

O ensino da História e a formação
para uma cidadania democrática.
Uma abordagem historiográfica e de
didática da História numa época de crise

The teaching of history and education for
democratic citizenship. A historiographical and
didactic approach to History in a time of crisis

João Paulo Avelãs Nunes

João Paulo Avelãs Nunes

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares, Faculdade de Letras

ORCID: 0000-0003-0419-9179

https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_9

O ENSINO DA HISTÓRIA E A
FORMAÇÃO PARA UMA
CIDADANIA
DEMOCRÁTICA. UMA
ABORDAGEM
HISTORIOGRÁFICA E DE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA
NUMA ÉPOCA DE CRISE

Partindo de uma abordagem quer de história e teoria da historiografia quer de didática da História, procura-se, no presente artigo, analisar o modo como, em Portugal, desde 1991, tem ocorrido a ligação entre historiografia, ensino da História e formação para uma cidadania democrática, promotora de desenvolvimento integrado/sustentável. Caracteriza-se a forma como, entre nós, o sistema político, o aparelho de Estado e individualidades/organizações da sociedade civil têm tentado configurar o referido corelacionamento. Explicita-se e fundamenta-se, ainda, uma modalidade (parcialmente) alternativa de estruturação do envolvimento do ensino não superior da História na formação para uma cidadania democrática e promotora de desenvolvimento integrado/sustentável.

Palavras-chave: crise; ideologia; historiografia; didática da história; cidadania.

THE TEACHING OF
HISTORY AND EDUCATION
FOR DEMOCRATIC
CITIZENSHIP.
[A HISTORIOGRAPHICAL
AND DIDACTIC APPROACH
TO HISTORY IN A
TIME OF CRISIS

Using a didactic-based approach to history and to the theory of historiography, this study aims at analysing the correlation between historiography, the teaching of history and education for democratic citizenship in Portugal, since 1991, which promotes an integrated/sustainable development. The study characterises the way in which the political system, the State apparatus and social society individualities/organisations in Portugal have sought to shape the aforementioned correlation. An alternative (partial) way of structuring the involvement of non-higher education in history in education for a democratic citizenship and promoter of integrated/sustainable development is also explained and justified.

Keywords: crisis; ideology; historiography; didactics of history; citizenship.

L'ENSEIGNEMENT DE
L'HISTOIRE ET LA FORMA-
TION À UNE CITOYENNETÉ
DÉMOCRATIQUE. UNE
APPROCHE HISTORIOGRA-
PHIQUE ET DIDACTIQUE
DE L'HISTOIRE EN TEMPS
DE CRISE

À partir d'une approche à la fois historique et théorique de l'historiographie et de la didactique de l'Histoire, cet article vise à analyser comment, au Portugal depuis 1991, le lien entre l'historiographie, l'enseignement de l'Histoire et la formation à une citoyenneté démocratique, promotrice du développement intégré/durable, s'est opéré. Nous caractérisons la manière dont, parmi nous, le système politique, l'appareil d'État et les individualités/organisations de la société civile ont essayé de configurer la relation susmentionnée. Une manière (partielle) alternative de structurer l'implication de l'enseignement non supérieur de l'Histoire dans la formation à une citoyenneté démocratique et promotrice d'un développement intégré/durable est également expliquée et justifiée.

Mots-clés: crise; idéologie; historiographie; didactique de l'histoire; citoyenneté.

1. Introdução

Vivemos hoje, à semelhança do ocorrido nas décadas de 1920 e 1930, uma época de crise totalizante e global. Pelo menos desde 2001 deparamos, à escala mundial, com disfunções graves nos planos geoestratégico e militar, social e económico, cultural e religioso, ideológico e político, ambiental e de recursos naturais não renováveis. Tem-se assistido, por isso mesmo, a situações de degradação de regimes democráticos e de reforço de figurinos ditatoriais, a tendências de desarticulação de organizações internacionais e de processos de integração subcontinental multilaterais, à precariedade dos mecanismos de apoio a processos transicionais de ditaduras para democracias.

A partir de 2008, bloqueios decorrentes da hegemonia da teoria económica monetarista e de uma governação neoliberal da globalização resultaram no eclodir da maior crise económica e social desde os anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Na segunda década do século XXI, nomeadamente a Índia, a Turquia, o Brasil e, mesmo, os EUA, países com regimes democráticos ou demoliberais abertos, passaram a ter ou tiveram Governos de cariz populista e autoritário. Apesar dos elevados níveis de crescimento económico e de desenvolvimento social ocorridos desde a década de 1990, Estados como a China e a Arábia Saudita mantêm sistemas políticos ditatoriais. Desde 24 de Fevereiro de 2022, a ditadura vigente na Federação Russa invade e tenta ocupar/anexar a Ucrânia, gerando níveis de unilateralismo, violência e sofrimento desconhecidos na Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial¹.

