

O ESTUDO DA HISTÓRIA
Revista
ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

DIRECÇÃO:

José das Candeias Sales (Director)
Antónia Beatriz Almeida
Luís Filipe Santos

COORDENAÇÃO EDITORIAL:

José das Candeias Sales

CONSELHO DE REDACÇÃO:

Ana Hespánha
Arminda Rodrigues
Elvira Castanheira
Eva Lasbarreres
Fernanda Paulo
Fernanda Traguil
Henrique Carvalho
Isabel Ferreira
Maria Amélia Agra
Maria Isabel Machado Lopes
Natividade Monteiro

Revista *O ESTUDO DA HISTÓRIA*, nº 3
Actas do Congresso *O Ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico*
Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira)

Publicação bial

Outubro de 1998

Os artigos incluídos neste volume são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PROPRIEDADE

Associação de Professores de História
R. Jorge Barradas, lote 217 - 2º B
1500 Lisboa
Tel./Fax: 01.7647201

TIRAGEM

500 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 99746/96

ISSN: 0873-3260

PREÇO: - Associados: 1.500\$00

Não associados: 2.000\$00

REVISTA

Katão
Out. 1998

O ESTUDO DA HISTÓRIA

Nº 3: - ACTAS DO CONGRESSO *O ENSINO DA HISTÓRIA: PROBLEMAS DA DIDÁCTICA E DO SABER HISTÓRICO*

- ACTAS DE ENCONTROS (Açores, Braga e Madeira)

~ uol uera -
uol uera / 2001

A:P:H

Associação de Professores de História
1998

demonstra à sociedade que o português foi sempre um cidadão do mundo, sem nunca ter esquecido que era português. Para que os nossos jovens saibam construir a cidadania global, solidária e humanística por que a humanidade anseia, é preciso que primeiro se afirmem e se reconheçam como cidadãos portugueses, intervenientes na transmissão da memória histórica nacional.

A HISTÓRIA ENSINADA: EDUCAÇÃO CÍVICA, EDUCAÇÃO SOCIAL OU FORMAÇÃO COGNITIVA?

Ivo Mattozzi

1. A história escolar tem poder educativo?

Na escola existe a convicção de que a história serve para formar bons cidadãos, e cidadãos críticos, dotados de uma consciência histórica, capazes de pôr em perspectiva o processo de evolução. "Atribui-se à história uma capacidade específica nestes domínios que visam mais globalmente a formação da pessoa e a sua inserção na vida social", escreve Henri Moniot (Moniot, p. 213-214).

Em todos os regimes políticos, tanto autoritários como democráticos, tem-se reconhecido ao ensino da história um papel de educação moral, uma capacidade de transmitir modelos de comportamento cívico e político, uma finalidade de educação social e cívica. Ainda hoje encontramos nos programas escolares esta intenção social e cívica. Vejam-se, por exemplo nos programas italianos, os seguintes objectivos:

- "dar sentido e valor à conservação e à tutela do património histórico-cultural;
- compreender a dimensão histórica dos problemas ecológicos;
- reconhecer e pôr numa perspectiva histórica as diferenças de etnia, de nação, de religião, de sexo;
- compreender os problemas da convivência pacífica entre os povos, da solidariedade e do respeito mútuo" (programa para as escolas profissionais, 1997).

A ideia de que o ensino da história na escola teria o poder de educar para valores e comportamentos é, na minha opinião, fruto de uma ilusão, de uma falácia que induz a pensar que existiria uma continuidade entre a história dos historiadores e a história escolar. Apresentarei sete argumentos para pôr em evidência tal falácia.

I – Em primeiro lugar, não se tem em conta a diferença entre os conhecimentos históricos eruditos e os conhecimentos escolares. Quando na escola se fala das virtudes educativas da "história", é na história ensinada que na realidade se pensa, mas a história ensinada, ou seja, o conjunto de conhecimentos organizados nos manuais escolares, não possui a riqueza de referências, de conceptualizações, de teorias, de argumentações que poderiam favorecer aquelas funções educativas. Basta ver, por exemplo, a diferença que pode existir entre a quantidade de obras historiográficas consagradas às cruzadas ou à colonização da América pelos europeus e os capítulos que os manuais escolares dedicam aos mesmos temas. Quem poderá afirmar que o estudo destes produz o mesmo efeito que a leitura dos primeiros? Estou convencido de que a história dos manuais não tem tal poder.

II – Em segundo lugar, devemos tomar consciência de que a história ensinada pode não ter qualquer eficácia, ou a sua eficácia pode ser contrariada pelas “contra-histórias” que circulam fora da escola. Eis um exemplo tirado da história recente: nas escolas da Veneza (a região onde habito), como nas restantes regiões da Itália, é ensinada, há mais de um século, a história nacional e a europeia. A história regional, pelo contrário, nunca foi ensinada. Mas o ensino da história nacional não conseguiu apagar a identidade veneciana. E agora não poucos cidadãos reivindicam esta identidade regional em oposição à identidade nacional. Em apoio desta reivindicação, procuram as suas raízes numa história que não é ensinada nas escolas – a história de Veneza – e que é interpretada de uma maneira anti-histórica, incorrecta e abusiva, como se fosse a história de todo o povo da Veneza. Deste exemplo podemos extrair três ensinamentos acerca da história ensinada na escola:

1. – esta não é capaz de alicerçar uma identidade nacional forte e resistente às conjunturas políticas e económicas;
2. – é incapaz de formar o sentido crítico necessário para prevenir a interpretação abusiva da história local ou regional;
3. – o que não é incluído nos programas escolares – por exemplo, a história local – encontra focos activos na sociedade, mas focos que alimentam um péssimo conhecimento histórico que pode ter uma influência preponderante relativamente à história escolar.

III – Em terceiro lugar, a história ensinada pode ter efeitos prejudiciais se os valores educativos de referência produzem comportamentos indesejáveis. Basta pensar, por exemplo, na maneira como os manuais escolares têm podido alimentar os comportamentos nacionalistas e desprezadores do Outro em nome de valores como o amor da pátria e o orgulho nacional. A história pode, por conseguinte, ser uma péssima mestra e produzir efeitos nefastos.

IV – Em quarto lugar, não é certo que as boas intenções e os bons comportamentos se traduzam em opções eficazes numa situação história concreta, se faltam as capacidades de crítica, de análise, de discernimento entre as alternativas possíveis. Em suma, além da solidez dos valores e dos comportamentos morais consequentes é necessária também a capacidade cognitiva de compreender as situações e as consequências dos seus próprios actos e dos actos do Outro.

V – Em quinto lugar, não existe um sistema de valores a que não se possa opor outro e a discriminação entre diferentes sistemas de valores é um acto cognitivo além de emotivo.

VI – Em sexto lugar, é preciso reconhecer que todos os objectivos atribuídos à história podem ser mais eficazmente cumpridos por outras ciências sociais como, por exemplo, a antropologia, a sociologia, a geografia, ou por outras disciplinas como a educação cívica ou o direito, centrados nos valores constitucionais, etc.

VII – Em sétimo lugar, o sistema de conhecimentos históricos que os manuais construíram no decorrer do último século para uma educação moral e exemplar dos alunos, e que foi e continua a ser o sistema de referência para os professores, é um sistema profundamente marcado na sua estrutura por valores unilaterais egocêntricos. Em virtude dos elementos que o constituem (o ponto de vista teleológico, o eixo cronológico linear, a escala temporal da curta duração, a forma narrativa...), este sistema fecha a porta ao multicultural, porquanto não deixa lugar à história dos outros povos – a não ser quando os europeus os encontram -, não apresenta senão modelos de desenvolvimento dos principais países europeus, não oferece a possibilidade de encarar os factos históricos numa perspectiva mundial nem de perceber ou apreciar a historicidade dos lugares onde residem os alunos (cf. Ferro 1985).

E, finalmente, há um oitavo argumento que parece recapitular todos os precedentes: o século em que a história se tornou uma matéria de ensino institucional em todas as escolas europeias é o século dos mais retumbantes fracassos no plano da educação cívica e social dos povos europeus.

Por todos estes motivos, podemos concordar com Michel Winock, historiador francês, que afirma: “A pergunta ‘para que serve a história’ (...) somos tentados a responder: para nada!”

