da História depende da mobilização de conclusões historiográficas objetivantes e de estratégias didáticas operatórias porque complexificantes. Justificar-se-á, pois, detalhar e contextualizar a evolução e as interações de cada minoria e de cada maioria; cruzar as questões das memórias e das identidades, da multiculturalidade e dos tipos de vivência cultural (erudita, populares e de massas); considerar a escravatura e outras formas de violência de massas em termos globalizantes e comparativos; comparar antijudaísmo e antissemitismo, bem como observar Holocausto e sionismo, diáspora judaica e Israel de modo conjunto.

Evoca-se, a este propósito, o fenómeno contraditório que se vive hoje em diversos países democráticos, explicitamente multiculturais, nos quais residem minorias originárias de Estados com populações maioritariamente

muçulmanas. Visando respeitar uma suposta identidade cultural daquelas “comunidades” – ou os respetivos antijudaísmo, antisemitismo e ódio a Israel –, governantes de âmbito local, regional e nacional, responsáveis por organizações educativas, dirigentes de associações socioprofissionais e professores de História decidem ou aceitam retirar das atividades letivas e outras de algumas escolas todas as referências a judeus e ao Holocausto¹⁰.

6. Conclusão

Tentamos demonstrar a tese segundo a qual é hoje possível analisar com rigor as características epistemológicas e teórico-metodológicas da produção em historiografia e em didática da História; as implicações deontológicas das mesmas e as respetivas sequelas no plano do ensino da História. Posicionamo-nos, também, acerca da hipótese segundo a qual uma das funções do ensino da História deverá ter a ver, nomeadamente em países organizados sob a forma de regimes democráticos ou demoliberais abertos, com a formação para a cidadania.

Defendemos que, em regimes democráticos, um ensino da História baseado em discursos sobretudo ideológicos e com um registo de cultura de massas (mesmo que de “boa propaganda”) não desempenha verdadeiramente a função de formação para a cidadania. Porque dependem da participação qualificada e não sectária dos cidadãos, as democracias e os processos de desenvolvimento – integrado e sustentável – necessitariam de uma historiografia, de uma didática da História e de um ensino da História objetivantes e operatórios, de outras tecnologias derivadas de ciências sociais igualmente fundadas num conhecimento tão próximo quanto possível da realidade (por definição complexa).

Propomos que, no âmbito do paradigma neomoderno, a história nova – em sentido lato – e a didática da História historicista constituem modalidades adequadas de estruturação de um ensino da História com capacidade

¹⁰ Cfr., nomeadamente, J.M. André, 2012; R. Bebiano, 2003; J.P.A. Nunes, 2002; J.P.A. Nunes, 2014; L.F. Santos, 2000; A. Sen, 2007; R. Vieira, 1999.

para ajudar a formar, quer para uma cidadania democrática, quer para um desenvolvimento integrado e sustentável. São-no precisamente porque pressupõem rigor deontológico e epistemológico, sincretismo teórico e metodológico, auto e heteroavaliação, interdisciplinaridade e diálogo com outros saberes, relacionamento dialético entre cultura erudita e culturas populares/cultura de massas

Quanto às “questões fraturantes” no contexto de um ensino da História eficaz em termos de formação para a cidadania, na perspectiva da história nova e da didática da História historicista a sua existência não faz qualquer sentido. A abordagem de todas as temáticas é relevante e legítima desde que se respeitem determinados pressupostos deontológicos; desde que não se procurem impor, tanto leituras conscientemente deturpadas da produção historiográfica, como narrativas revisionistas ou negacionistas (todas elas maniqueístas e sectárias, redutoras e anacrónicas).

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*. Coimbra: Palimage.
- AREND, J. F., Pacheco, C. E. S., Schirmer, J. S. & Soares, A. L. R. (2015b). Sujeitos históricos e seus diários: o incentivo à leitura e à escrita da própria história. *Aedos*, 17, 518-538.
- BARCA, I., Gago, M. (Org.) (2006). *Questões de epistemologia e investigação em ensino da história*. Actas. Braga: UM.
- BASTOS, J. G. P. (1999). *Portugal multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- BEBIANO, R. (2003). Temas e problemas da história do presente, In *A história tal qual se faz (225-236)*. Lisboa: Edições Colibri.
- BONIFÁCIO, M. F. (1993). O abençoado retorno da velha história. *Análise Social*, XXVIII (122), 623-630.
- BOURDÉ, G., Martin, H. (1990). *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins: Publicações Europa-América.
- CARDOSO, O. (2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, 28 (55), 153-170.