Por considerar que, tanto em termos gerais como, sobretudo, numa conjuntura de crise, a historiografia e o ensino da História têm um papel nuclear na formação para uma cidadania democrática, promotora de desenvolvimento integrado/sustentável, visto, de forma embrionária embora, analisar o modo como, em Portugal, pelo menos desde o fim da Guerra Fria (1991), essa correlação se tem verificado. Mau grado o facto de o sistema de ensino português integrar – ou poder integrar – diversos outros vetores relevantes no que concerne à formação para a cidadania, focalizo a atenção na produção/divulgação historiográfica e no ensino (formal e informal) da História.

À luz dos pressupostos do Paradigma Neo-Moderno – alternativo aos Paradigma Moderno e Paradigma Pós-Moderno –, defendo que todas as formas de conhecimento (senso comum e ideologia, humanidades e ciências, artes e tecnologias de base científica) são importantes. Advogo, no entanto, também, que cada tipo de conhecimento apresenta características e funcionalidades diferentes; que a anulação da autonomia das ciências e das tecnologias de base científica face ao senso comum e à ideologia acarreta limitações dramáticas quanto aos graus de objetivação do conhecimento científico e de operatividade do conhecimento tecnológico: produção e divulgação, apropriação crítica e aplicação avaliada dos mesmos por indivíduos e por instituições/organizações.

Coerentemente com os referidos pressupostos, a problemática delimitada – ligações entre historiografia, ensino da História e formação para uma cidadania democrática, promotora de desenvolvimento integrado/sustentável, em Portugal, desde o fim da Guerra Fria – será considerada a partir de uma perspetiva historiográfica (científica) e de uma perspetiva de didática da História (tecnológica). Talvez seja possível afirmar que

¹ Cfr., nomeadamente, M. Albright, 2018; A.C. Pinto, 2021; F. Zakaria, 2021.

quer entre os decisores políticos e organizacionais envolvidos quer, mesmo, no universo dos especialistas em didática da História – ou em Educação Histórica –, os critérios de natureza ideológica têm sido predominantes.

Lembro que, no âmbito da UNESCO e do Conselho da Europa, da União Europeia e do Estado Português, de organizações de sociedades civis e de sistemas de investigação/ensino superior, muitas vezes a função do ensino da História (não necessariamente da historiografia) na formação para uma cidadania democrática, promotora de desenvolvimento integrado/sustentável, é apresentada de uma forma que caracterizo como redutora e contraditória com os seus próprios pressupostos. Ou seja, o ensino da História deveria treinar e incentivar os estudantes a adotar a informação e a lógica de interpretação/avaliação, a adquirir as conceções e as competências, a protagonizar a atuação que são compatíveis com uma determinada mundividência – a única que supostamente viabilizaria a consolidação de sociedades democráticas, desenvolvidas, integradas e sustentáveis².

2. Conceitos nucleares

Visto que reconheço a centralidade dos conceitos no contexto da produção e da transferência multilateral de conhecimento científico e de conhecimento tecnológico de base científica, começo por identificar e por me posicionar relativamente às categorias teóricas mais significativas tendo em conta a temática em apreço. Penso que, demasiadas vezes, participantes em debates científicos e tecnológicos optam por desvalorizar a importância da reflexão e do rigor deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos – antes de mais, sob a forma de diálogo transdisciplinar com quem pensa de modo diferente e/ou com quem é oriundo de outros contextos socioculturais.

2.1. Paradigmas epistemológicos Moderno, Neo-Moderno e Pós-Moderno

Em sociedades crescentemente baseadas no conhecimento, importará salientar as dissemelhanças e as semelhanças (as alterações e as permanências) associadas a cada um dos três principais modos de, na Época Contemporânea, definir, por um lado, o saber; por outro, as modalidades de aplicação do mesmo pelas sociedades humanas. Na realidade, os fundadores e os defensores do Paradigma Moderno, do Paradigma Neo-Moderno e do Paradigma Pós-Moderno encaram como parcial ou integralmente diferentes as características, as funções e a qualidade intelectual dos vários tipos de conhecimento; o grau de imperatividade, as expectativas de transformação positiva e os mecanismos concretos de transferência/receção do saber³.