Todavia, um vínculo comum exigiria que os historiadores fizessem história para evitar que os seus contemporâneos cometessem as infâmias dos seus maiores. Entendida assim, a história teria uma função de higiene social: imunizar a humanidade contra as reincidências do Mal. Para dizer a verdade, é muito difícil calcular os benefícios que a aprendizagem da história trouxe ao nosso século que, provavelmente, bateu todos os recordes em matéria de massacres e calamidades diversas, por hora e por quilómetro quadrado. A história conduz, pois, a tudo, inclusive a Auschwitz e ao Goulag. Porque ela se apresenta como um vasto repertório de factos, exemplos, acções que, desvinculados de um todo muito complexo, pode conduzir a lições muito diversas. Não sendo uma ciência objectiva, a história é incapaz de produzir leis, deixando à vontade e ao prazer de cada um extrair dela as que lhe são mais vantajosas. As “lições do passado” podem ser, então, exploradas ao infinito. Cada um, conforme a sua teoria, a sua ideologia ou as necessidades do momento, pode procurar no conhecimento do passado não uma gramática da acção mas um dicionário de provérbios contraditórios. (Winock, p.82)

2. História erudita e valores

Todavia, estes oito argumentos que pretendem demonstrar a ineficácia da história escolar relativamente à educação cívica e social não serão nunca suficientes para nos levarem a considerar a história como uma área disciplinar neutra do ponto de vista dos valores sociais e cívicos, à semelhança da física, da química ou da matemática. Note-se que mesmo estas ciências poderiam ter objectivos de ordem prescritiva, ter como finalidade cultivar valores sociais e cívicos e inspirar comportamentos aceitáveis. A física

e a química, por exemplo, poderiam alimentar projectos educativos pacifistas e/ou ecologistas. Sabemos que até as ciências naturais foram invocadas para legitimar visões racistas e projectos autoritários (cf. Gobineau e Renan). Mas estamos habituados a pedir aos professores das disciplinas científicas que as ensinam de uma maneira descritiva, que fundamentem o seu ensino na observação empírica e no raciocínio lógico e que não sejam moralistas. Ignoramos os aspectos moralizantes que pode haver na maneira como se ensinam estas matérias, porque as ciências naturais parecem ter-se libertado do mundo dos valores e não estar submetidas senão às suas próprias normas: a observação empírica e o raciocínio lógico. Este fingimento, porém, não é possível na história,

A história, como saber que se interessa pelos grupos humanos, pelas relações entre eles e com o ambiente, não pode deixar de ter uma dimensão social e cívica. É impossível “abstrair o juízo de valor” do conhecimento histórico (Todorov, 7), despojá-lo do seu corolário de interpretações inspiradas em valores ideológicos, religiosos, éticos... Além disso, a história tem um uso público muito intenso: a ela recorrem quotidianamente mesmo os não especialistas para fundamentarem esta ou aquela tomada de posição, tanto na vida social como no conflito político-ideológico. Podemos concordar com Todorov quando resolutamente afirma existir umnexo entre os valores e a produção de conhecimentos das ciências humanas, em geral, e da história em particular:

“Querir irradiar das ciências humanas – e, conseqüentemente, da história – qualquer ligação com os valores é uma tarefa desumana. Pode alguém dizer, como queria Marc Bloch, “quem foi Robespierre” sem avançar o seu próprio juízo de valor? Poderá dizer algo sensato sem antes ter decidido se foi um sanguinário ditador ou um libertador do povo? (...) o juízo de valor reside (...) no acto mesmo de identificação do seu objecto. Poder-se-ia afirmar que a história da sociedade só se torna algo mais que um mero amontoado de antigualhas a partir do momento em que podemos reconhecer em personagens tão distantes a nossa própria humanidade – o que nos permite incluí-los num sistema de valores. (...) As ciências humanas e sociais mantêm necessariamente uma relação com a moral e a política (quer se trate do bem do indivíduo ou da colectividade) (...)” (Todorov, 17).

Mas Todorov está com justa razão interessado em estabelecer uma distinção entre o inevitável nexos que existe entre os valores e o conhecimento, e o domínio da moral e da política: *“Mas a interpenetração constitutiva das disciplinas humanistas com algumas categorias morais e políticas não significam absolutamente que os dois domínios se confundam. Quando Montesquieu põe na base da sua tipologia dos regimes políticos a oposição entre despotismo e moderação, os termos estão carregados de valores, mas não se pode levantar nenhuma objecção de princípio; seria absurdo que a matéria que diz respeito aos interesses humanos quisesse subtrair-se a esses mesmos interesses. Ao contrário, quando desacredita de propósito a situação dos regimes orientais, porque ilustram melhor o seu tipo ideal de despotismo, apercebemo-nos de que ele transgride as leis da ciência e sentimos a necessidade de o corrigir: este é um exemplo de má utilização da ideologia. Já se não deve crer que o esforço destas ciências se dirija a ajudar-nos a transformar os homens no que devem ser, mais que a fazer-nos saber como são; se assim*

fosse, não mereceriam já o nome de ciências e transformar-se-iam em meras técnicas de manipulação.” (Todorov, 17-18)

O problema é então como transpor os conhecimentos da história erudita para a história escolar, utilizando o vínculo que existe com os valores numa perspectiva educativa, sem, no entanto, a transformar em técnica de manipulação

3. As utilidades da história

Quando lemos as reflexões dos historiadores sobre o conhecimento histórico, encontramos numerosas afirmações – que parecem não admitir réplica – sobre a sua utilidade. Podemos resumí-las deste modo:

1. A inteligibilidade do mundo presente.

“A história (...) contribui, em primeiro lugar, para a inteligibilidade do mundo presente. A imagem de uma velha cidade onde coexistem uma igreja românica, avenidas haussmanianas, arranha-céus (...), nós estamos circundados não só de objectos como também de crenças, mitos, superstições, ideias recebidas, até mesmo de instituições cujas origens se perdem na noite dos tempos. O historiador ajuda-nos a “decifrar esta paisagem” (Winock, 83)

2. A historicidade

“Uma outra utilidade da história revela-se-nos através da emergência do vocábulo historicidade. Este significa que além de tudo o que está gravado na pedra ou sepultado debaixo da terra, as atitudes e os comportamentos humanos perante a doença, o sofrimento, a morte, as idades da vida não são eternos. Pertencem à temporalidade, têm um princípio e um fim. A historicidade é a arte de aprender que o que é nem sempre foi; que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas”. (Winock, 83)

3. A alteridade, a interculturalidade, a tolerância

“Um outro vocábulo, enfim, parece abonar a utilidade da história. Ela não é apenas a minha história mas também, e sobretudo, a história dos outros: é pelo Outro descoberto que eu me conhecerei melhor. (...) A história mostra-nos quão estreita é a interdependência das culturas e das civilizações. (...) Ela é uma introdução à tolerância e ao respeito dos outros, ao ajudar-me a reconhecer sob a profusão das diferenças a unidade do género humano.” (Winock, 83)

Mas a condição para conhecer o Outro é a capacidade de empreender um processo de investigação.

"Todavia, se a nossa origem comum nos permite compreendermo-nos, o mesmo não acontece relativamente aos grupos exteriores ao nosso. Há diferenças que perturbam as nossas comunicações intersubjectivas e a nossa compreensão mútua. O exotismo destes "outros" constitui para mim um mundo exterior ou estranho. (...) A mentalidade dos seus habitantes escapa à minha compreensão. Interpreto os seus modelos culturais de acordo com um esquema de leitura em vigor no meu próprio mundo e descubro com assombro os fossos que nos separam. Para decifrar esta mentalidade e relacionar-me com ela, preciso de outros conhecimentos. Com frequência, porém, descuro a sua aquisição. Se não nos esforçamos por transformar o afastamento em aproximação, continuamos a ser estranhos uns aos outros. No caso contrário, lanço-me num processo de investigação. Devo, em primeiro lugar, avaliar a situação e adaptar a ela a minha própria grelha de interpretação, a fim de conciliar a minha experiência e os meus conhecimentos com a singularidade do outro. Se conseguir levar a bom êxito este esforço e apagar a minha desconfiança, poderei finalmente passar de 'eles' para 'tu'. (...) A luta pelos direitos do homem, pela dignidade humana, a igualdade e a liberdade são uma prioridade. Estes conceitos desenvolveram-se através dos séculos graças a um longo combate contra a injustiça, a opressão e a intolerância. (...)” (Cha In-Suk, professor de filosofia, Universidade de Seul, 86-87).

Mas como se aprende a realizar um processo de investigação, a avaliar a situação, a ajustar a própria grelha de interpretação? Ninguém diz. Mas a resposta está na capacidade de realizar operações cognitivas.