- CATROGA, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*. Paris: Calmann-Lévy.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HESPANHA, A. M. (1986). História e sistema: interrogações à historiografia pós-moderna. *Ler História*, 9, 65-84.
- HESPANHA, A. M. (1991). A emergência da história. *Penélope*, 5, 9-25.
- JAMESON, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- MACHADO, N. J. (1995). *Epistemologia e didática*, São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, O. (2000). *Concepções de professores sobre história e ensino da história*. Évora: EU.
- MONTEIRO, A. J. (2000). História ciência e história curricular: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História*, XXXIV, 369-426.
- NUNES, A. S. (1970). Questões preliminares sobre as ciências sociais. *Análise Social*, VIII (30/31), 201-298.
- NUNES, J. P. A. (1995). A história económica e social na FLUC (1911-1974). *O historicismo neo-metódico: ascensão e queda de um paradigma historiográfico*. Lisboa: IIE.
- NUNES, J. P. A. (2002). Tipologias de regimes políticos. Para uma leitura neo-moderna do Estado Novo e do Nuevo Estado. *População e Sociedade*, 8, 73-101.
- NUNES, J. P. A. (2006). Deontologia, desempenho profissional e utilidade social. *O Ensino da História*. III Série, 32, 21-23.
- NUNES, J. P. A. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 165-182.
- NUNES, J. P. A. (2013a). O Estado, a historiografia e outras ciências/tecnologias sociais, In Nunes J. P. A. e Freire, A. (Coord.). *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX. Olhares cruzados (53-79)*. Coimbra: IUC.
- NUNES, J. P. A. (2013b). A memória histórica enquanto tecnologia. Estado Novo, desenvolvimento e democracia. In Pimentel, I. F. e Rezola, M. I. (Coord.). *Democracia, ditadura: memória e justiça política (363-384)*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- NUNES, J. P. A. (2014). Darwinismo social e antisemitismo: o caso português. *Cultura, Espaço & Memória*, 5, 117-132.

- NUNES, J. P. A. (2015). Investigação historiográfica e ensino da História. Reflexões em didáctica da História a propósito das Metas Curriculares. *Revista Portuguesa de História*, 46, 487-507.
- PAIS, J. M. (1999), Consciência histórica e identidade. Oeiras: Celta Editora.
Revista da Faculdade de Letras. História (2001), III Série, 5-50.
Revista de História Jerónimo Zurita (2000), 71, 47-58, 59-94, 309-345.
- ROBERTS, M. (ed.) (2004). *After de wall. History teaching in Europe (1989-2003)*. Hamburgo: Koerber Foundation.
- SANTOS, B. S. (1989), Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, L. F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.
- SANTOS, M. L. L. (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas). *Análise Social*, XXIV (101/102), 689-702.
- SEN, A. (2007). *Identidade e violência. A ilusão do destino* (trad. do inglês). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- SOARES, A. L. R. et al. (2015a). Alternativa metodológica para trabalhar gênero em sala de aula, *Aedos*. 16, 22-35.
- SOARES, A. L. R. et al. (2015b). Sujeitos históricos e seus diários: o incentivo à leitura e à escrita da própria história. *Aedos*. 17, 518-538.
- TORGAL, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva
- TORGAL, L. R. Reis et al. (1996). *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- TRAVERSO, E. (2012). *O passado, modos de usar* (trad. do francês). Lisboa: Edições Unipop.
- VATTIMO, G. (1987). *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença
- VEDOIN, C. B., Soares, A. L. R., Silveira, H. S. & Schio, L. (2015a). Alternativa metodológica para trabalhar gênero em sala de aula, *Aedos*, 16, 22-35.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.