Arriscando alguma simplificação, diria que, nos termos do Paradigma Moderno, as ciências e as humanidades – por ordem decrescente, as ciências exatas, as ciências da natureza, as ciências sociais, as humanidades – são apresentadas como a forma superior

² Cfr., antes de mais, H. Arendt, 2021; T. Judt, 2018; A.S. Nunes, 1970; A. Sen, 2007; M. Vargas Llosa, 2018.

³ Cfr., nomeadamente, I. Barca, 2006; A.M. Hespanha, 1986; F. Jameson, 1991; D. Murray, 2020; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 2019; J.P.A. Nunes, 2021; H. Pluckrose, 2021; B.S. Santos, 2003; G. Vattimo, 1987.

de conhecimento, uma vez que permitiriam caracterizar e interpretar a realidade de forma objetiva (total e permanentemente verdadeira e completa). Por sua vez, as tecnologias de base científica viabilizariam a estruturação das intervenções operatórias – isto é, corretas e necessárias – na realidade natural e social, abordagem cientista e determinista ou, mesmo, teleológica. Todos aqueles que defendessem (ou que assumissem nas respectivas atuações) perspectivas diferentes seriam classificados e enquadrados como ignorantes, doentes ou criminosos.

De acordo com os pressupostos do Paradigma Neo-Moderno, todos os saberes teriam validade cognitiva e relevância social, sendo, no entanto, decisivo ter em conta as características, potencialidades e limitações de cada um deles. As humanidades e as ciências (esforço de produção e certificação de conhecimento que se aproxime da realidade) gerariam informação fidedigna e análises objetivantes, parcial e temporariamente válidas. Dependeriam da utilização de instrumentos deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos; do debate intra, multi e transdisciplinar; de uma postura de disponibilidade para o diálogo com o outro ideológico e para o sincretismo conceptual.

Por sua vez, as tecnologias de base científica seriam, em termos epistemológicos, substancialmente diferentes das humanidades e das ciências. Enquanto as segundas visam conhecer a realidade, as primeiras têm por objetivo transformar a realidade. Depois de uma opção pessoal, profissional ou cívica – individual ou coletiva – no sentido da introdução de alterações na realidade existente, cabe às tecnologias de base científica, recorrendo para o efeito ao conhecimento disponibilizado pelas humanidades e pelas ciências, tentar viabilizar as mudanças em causa. Fazem-no através de aplicações tecnológicas específicas, nas quais se procura quer estruturar diversas estratégias operatórias de transformação quer antever os respetivos efeitos secundários.

Tanto no plano das humanidades e das ciências como, por maioria de razão, no que concerne às tecnologias de base científica, os defensores do Paradigma Neo-Moderno recusam a lógica cientista. Advogam, em alternativa, as virtualidades de os investigadores em humanidades e em ciências se dedicarem também a atividades de transferência multilateral de saber e de divulgação; de as sociedades (pessoas, organizações e instituições) se empenharem mais, por um lado, nas atividades de transferência multilateral de saber, por outro, na apropriação crítica e na aplicação avaliada de conhecimento gerado pelas humanidades, pelas ciências e pelas tecnologias de base científica.

Ignorando deliberadamente os contributos do Paradigma Neo-Moderno – apresentados como vetores camuflados de legitimação dos propósitos sobretudo alienantes do Paradigma Moderno –, os fundadores e os defensores do Paradigma Pós-Moderno tendem a dividir a realidade natural e social em dois sub-universos estanques. Existiria, em primeiro lugar, um segmento da mesma, reconstruível e analisável a partir de modelos matemáticos, que permitiria a produção e a utilização de conhecimento científico e tecnológico de base científica (saber objetivo). A outra parcela da realidade seria, no entanto, apenas passível de abordagens interpretativas essencialmente baseadas em senso comum ou em ideologia.

No que concerne ao segmento do real apenas conhecível e parcialmente transformável a partir de narrativas valorativas (do qual fariam parte a quase totalidade dos fenómenos sociais), invocar as ciências e as tecnologias de base científica constituiria uma falácia de matriz cientista, ou seja, resultaria numa tentativa de impor uma leitura ideológica e/ou

uma estratégia política de intervenção apresentando-a como indiscutível ou, pelo menos, como mais objetiva e operatória. Perante a impossibilidade de gerar e de aplicar saber científico e tecnológico de base científica, restaria, então, a responsabilidade de optar pelas propostas de leitura da e pelas hipóteses de intervenção na realidade mais justas, mais mobilizadoras e mais eficazes.