Trata-se, por conseguinte, de asserções fideístas e simplistas, pois não chegam sequer a propor uma definição clara do que deve entender-se por "história". Quando falamos de "história", devemos ter presente que o termo designa todos os conhecimentos postos à nossa disposição por milhões de textos historiográficos que a investigação histórica de cada país tem até hoje acumulado e continuará a acumular no futuro. Ora bem, que quantidade de história é necessária para educar os bons cidadãos do mundo? Os conhecimentos devem ser numerosos? Quantos livros precisamos de ler sobre um determinado tema? Qual deve ser a solidez do conhecimento? Aquelas afirmações não nos dizem de que modo a história pode ser susceptível de tais efeitos educativos. Basta ler os livros? É necessária uma mediação da escola e qual? Com que profundidade deve ser lido e compreendido um livro de história a fim de que se produza um efeito educativo? Que competências deve ter o aluno de história?

Uma reflexão do historiador inglês Hobsbawn corrobora esta visão desencantada de Winock:

"O problema dos historiadores profissionais é que a sua disciplina tem importantes funções sociais e políticas. As funções sociais e políticas dependem do seu trabalho – quem, senão os historiadores, descobre e regista o passado? – mas, simultaneamente, entram em conflito com os seus padrões profissionais. Esta dualidade está no coração da nossa disciplina. Os fundadores da *Revue Historique* (G. Monod e G. Fagniez, em 1876) afirmavam no prefácio ao primeiro número que 'estudar o passado da França, que será a nossa tarefa principal, é uma questão de importância nacional. É assim que podemos

restituir ao nosso país a unidade e a força moral de que precisa.' (...) As pessoas estranhas ao mundo académico que necessitam da matéria elaborada pelos historiadores, que a utilizam e que constituem o seu principal mercado, aquele que politicamente conta, não se preocupam nada com a distinção clara entre procedimentos estritamente científicos e elucubrações retóricas, que era fundamental para os fundadores da *Revue*. Para eles, a boa história é a história que é útil para nós – para o nosso país, para a nossa causa ou, simplesmente, para a nossa satisfação emotiva. Queiramos ou não, os historiadores profissionais produzem a matéria prima para o uso ou abuso de todos. (...) Todos os seres humanos, as comunidades e as instituições necessitam de um passado, mas este só raras vezes corresponde ao passado descoberto pela investigação histórica. O exemplo típico de uma cultura da identidade que se ancora no passado através de mitos apresentados como sendo verdadeira história é o nacionalismo. A este propósito, Ernest Renan observava há mais de um século: "O esquecimento, e diria mesmo o erro histórico, são factores fundamentais para a formação de uma nação e isto explica por que o progresso dos estudos históricos representa muitas vezes um perigo para a nacionalidade. Isto porque as nações são entidades historicamente novas que fingem existir há muito tempo. Inevitavelmente, a versão nacionalista da sua história encerra anacronismos, omissões, descontextualizações e, em casos extremos, mentiras. Isto mesmo se aplica, com certos matizes, a todas as formas de história da identidade, antiga ou recente. (...) A leitura dos desejos do presente no passado ou, em termos técnicos, o anacronismo, é a técnica mais comum e mais prática para criar uma história que satisfaça as necessidades do que Benedict Anderson chamou as comunidades imaginadas que não se reduzem certamente às colectividades nacionais." (Hobsbawn, pág.309-310,313).

Hobsbawn deixa, portanto, ao historiador profissional a responsabilidade de fazer valer a supremacia das provas e assumir a tarefa da desconstrução dos mitos políticos ou sociais. "A crítica céptica do anacronismo histórico é hoje talvez o modo melhor de os historiadores poderem demonstrar a sua responsabilidade pública." (314) Mas esta responsabilidade não cabe apenas aos historiadores, ela deve tomar-se um dos objectivos formativos do ensino. A escola deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame a lógica das construções dos discursos sobre o passado. A história pode, efectivamente, ter um valor metodológico.

Mas todos os valores e todas as potencialidades educativas da história não são eficazes se não se reconhece e não se exalta didacticamente o seu valor cognitivo.

4. O valor cognitivo da história ensinada

Tem-se reconhecido à história uma função formativa em virtude do contributo que os conhecimentos adquiridos neste domínio dão à enciclopédia de conhecimentos sobre o mundo e à sua representação. Mas não é tão evidente que à história caibam tarefas de formação cognitiva, isto é, de formação de estruturas de pensamento e de competências

para se pensar o mundo em termos históricos. Só recentemente se reconheceu à história uma potencialidade na formação de capacidades mentais. Mas esta potencialidade ainda não foi posta no centro da construção dos currículos. Temos, por conseguinte, o dever de compreender como a estrutura cognitiva da história erudita pode ser transferida para a estrutura cognitiva da história escolar, com o objectivo de promover o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos.

Se conseguíssemos encontrar modos de transposição eficazes tanto no que diz respeito aos aspectos valoriais da história erudita como à sua potencialidade cognitiva, poderíamos, então, substituir a disjuntiva "ou" do título da conferência pela copulativa: a história ensinada pode ser, simultaneamente, uma educação cívica, uma educação social e uma formação cognitiva. Quer dizer, então, que não existem problemas?

5. Os problemas da transposição

Existem, com certeza, e pelo menos cinco:

- 1) O primeiro refere-se à hierarquia das funções atribuídas à história. Deve ser, antes de mais, uma educação cívica, depois uma educação social e por fim uma formação cognitiva?
- 2) De que maneira pode a história ensinada dar um contributo específico para a formação da consciência cívica e social dos cidadãos?
- 3) *"E como é que estes sentimentos se ensinam? Pela razão? Pela convicção e pela mobilização dos afectos?"* (Moniot)
- 4) E em que valores deve inspirar-se? Este é um aspecto extremamente problemático. *"E que fazer dos conflitos de valores?"* (Moniot) *"Sabemos que a história pode servir de bandeira na luta pela liberdade como também contra a liberdade; e que com a história se justificava no passado todo o bem e todo o mal feitos pelos homens."* (Kula ,99)
- 5) Como se pode verificar e sancionar o fruto deste ensino? (Moniot)

6. As minhas teses sobre a história ensinada

Perante este conjunto de problemas, eis as minhas teses:

- 1) a história ensinada deve ter em primeiro lugar uma função cognitiva de formação das estruturas mentais dos alunos; deve ser antes de mais e sobretudo uma formação cognitiva, e em segundo lugar um contributo para a educação cívica e social. Mas não constitui problema pouco importante também o modo e a ordem pela qual as três funções se podem combinar no processo de ensino;
- 2) a função cívica e social é uma função secundária que depende da selecção dos temas, da interpretação, das conceptualizações, dos modos de mediação didáctica;
- 3) a função social está igualmente ligada à capacidade de utilização social da História aprendida e das estruturas cognitivas formadas;

- 4) se a história ensinada constrói estruturas cognitivas, dota a pessoa de espírito crítico que pode constituir uma defesa contra as manipulações da história, isto é, dota-a das capacidades de vigilância crítica contra os abusos;
- 5) o fruto deste ensino pode ser controlado e avaliado continuamente, graças às indicações que os alunos fornecem com o seu trabalho prático (elaboração de esquemas, frisos cronológicos, etc., com os seus comportamentos nos museus, nas estações arqueológicas ...)

Vou tentar defender as minhas teses de maneira muito esquemática. Perdoai, por isso, se de vez em quando omito alguma articulação na minha argumentação.

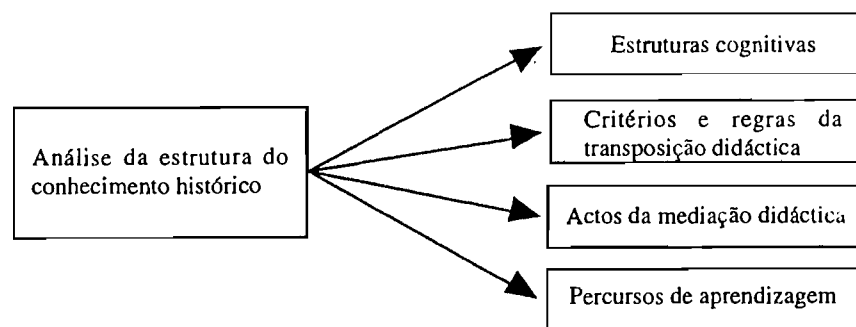
7. A função cognitiva da história ensinada

Para enfrentar os problemas do ensino da história é preciso reconhecer, em primeiro lugar, que a história ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico. O seu estatuto não difere do da historiografia erudita (esquema do domínio do saber).