Visto que partilho as concepções que configuram o Paradigma Neo-Moderno, encaro a historiografia como uma ciência, a didática da História como uma tecnologia de base científica – devedora do senso comum e das ideologias, da historiografia e de outras ciências, das humanidades, da pedagogia e de outras tecnologias de base científica, das artes – e o ensino da História como uma atividade profissional/como uma parcela do sistema de ensino que utiliza aplicações tecnológicas. O ensino da História beneficia, assim, amplamente, se procurar qualificar-se por intermédio, quer da participação em atividades de transferência multilateral de saber, quer de uma continuada apropriação crítica e da aplicação avaliada de conhecimento gerado pelo senso comum e pelas ideologias, pelas humanidades e pelas ciências, pelas artes e pelas tecnologias de base científica (formação inicial e contínua de professores).

2.2. Democracia e desenvolvimento integrado/sustentável

Mesmo não considerando posturas classificáveis como revisionistas ou negacionistas – observáveis na não diferenciação entre regimes liberais conservadores, regimes democráticos e regimes democráticos; em expressões como “democracia cristã”, “democracia corporativa”, “democracia burguesa” e “democracia popular” –, a categoria teórica de democracia tem tido configurações muito diferentes. Em causa estarão, nomeadamente, os períodos e os territórios observados; as características dos contextos sociais globais e das ideologias subjacentes; a *praxis* vigente em cada um dos saberes humanísticos e científicos, artísticos e tecnológicos envolvidos.

Lembro, a este propósito, alguns dos inúmeros vetores de estruturação das múltiplas leituras acerca dos regimes políticos concretos referenciáveis a partir do conceito de democracia. Considera-se a natureza e a relevância do processo transicional fundador; o nível de autonomia e de empenhamento dos indivíduos e das organizações da sociedade civil; o grau de universalidade e de proporcionalidade do sistema eleitoral; a centralidade do pluralismo de interesses e concepções, valores e comportamentos bem como, ao mesmo tempo, os eventuais limites a essa diversidade; os equilíbrios entre maioria e minorias, entre instituições, entre princípios fundamentais permanentes e escolhas conjunturais; o peso relativo da democracia representativa, da democracia participativa e da democracia direta; o maior ou o menor reconhecimento de direitos jurídico-políticos, socioeconómicos e socioculturais; a consagração ou a omissão das escalas local/regional, nacional/subcontinental e continental/global.

Quanto à categoria teórica de desenvolvimento integrado e sustentável, é igualmente possível e objetivante reconhecer a presença de diversas leituras e práticas. Muitas individualidades, segmentos de populações e organizações de sociedades civis, instituições políticas e organizações internacionais – conservadores ou tradicionalistas – encararam e classificam ainda hoje as transformações modernizadoras como fenómenos negativos.

Mesmo entre os apologistas do fomento de desenvolvimento integrado e sustentável, deparamos, por sua vez, com inúmeras matizes e contradições, tanto no plano dos princípios estruturantes como no âmbito das sequelas práticas de cada processo.

Saliento, no que a esta problemática diz respeito, vários dos múltiplos fatores de diferenciação. Argumenta-se acerca do nível de prevalência a atribuir a indivíduos ou a comunidades, a aspetos materiais ou imateriais, à criação de riqueza ou à distribuição mais equitativa da mesma, ao aumento da produção ou à poupança de recursos naturais não renováveis e à preservação dos equilíbrios ambientais. Debate-se sobre as correlações existentes (ou não) entre crescimento económico e desenvolvimento social; entre desenvolvimento integrado e sustentável, várias correntes de pensamento económico e social compatíveis com o modo de produção capitalista – keynesianismo e estruturalismo com globalização negociada, monetarismo e globalização neoliberal, corporativismo e nacionalismo económico – e diferentes correntes de pensamento económico e social coletivista; entre desenvolvimento integrado/sustentável e governações multilaterais ou unilaterais do sistema de relações internacionais⁴.

2.3. Crise totalizante e global, radicalização e fragmentação cívica

Tanto quanto é possível saber recorrendo aos resultados da investigação historiográfica mais objetivante, processos multifacetados, generalizados e longos de disfunção nas comunidades humanas acabam por gerar situações de crise transversal e mundial. Qualquer que seja a regionalidade desencadeante, dificuldades económicas geram problemas sociais, radicalização ideológica e política, instabilidade diplomática e militar. A mais segura forma de tentar evitar situações de empobrecimento drástico e/ou de ditadura, de violência de massas e/ou de guerra será, pois, a de evitar a eclosão e o consolidar de processos daquela natureza. Acidentes naturais e epidemias podem, ainda, agravar os fenómenos em causa.