Se submetermos a análise a estrutura do conhecimento histórico, compreenderemos:

- 1) quais são as estruturas cognitivas visadas pela acção formativa exercida pelo ensino e pela aprendizagem da História;
- 2) quais os critérios e as regras de transposição didáctica dos conhecimentos e dos textos;
- 3) quais os actos de uma mediação didáctica eficaz;
- 4) quais os percursos de aprendizagem a ser instituídos.

Esquema 1. Para que serve o estudo da estrutura do conhecimento histórico



8. A estrutura do conhecimento histórico

Antes de mais, perguntemo-nos quais os tempos e os lugares propícios à construção do conhecimento histórico.

Este é construído por um historiador que forma o seu aparato cognitivo, os seus valores, as suas competências metodológicas e a sua cultura no presente e em relação com a sociedade em que vive. O ponto de observação, de reconstrução e de interpretação do passado é colocado no presente do historiador, e o passado recebe sentido graças à relação cognitiva que o historiador sabe estabelecer entre o que lhe interessa do presente e entre o que lhe interessa do passado. A ligação que o historiador estabelece entre o presente e o passado revela-se nas operações historiográficas que o historiador realiza, primeiro na investigação, depois na escrita do texto, e por fim no texto mediante o qual comunica o conhecimento construído. O historiador está presente com a sua subjectividade cognitiva e valorial no texto que lemos.

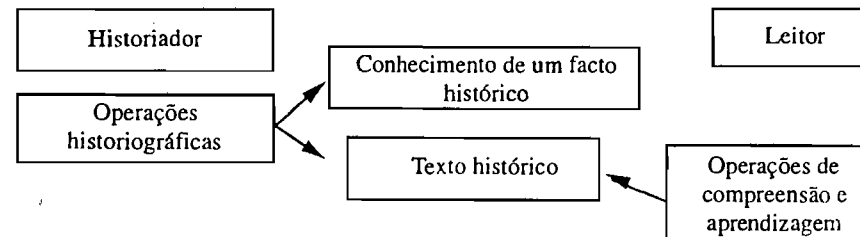
Esquema 2. Operações cognitivas e fases da produção do conhecimento histórico



As operações historiográficas visam construir um conhecimento acabado de cada vez. A finalidade é construir a representação de um facto histórico. Isto concretiza-se num texto histórico que comunica a representação e a interpretação do facto histórico. O facto histórico é o objecto da reconstrução e da análise do historiador.

O texto histórico é o produto da investigação histórica e é o objecto da aprendizagem e o lugar onde se exercem as operações cognitivas. O leitor constrói o seu conhecimento do facto histórico graças às operações que realiza sobre o texto, e a qualidade do seu conhecimento depende da qualidade das operações realizadas.

Esquema 3. A simetria das operações de construção do conhecimento



Facto histórico

Perguntamo-nos agora qual é a estrutura do facto histórico. A que condições deve responder para que o seu conhecimento tenha um sentido histórico?

1) Deve ser individualizado entre tantos outros factos graças à escolha de um tema e de um ponto de vista e graças à sua situação num espaço e num tempo definidos.

Tabela 1. A operação temática

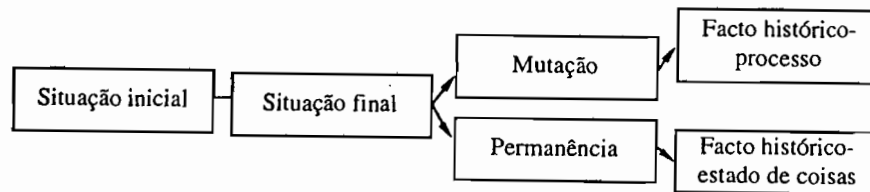
Elementos de individualização de um facto histórico	exemplo
Tema	O Mediterrâneo e o Mundo
Espaço	mediterrânico
Tempo (compreendido entre o início do facto e o fim)	na época de Filipe II (1559-1598)
Ponto de vista	geográfico, económico, social, político

2) O facto histórico diz frequentemente respeito a um processo de mutação "mas o conhecimento histórico não é sempre uma sistematização do passado baseada na marcha do tempo. Todos nós recordamos grandes livros de história que são a reconstrução de uma época e não o relato de uma série de acontecimentos. Para nos limitarmos a dois exemplos [...] A civilização do Renascimento em Itália de Jakob Burckhardt não é, de facto, o relato de uma sucessão de acontecimentos, mas a reconstrução da unidade de uma cultura ou de uma civilização; igualmente. [...] o grande livro de Marc Bloch sobre a sociedade feudal [...] é uma tentativa de recuperar o sentido, a estrutura, a organização, o sistema de valores de uma certa sociedade." (Aron, pág. 121)

O facto histórico pode, por conseguinte, ser um "estado de coisas" (um contexto, uma civilização, um conjunto constitucional, etc) com uma duração mais ou menos longa.

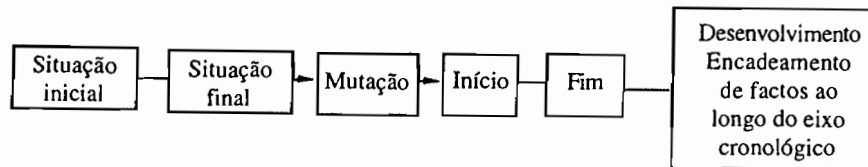
É indispensável que as condições iniciais e finais sejam claras, porque os sentidos e a interpretação dos factos podem ser dados apenas retrospectivamente, adoptando-se um ponto de vista correspondente ao fim do facto reconstituído e porque a comparação entre a situação inicial e a situação final dá o sentido e a medida da mutação ou da permanência e fundamenta a opção entre a reconstrução do processo ou a reconstrução de um estado de coisas.

Esquema 4. A estrutura dos factos históricos



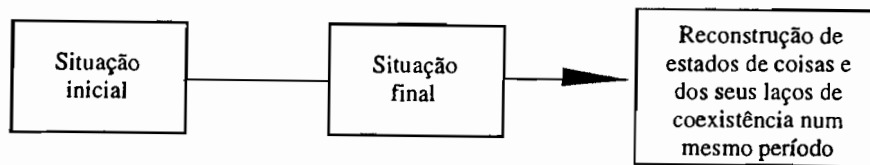
Se o facto histórico é um processo de mutação, será compreensível com a condição de que a sua estrutura se componha de um início, de um fim e de um desenvolvimento, constituído graças ao encadeamento de uma multiplicidade de factos ao longo do eixo cronológico.

CONTEXTO(S)



Se o facto histórico coincide com um estado de coisas, torna-se compreensível graças à reconstrução dos laços de coexistência entre os elementos escolhidos para o reconstruir.

Reconstrução de um estado de coisas



Há ainda outro elemento indispensável à compreensão da historicidade do facto: o conhecimento do contexto ou dos contextos dentro dos quais e em relação aos quais os factos se desenrolaram ou os estados de coisas perduraram.

O texto histórico

O facto histórico é representado por um texto. Este texto tem uma unidade de significado porquanto se ocupa e representa um só facto central. O texto pode ser constituído por unidades textuais, podendo cada uma delas tratar um aspecto do acontecimento histórico (contexto(s), situação inicial, situação final, mutação ou permanência, início, fim, desenvolvimento do processo ou estado de coisas).

A falta de um destes elementos constitutivos que eu considerei indispensáveis à construção do facto histórico torna-o menos compreensível e menos significativo.

O texto no seu conjunto e as diferentes unidades textuais são constituídos pelas informações atinentes ao passado e por outros elementos necessários à edificação do conhecimento (sentidos, conceitos, avaliações, juízos) que o historiador colhe do seu presente.

Tabela 2. Elementos constitutivos das unidades textuais

Informações factuais	Elementos significativos e interpretativos
Informações primárias	Atribuições de sentidos
Informações elaboradas: -recapitulações -generalizações -seriações	Conceitos interpretativos
	Conceptualizações
	Avaliações
	Juízos

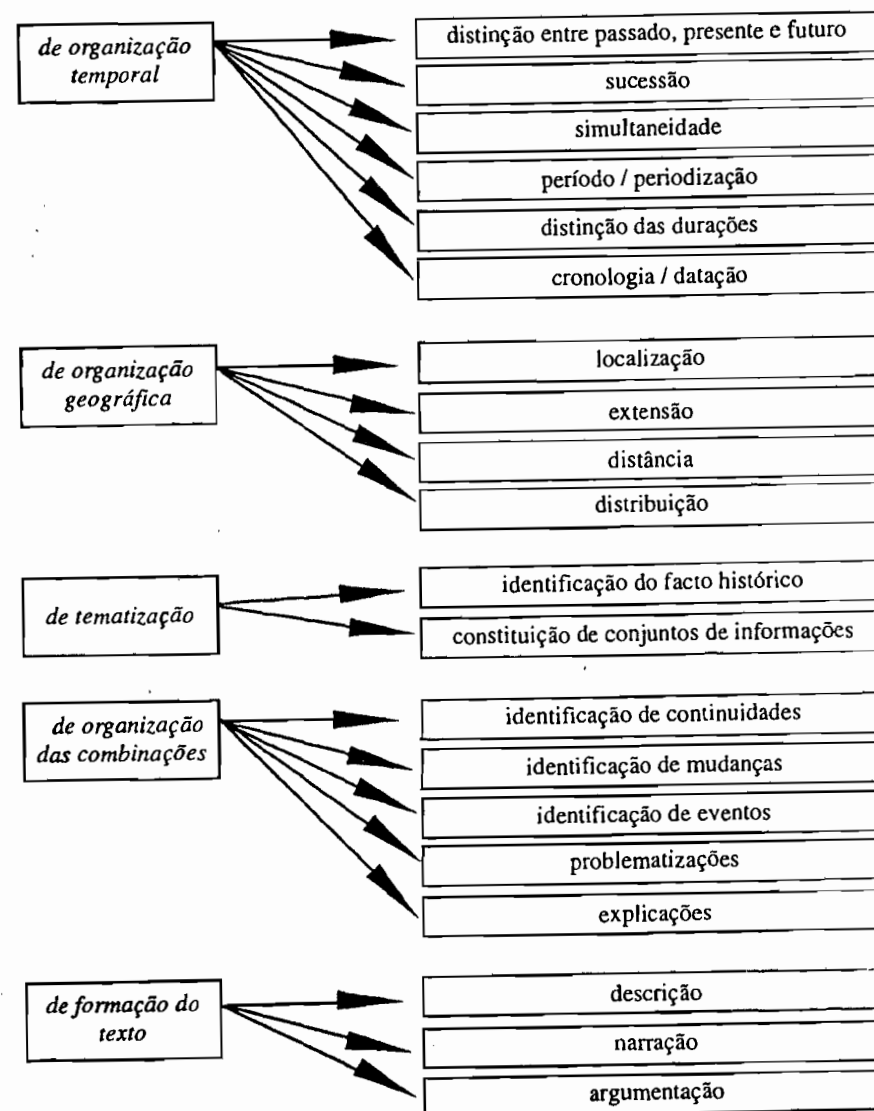
Todos os elementos estão ligados por operações cognitivas múltiplas e coordenadas, cuja finalidade é constituir as unidades textuais significativas assim como o conjunto do texto. A primeira operação é de ordem temporal e consiste em distinguir entre presente, passado e futuro. É uma operação fundadora do conhecimento histórico, no seu início, e continua activa no decorrer da reconstrução juntamente com as outras operações temporais que constituem a especificidade do conhecimento histórico. As operações de organização temporal combinam-se com as operações de organização no espaço e juntas intervêm na operação de tematização que visa individualizar o facto histórico e distribuir as informações por conjuntos coerentes. As outras operações servem para distinguir, entre as informações recolhidas, as que testemunham as permanências dos estados de coisas ou as mutações e a sua qualidade e intensidade, e as informações que denotam eventos que

têm influência no curso do processo. Todas estas operações servem para construir os entrelaçamentos do processo (nos factos-desenvolvimento) ou do sistema (nos factos-estados de coisas). As unidades cognitivas e os entrelaçamentos, ou o sistema são tratados com as operações de comunicação sob a forma da **descrição** (própria para representar os processos). São estes os modos de expressão necessários à reconstrução e representação do facto histórico. Se o estudioso quer ir além do nível de conhecimento permitido pela descrição e pela narração, pode submeter a análise a reconstrução e **indivduar problemas** interessantes relativamente a alguns elementos desta. Os problemas exigem **explicações**, isto é, hipóteses de conexão não evidentes entre os factos conhecidos. O trabalho de elaboração das explicações é comunicado sob a forma discursiva da **argumentação**.

O conhecimento histórico é, por conseguinte, o produto de um processo de construção cuja qualidade depende da qualidade das operações cognitivas que o historiador soube realizar.

São as operações cognitivas que dão profundidade ao conhecimento histórico e fundamentam as diferenças das interpretações. *“Os historiadores podem muito bem chegar a certezas sobre a verdade verificável deste ou daquele facto, mas este trabalho de analista ou de escrivão nada nos ensina em profundidade; quando muito, põe um pouco de ordem no caos da vida passada. Mais além, no estádio superior da explicação e da interpretação própria do historiador, não se encontram senão espíritos especulativos em concorrência e, por conseguinte, todas as lições se tornam possíveis.”* (Winock, 83)

Exqema 6. As Operações Cognitivas

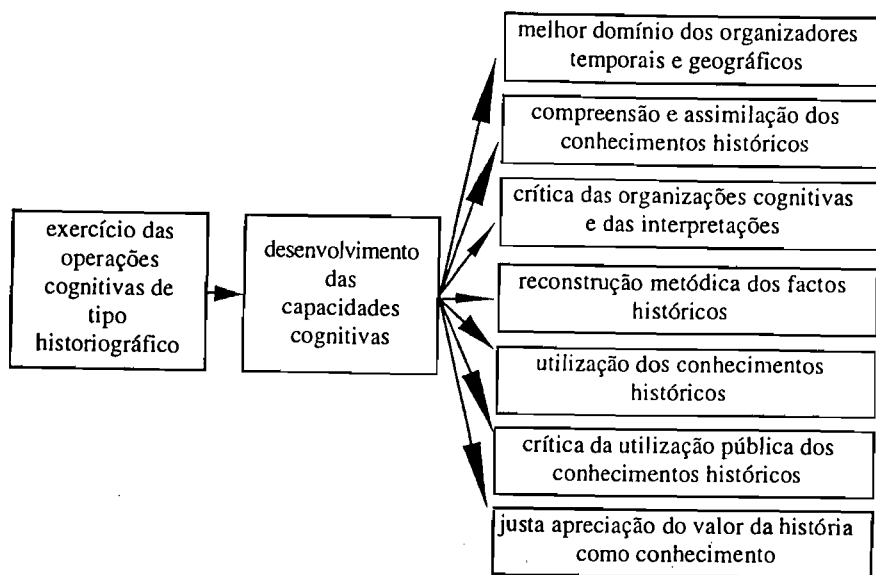


9. Operações cognitivas e formação mental na escola: educar a razão

Se a história é um processo de construção dos conhecimentos através de operações cognitivas da parte do historiador, podemos conceber também a compreensão de um texto histórico como um processo de construção da parte do estudante. Para cumprir a sua tarefa de compreensão e construção do conhecimento, o estudante deve saber aplicar as operações cognitivas. Aplicando as operações cognitivas, o estudante aperfeiçoa-as e torna-se cada vez mais competente a seis níveis:

- 1) O da compreensão e assimilação do conhecimento;
- 2) O da crítica da organização cognitiva consagrada às reconstituições do passado;
- 3) O da sua própria reconstrução do passado
- 4) O da utilização pública da história;
- 5) O da crítica da utilização pública da história;
- 6) O da apreciação do valor do conhecimento histórico.

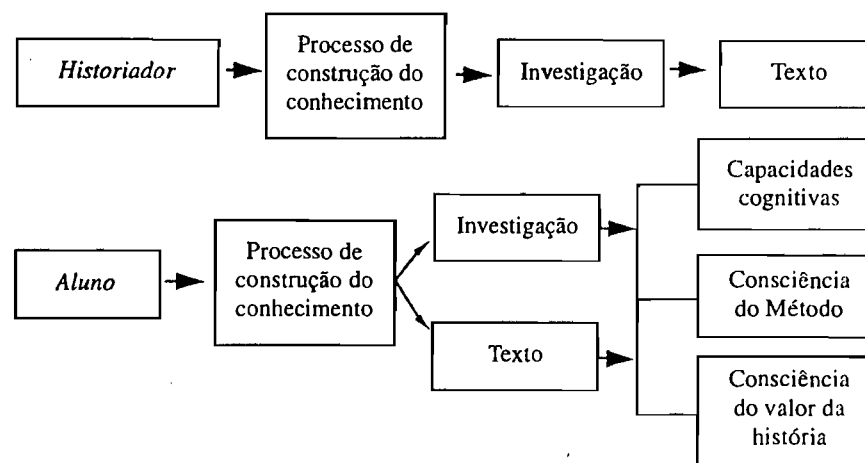
Esquema 7. As capacidades cognitivas desenvolvidas



Quaisquer que sejam os valores sujeitos a apreciação, devemos utilizar o ensino e a aprendizagem da história para fazer adquirir um maior poder cognitivo.