Num contexto de crise totalizante e global como aquele que atravessamos, visivelmente, pelo menos desde 2008, a radicalização ideológica e a ampliação do nível de fragmentação cívica (à escala local e regional, nacional e subcontinental, continental e global) parecem ser, ao mesmo tempo, consequências e causas do processo de degradação das condições de funcionamento das sociedades humanas. Existindo hoje grande capacidade de produção e divulgação, transferência multilateral e apropriação crítica/aplicação avaliada de conhecimento gerado pelas humanidades, pelas ciências e pelas tecnologias de base científica, são, pois, ainda mais óbvios os riscos decorrentes do empenhamento em nivelar as humanidades e as ciências, as artes e as tecnologias de base científica pela bitola de sentidos comuns e de ideologias – muito ou pouco circulares e irracionaisistas.

Advogo ser legítimo que a nossa sociedade estruture o respetivo sistema de ensino de forma a que o mesmo também contribua para o aprofundamento do regime democrático e para a promoção de desenvolvimento integrado/sustentável. Deste esboço de explicitação conceptual resultam-me, no entanto, duas perplexidades, ainda mais nucleares hoje

⁴ Cfr., antes de mais, M. Albright, 2018; R.M. Fishman, 2019; J.P.A. Nunes, 2002; J.P.A. Nunes, 2020; J.P.A. Nunes, 2021; A. Pinilla García, 2020; A.C. Pinto, 2021; F. Zakaria, 2021.

dada a situação instalada de crise sistémica. Em primeiro lugar, a que critérios de viabilidade, de eficácia a médio/longo prazos e de exigência deontológica deve esse mesmo esforço obedecer? Complementarmente, que historiografia (ciência), que didática da História (tecnologia de base científica), que ensino da História (aplicações tecnológicas) são compatíveis com a autonomia intelectual, com o elevado grau de pluralismo e com a exigência em termos de procedimentos formais de mediação inerentes à democracia?

3. Proposta de análise

Refiro, de novo, que, em termos cronológicos, o objeto de análise delimitado corresponde ao período do pós-Guerra Fria (de 1991 até à atualidade). Refiro, ainda, que, no plano temático, serão considerados, apenas, em Portugal, os professores de História e o ensino – formal e informal – da História no Ensino Básico e nos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (Curso de Línguas e Humanidades, Curso de Ciências Sócioeconómicas, Curso de Artes Visuais, Curso de Ciências e Tecnologias). Apesar da respetiva importância, não se observam, pois, quer outras modalidades de ensino não superior quer o ensino superior.

Tentarei estabelecer sumariamente ligações, por um lado, às correntes historiográficas – às diferentes formas de entender a produção e divulgação de conhecimento científico sobre a evolução das sociedades humanas no espaço e no tempo – assumidas entre nós nas últimas décadas: a história nova, a história estruturalista, a história marxista crítica, a nova história económica, a história neonarrativista e a história crítica. Por outro lado, esboçarei cruzamentos com as escolas da didática da História já presentes ou entretanto desenvolvidas em Portugal desde o fim da Guerra Fria: didática tradicional, didática behaviorista, didática construtivista – ou Educação Histórica – e didática historiográfica⁵.

Lembro que, nas décadas anteriores (da segunda metade do século XIX ao pós-25 de Abril de 1974), em Portugal estiveram ainda ativas outras correntes historiográficas, nomeadamente a história metódica, a história romântica, a história positivista, a história marxista, a história irracionalista e providencialista, a história historicista neometódica, a história idealista crítica, a história institucional e política clássica, a história económica e social clássica. Saliento que, de 1930 a 1973, os Governos do Estado Novo determinaram o encerramento das Escolas Normais Superiores das Universidades de Lisboa e de Coimbra e um controlo político-administrativo estrito da didática da História (sobre as didáticas específicas em geral).

Depois das profundas limitações impostas na etapa final da Ditadura Militar e ao longo de grande parte do Estado Novo – esforço de configuração e de generalização de uma historiografia de regime e de uma leitura oficiosa da memória histórica, da identidade histórico-cultural e do do património cultural nacionais; propósito de anulação e de perseguição de conceções alternativas; quase proibição da história contemporânea, da história económica e social, da sociologia –, mau grado as contradições inerentes ao

⁵ Cfr., nomeadamente, I. Barca, 2004; I. Barca, 2006; G. Martin, 1990; R.P. Henriques, 2010; O. Magalhães, 2000; J.P.A. Nunes, 1999; J.P.A. Nunes, 2006; J.P.A. Nunes, 2007; M. Roberts, 2004; L.F. Santos, 2000; L.R. Torgal, 1996.