O historiador realiza um processo de construção do conhecimento – graças às suas próprias capacidades cognitivas, à sua consciência metodológica e ao valor que reconhece ao conhecimento histórico – e, através da investigação, chega ao texto historiográfico; O aluno, por sua vez, realiza um processo de construção do conhecimento mediante o uso das fontes ou mediante o estudo de textos e deve chegar a compreender não só o conhecimento mas também como procede o historiador e como funciona o conhecimento.

Esquema 8. As diferenças nos processos de construção do conhecimento



O caminho que os alunos devem percorrer é o que conduz do leitor de textos históricos incompetente ao leitor versado; do reconstrutor espontâneo do passado ao reconstrutor metódico; do observador inconsciente dos signos da história ao observador consciente; do receptor acrítico das representações do passado ao receptor crítico. Se o ensino da história conseguisse formar a capacidade de pensar a realidade com as estruturas do pensamento histórico, alcançaria, na minha opinião, o objectivo mais lucrativo, e o mais útil no plano existencial. Mas é precisamente fundamentando e desenvolvendo as competências cognitivas que o ensino da história assenta também as bases da educação social e cívica.

10. Conteúdos (temas, conceitos, interpretações) como meio de educação cívica e social

De facto, a formação cognitiva realiza-se sobre textos históricos, e os textos históricos falam de alguma coisa e constroem conceitos, interpretações, modos de ver e de julgar o mundo do passado e o mundo do presente. Ao escolher os temas e as

interpretações e ao organizar o currículo e o sistema de conhecimentos, o professor pode ter influência sobre a orientação valorial dos estudantes.

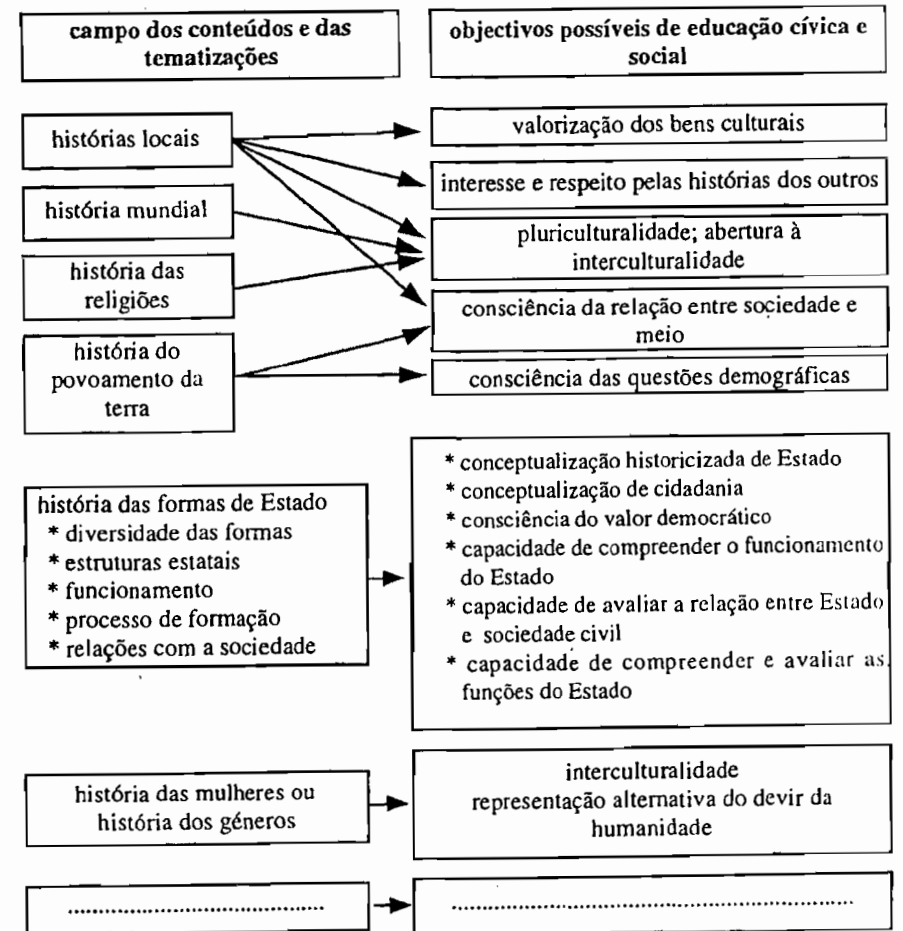
Por exemplo, se o currículo destina o espaço e o tempo suficiente para o estudo das histórias locais – não só da história da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades – é muito provável que os alunos compreendam:

- 1) a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenómenos que devem ser analisados numa pequena escala;
- 2) a relação entre os factos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
- 3) a curiosidade e o respeito pelas histórias locais do Outro;
- 4) o respeito pelo património que testemunha o passado local;
- 5) os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
- 6) a função e o valor das instituições incumbidas da conservação do património e do estudo do passado;
- 7) a utilização pública das histórias locais...

Outro exemplo: se o currículo inclui o conhecimento de factos a uma escala mundial (como o mundo se foi pouco a pouco povoando até contar mais de cinco mil milhões de pessoas, como a economia se globalizou...), ajuda os estudantes a perfilhar um ponto de vista mundial, a reconhecer a própria história como parte de uma história mais vasta, a pensar-se como sujeito de uma pluralidade de histórias e a pensar a história dos outros como entrelaçada com a sua. Esta perspectiva mundial pode fazer das histórias dos outros um interessante objecto de investigação e de compreensão.

Não vou multiplicar os exemplos. O esquema que se segue pode sugerir outros e fazer compreender o desenvolvimento da minha argumentação.

Esquema 9. Correspondência entre campos dos conteúdos e das tematizações e objetivos possíveis da educação cívica e social



11. As condições para alcançar o objectivo da formação cognitiva conjugada com a educação cívica e social

Não podemos continuar a pensar que a história segregue os seus sucos formativos e educativos pelo simples facto de ser conhecida. Não existe nenhum automatismo, já o devíamos saber. A história só pode ser formativa e educativa com quatro condições:

- a) a qualidade historiográfica do conhecimento histórico e do texto deve ser elevada;
- b) a relação presente – passado – presente deve ser transparente e forte do ponto de vista cognitivo para os alunos;
- c) o currículo deve resultar de uma combinação de factos históricos a escala mundial, continental, nacional e local e de operações cognitivas que concorram para a sua compreensão;
- d) a mediação didáctica deve ser adequada e as modalidades de aprendizagem activas.

a) *A qualidade historiográfica do conhecimento histórico e do texto deve ser elevada.*

É uma questão de exigência na transposição dos conhecimentos eruditos. Não podemos continuar a aceitar que a história escolar seja o fruto de uma degradação dos conhecimentos especializados. A transposição didáctica deve ter como referências bons textos historiográficos e deve transformá-los, segundo critérios cognitivos, afectivos e didácticos, em produtos adequados que suscitem o interesse dos alunos. As exigências formativas e educativas legitimam as reestruturações temáticas dos textos de referência mas impõem também a conservação da riqueza dos conceitos, dos modelos explicativos, das interpretações alternativas e de todos os recursos comunicativos da descrição, da narração e da argumentação.

Por exemplo, as histórias locais não podem ser localistas. *“Os historiadores, mesmo quando se ocupam de microcosmos, devem ter uma visão universalista, não em virtude de um ideal a que muitos de nós continuamos agarrados, mas porque esta é a condição necessária para se compreender a história da humanidade. De facto, todas as comunidades humanas fizeram e fazem necessariamente parte de um mundo mais vasto e complexo. Uma história escrita unicamente para os Hebreus (ou para os afro-americanos, os gregos, as mulheres, os proletários, os homossexuais) não pode ser uma boa história, embora possa reconfortar aqueles a quem ela se destina”* (Hobsbawm, 317)

b) *A relação presente – passado – presente na história ensinada deve ser activa.*

O tempo é o campo onde a história trabalha, estendendo-se do passado ao presente, convidando-nos a recuar ao passado mediante perguntas formuladas pelo presente, com o objectivo de regressar a este enriquecidos com os ensinamentos do passado. (É a viagem de ida e volta de que Bachelard falava para definir o novo historicismo em *L'intuition de l'instant*, 1966).

A história é um campo de conhecimentos onde podemos observar não só a sucessão dos acontecimentos mas também a influência das estruturas (institucionais, ideológicas, etc.). É importante saber se as estruturas agem como freios sobre os acontecimentos ou se, pelo contrário, os aceleram; a multiplicidade de funções destes acontecimentos está frequentemente ligada à natureza causal das cadeias de conhecimentos (Fisher, David Hackett, *Historian's Fallacies: Towards a Logic of Historical Thought*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971).

O futuro é outra grande invenção da humanidade. Para Koselleck, a questão do tempo histórico reside precisamente na maneira como, no presente, a dimensão do passado e do futuro estão em relação uma com a outra; na maneira como, sempre no presente, os campos da experiência passada se reflectem nos horizontes do futuro (cruzamento do passado e do futuro). Este fluxo de temporalidade entre passado, presente e futuro é a essência do tempo histórico.

Este entrelaçamento de tempos deve ser salvaguardado em todo o conhecimento proposto aos alunos a fim de que tenha um sentido para eles.

c) *O currículo de formação das capacidades para realizar operações cognitivas*

A análise da estrutura do texto histórico e o relevo dado às operações cognitivas que o constituem e que tornam possível a sua compreensão e aprendizagem, assim como os critérios relativos à estrutura do sistema de conhecimentos, sugerem a implantação de um currículo que vise formar gradualmente as competências do leitor versado de textos históricos e do elaborador de discursos “controlados” concernentes ao passado. Daí resulta um currículo vertical e contínuo que pode apresentar numerosas conexões com os objectivos da educação cívica e social.

No ensino primário, é possível (os professores têm-no demonstrado) construir as competências de base necessárias à reconstrução do passado, à compreensão dos factos históricos, à compreensão da historicidade do mundo inteiro.

No ensino secundário é possível desenvolver essas competências quer na construção dos conhecimentos do devir da humanidade inteira quer nos conhecimentos de factos à escala local mediante a investigação histórico-didáctica. Num nível superior, as competências cognitivas podem ser desenvolvidas em relação com os conhecimentos de histórias sectoriais que respondam às preferências dos alunos, com os grandes problemas históricos e com os conflitos de interpretação.

Tabela 3. Escola Primária

Objectivos	Campos Temáticos	Instrumentos e percursos
Formação das capacidades operatórias de base	passado da turma	fontes e investigação histórico-didáctica
Formação de núcleos conceptuais: "história, facto histórico, texto histórico"	passado pessoal passado geracional passado local/social passado do mundo	textos descritivos
Formação de um "mapa fundamental" sobre o passado do mundo	um ou mais factos históricos de mudança	textos narrativos

Tabela 4. Escola 1º Grau

Objectivos	Campos temáticos	Instrumentos e percursos
Desenvolvimento das capacidades operatórias	Quadros dos "estados do mundo", da Terra, da Europa, dos outros continentes, da Itália, da região.	Quadros sincrónicos
Desenvolvimento das capacidades de estudo		Textos descritivos
Formação de conhecimentos sobre o devir do mundo		Fontes-investigação
Formação de conhecimentos sobre o devir da Europa	Processos das grandes transformações da Terra, da Europa, dos outros continentes, da Itália, da região.	Textos narrativos
Formação de conhecimentos sobre o devir da Itália		Material Lúdico
Formação de conhecimentos sobre o passado local		Fontes
Compreensão das relações entre histórias locais a escalas diferentes		Investigação histórico-didáctica

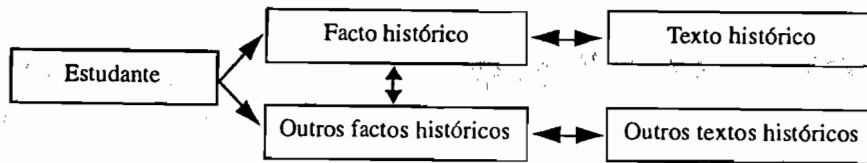
Tabela 5. Escola secundária superior

Objectivos	Campos temáticos	Instrumentos e percursos
Desenvolvimento aprofundado das capacidades operatórias	Histórias sectoriais	Textos de todos os tipos
Desenvolvimento aprofundado das capacidades de autonomia no trabalho	Histórias locais	Fontes e investigação histórico-didáctica
Aprofundamento dos conhecimentos de factos históricos em diferentes escalas	Grandes problemas históricos	
Aprofundamento das capacidades de compreensão, de problematização, de interpretação, de argumentação		Comparações entre interpretações diferentes
Aprofundamento das capacidades de compreensão das diferenças entre interpretações historiográficas		

d) A mediação didáctica e os métodos de aprendizagem

Além de um currículo bem calibrado e bem articulado, impõe-se um trabalho de organização do ensino e da aprendizagem que possa mobilizar toda a gama dos recursos que a investigação na didáctica da história oferece. Isto exige, antes de mais, que a aprendizagem seja concebida como um processo de construção do conhecimento que o estudante efectua mediante operações cognitivas que se manifestam através de prestações operativas.

O estudante deve adquirir o conhecimento de um facto histórico mediante um texto histórico. Deve também relacionar os conhecimentos apreendidos – estudando um facto mediante um texto – com o conhecimento a adquirir, estudando outros factos históricos mediante outros textos. O professor será um guia, para que o aluno aprenda a compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos, dando-lhes um sentido.



Por isso, o professor deveria ser capaz de:

a) Multiplicar e diversificar os percursos de aprendizagem, quer utilizando as fontes quer servindo-se dos textos históricos

Tabela 6. Os múltiplos percursos da aprendizagem

Fontes		Textos
Utilização de fontes de vários tipos	meio envolvente, museus,	Aprendizagem em manuais escolares
Investigação histórico-didáctica	estações arqueológicas...	Aprendizagem mediante mapas históricos
	centros históricos	Aprendizagem a partir de textos historiográficos transpostos
Utilização de arquivos simulados		Aprendizagem mediante investigação bibliográfica
Utilização de arquivos reais		Aprendizagem mediante textos historiográficos eruditos
aprendizagem mediante hipertextos		
aprendizagem mediante materiais audiovisuais		
aprendizagem mediante materiais lúdicos		

b) Multiplicar e diferenciar as propostas didácticas a fim de que os alunos possam manifestar as suas competências e incompetências através de:

Tabela 7. Propostas didácticas

Produção de esquemas lógicos	Produção de textos escritos
Produção de gráficos cronológicos	Produção de um caderno de história
Exposições reais sob a forma de plano	Concepção de hipertextos
Participações em discussões de grupo	

c) Diferenciar os conteúdos que compõem o sistema de conhecimentos

Tabela 8. A escala dos factos históricos

Factos históricos à escala local (histórias locais)	Factos históricos à escala supranacional
Factos históricos à escala nacional	Factos históricos à escala mundial

O sistema de conhecimentos e o currículo que resultassem de uma combinação de tais ingredientes poderiam conter elementos diferenciais capazes de despertar interesses nos alunos de personalidade diferente.

d) Diferenciar as formas de discurso recorrendo com frequência às descrições e à argumentação, além da narração.

e) Diferenciar os instrumentos, os tempos e os modos da avaliação.

Tabela 9. A gama das avaliações

Tipos de avaliação	Instrumentos e modos de avaliação	Tempos da avaliação
avaliação diagnóstica	entrevistas individuais discussões colectivas	antes da realização da unidade de aprendizagem
avaliação formativa	revisão dos exercícios gráficos redacção de textos	durante o processo de aprendizagem de uma unidade
avaliação contínua	exposições estruturadas interrogações diagnósticas	durante o processo de aprendizagem do sistema de conhecimento

12. Conclusões: a via cognitiva para os valores cívicos e sociais

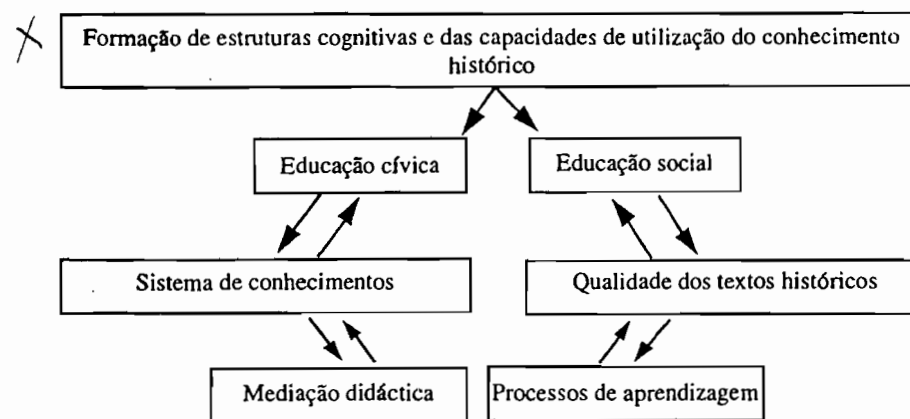
Li o ensaio do sociólogo português J. Machado Pais, publicado num livro que divulga os resultados de um inquérito sobre a consciência histórica dos jovens (inquérito realizado em toda a Europa, envolvendo um universo de 32.000 estudantes entre os 14 e 15 anos). Soube então que "os jovens portugueses, na escola, são mais sensibilizados do que os outros europeus para o que é bom ou mau, justo ou injusto, na história. Noutros países, a prática didáctica contemporânea é considerada como essencialmente amoral

ou neutral relativamente aos valores, e está mais virada para os instrumentos objectivos de aprendizagem. Não parece ser este o caso de Portugal. Aqui também a hermenêutica ocupa um lugar importante na escola. Os jovens dizem que, nas suas aulas de história, imaginam como era o passado tomando em consideração todos os diferentes pontos de vista; tentam, assim, compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo o sentido prático e as estruturas mentais do período em que estas viviam; e, por último, utilizam a história para explicar o estado actual do mundo e descobrir as tendências da mudança. Esta última operação é considerada pelos professores de história portugueses como o principal objectivo do seu ensino. Estes professores portugueses estão também claramente interessados em sensibilizar os seus estudantes para os valores democráticos fundamentais."(Machado, A336).

Estudei a organização curricular e os programas de história da escola portuguesa e observei que as finalidades e objectivos concernentes às atitudes e aos valores são numerosos e precedem os objectivos referentes às capacidades metodológicas (uma hierarquia, aliás, comum aos programas italianos). Assistindo às conferências e aos seminários do Congresso, verifiquei que existe uma grande paixão pelo poder formativo da história. É uma paixão que partilho convosco. Esta, na minha opinião, emana da paixão pela história e pelo seu poder cognoscitivo. Em nome desta paixão, quis reivindicar este poder cognitivo como um valor que deve ser salvaguardado e privilegiado, à luz das seguintes convicções: 1) As nossas opiniões e os actos que delas emanam apoiam-se em conceptualizações e representações do mundo. 2) Estas podem depender da consciência histórica que, por sua vez, é modelada pela selecção dos temas e pela sua interpretação, assim como pelas modalidades de elaboração desta interpretação. Além disso 3) a consciência histórica é configurada pela forma e pela estrutura do sistema de conhecimentos que é construído quando os conhecimentos dos factos históricos individuais confluem no conhecimento mais geral da história do devir da humanidade inteira. 4) Mas se os valores cívicos e sociais não se apoiam em estruturas cognitivas capazes de os analisar, criticar e apreciar, corre-se o risco de serem apresentados sob a forma de doutrinação, e o ensino que doutrina gera uma relação insatisfatória com a história, mesmo quando inspirado por valores democráticos e de solidariedade social.

Estamos, pois, empenhados em estabelecer uma forte coerência entre os valores afirmados nas finalidades e nos objectivos, o sistema de conhecimentos históricos, a qualidade dos textos historiográficos escolares, a formação de estruturas cognitivas e as formas de mediação didáctica e dos processos de aprendizagem.

Tentei descobrir na formação cognitiva a génese desta coerência. Mas seja qual for o critério fundador desta coerência, considero-a capaz de formar não só cidadãos democráticos esclarecidos como também um número cada vez maior de bons conhecedores da história, o que pode contribuir para o progresso dos estudos históricos, numa ligação virtuosa de história erudita e história escolar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

R. ARON, *Leçons sur l'histoire*, Paris, Editions de Fallois, 1989

N. BALDIN, *A história dentro e fora da escola*, Florianópolis, UFSC, 1989

S. CITRON, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Les éditions ouvrières, 1971

Id., *Le mythe national*, Paris, Les éditions ouvrières, 1991

M. FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981

Id., *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Paris, Calmann-Lévy, 1985

M. I. FINLEY, *Mito, memoria e storia*, in *Uso e abuso della storia*, Einaudi, Torino, 1981, pp. 5-38

E. J. HOBBSAWM, *La storia dell'identità non basta*, in *De Historia*, Milano, Rizzoli, 1997, pp. 306-318

R. KOSSELK, "Historia magistra vitae", in *Futuro Passato*, Torino, Marietti, 1986

W. KULA, *A che serve studiare la storia*, in *Riflessioni sulla storia*, Venezia, Marsilio, 1990, pp. 93-102

J. MACHADO PAIS, *Historical Consciousness and Learning History Among Portuguese Adolescents*, in M. Angvik, B. Von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997

H. I. MARROU, *De la connaissance historique*, Paris, Éditions du Seuil, 1954

H. MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993

Id. (Ed.) *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984

X H. MONIOT e M. SERWANSKI (Ed.), *L'explication en histoire. Problèmes historiographiques et didactiques*, Poznan, 1996

T. TODOROV, *Les morales de l'histoire*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1991

M. WINOCK e CHA-IN-SUK, *À quoi sert l'histoire? in Qu'est qu'on ne sait pas. Les rencontres philosophiques de L'UNESCO*, Paris, Gallimard, 1995

G. DI PIETRO, *Da strumento ideologico a disciplina formativa, I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991

I. MATTOZZI (a c. di), *Un curricolo per la storia*, Bologna, Cappelli, 1990

Id. (a c. di.), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, Faenza editrice, 1991

† Id., *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, Milano, Irsae Lombardia, 1992

† Id., *La mediazione didattica in storia*, Faenza, Polaris, 1994

Id., *Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias in La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, Sevilla, 1997, pp. 167-185

† I. MATTOZZI e V. GUANCI (ed.), *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna, IRRSAE E.R., 1995.

† B. JEWSEWICKI, J. LÉTOURNEAU (Ed), *L'histoire en partage. Usage et mises en discours du passé*, Paris, L'Harmattan, 1996

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SABER HISTÓRICO

Rogério Fernandes

Ao aceitar o convite para participar neste Congresso, perguntei a mim próprio pelo sentido dessa presença quando o seu tema central é o ensino da História, especificamente o debate em torno dos problemas da didáctica e do saber histórico. Tal interrogação levou a que me questionasse, em seguida, sobre uma situação com aspectos um tanto paradoxais, decorrente do facto de a História da Educação não figurar no currículo formativo dos professores de História como campo especial do saber histórico, ao passo que, sob o ponto de vista da investigação, em vários Departamentos de História das Universidades se admite a tematização de problemas claramente inscritos no âmbito daquela disciplina. Parece que cabe então perguntar se a História da Educação deverá continuar a considerar-se unicamente como componente das chamadas Ciências da Educação, sendo a sua função entendida como elemento de formação profissional na área pedagógico-didáctica mas não na ordem do saber histórico ou se, pelo contrário, poderá desempenhar outras funções na ordem do conhecimento e não apenas no plano da acção.

Tais são os problemas sobre os quais gostaria de deixar aqui algumas reflexões, levando em conta que a definição do campo da História da Educação e das suas funções conheceu variantes ao longo do tempo.

Desta perspectiva, proponho-me abordar duas questões e formular uma pergunta:

- 1° - Discursos tradicionais sobre a História da Educação;
- 2° - Transformações recentes do espaço curricular da disciplina;
- 3° - Que lugar para a história da educação no campo do saber histórico?

Discursos tradicionais sobre a História da Educação

Em relação aos campos e às funções da História da Educação como área de investigação e ensino, podemos dizer que os discursos se agruparam em torno de três eixos: o discurso do *poder*, o discurso *científico-cultural*, o discurso *pedagógico*.

a) Como já tive ocasião de escrever, os primeiros trabalhos de História da Educação aparecidos em Portugal datam do século XIX, não obstante a produção anterior de duas obras sobre a Universidade de Coimbra. Elaboradas ao jeito de crónica, é talvez lícito dizer que elas anunciam um novo campo de actividade científica sem que, no entanto, penetrem no interior dele.