PREC, considero que, a partir da década de 1980, Portugal tem gerado e tem acedido a produção historiográfica de outros países com elevado nível de qualidade científica (ou de objetivação, isto é, de aproximação à realidade) e de pluralismo ideológico. Defendo que essa capacidade de construir um mínimo denominador comum historiográfico resulta do e, ao mesmo tempo, contribui significativamente para o assinalável sucesso do nosso processo transicional (da passagem de uma ditadura de tipo fascista e tendencialmente totalitária para um regime democrático)⁶.

Penso que o referido mínimo denominador comum historiográfico, para além ser aceite pela maioria dos investigadores em história, arqueologia e história da arte a trabalhar em Portugal, reconhece a importância das e inclui inúmeras perspetivas diferentes acerca do objeto de estudo (sociedades, territórios e cronologias; indivíduos, grupos e comunidades; escalas local e regional, nacional e subcontinental, continental e global; permanências, mudanças e ritmos de alteração); sobre o modo como o mesmo deve ser reconstituído e analisado, contextualizado e comparado (tipos de documentação; pressupostos deontológicos e epistemológicos, conceitos e metodologias; graus de inter e de transdisciplinaridade); quanto às correlações a estabelecer com outros saberes e às aplicações tecnológicas a concretizar relativamente ao conhecimento que vai sendo construído. Mesmo as posturas revisionistas e negacionistas existentes, sobretudo ideológicas, têm procurado manter substancial proximidade ao padrão dominante, de cariz essencialmente científico.

No seguimento da Reforma Veiga Simão (1973) e do Golpe de Estado/da Revolução de 25 de Abril de 1974, as instituições portuguesas de ensino superior voltaram a poder trabalhar autonomamente a área de saber didática da História (tecnologia de base científica). Com o apoio de crescente cooperação internacional, primeiro as Universidades Novas e os Institutos Politécnicos, bastante depois – a partir de 1987/1988 – a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa voltaram a assegurar na íntegra (com a participação de Escolas de Acolhimento) modalidades de formação inicial e de formação contínua de professores do ensino não superior.

Hegemónica durante grande parte do Estado Novo – em parte substancial herdeira da *praxis* vigente durante a Monarquia Constitucional, a Primeira República e a Ditadura Militar – e fundada nos pressupostos do Paradigma Moderno, a didática da História tradicional, ainda hoje com um peso quantitativo relevante, integraria três vetores nucleares. Visaria apoiar os estudantes a aceder “à leitura correcta” da história de Portugal e do Mundo (baseada no conhecimento filosófico e historiográfico, focada nas “temáticas essenciais” e potenciadora de uma intervenção individual “esclarecida”); basear-se-ia tanto na memorização de informação como na aquisição de competências de análise; recorreria a diversos tipos de recursos didáticos, complementares dos discursos estruturantes (de divulgação do saber) formulados pelos docentes e pelos manuais.

Entre nós quase sempre minoritária e associada a projetos pedagógicos experimentais, a didática da História behaviorista decorre da operacionalização do Paradigma Pós-Moderno. Recusa a existência de diferenças substanciais entre formas de saber e tipos de

⁶ Cfr., nomeadamente, R.M. Fishman, 2019; M. Loff, 2015; J.P.A. Nunes, 2013a.

registros culturais mas afirma a impossibilidade de produção de conhecimento científico acerca da realidade social. Desvaloriza a função de aquisição de “conhecimentos livrescos” e salienta a importância tanto de demonstrar a relevância das experiências de vida dos estudantes como de ajudar os mesmos a desenvolver competências de “abordagem crítica” das mundividências e dos fenômenos dominantes. Defende o direito de promover a disseminação da leitura comunitarista, justa e sustentável da evolução das comunidades humanas e da respetiva interação com o contexto natural. Coerentemente, advoga a primazia de estratégias de aprendizagem ativas, paritárias e cooperativas.

Influenciada, por um lado, pelo Paradigma Pós-Moderno; por outro, pelo Paradigma Neo-Moderno, a didática da História construtivista – ou Educação Histórica – conceber-se-ia como subárea de conhecimento científico integrada no universo mais amplo das ciências da educação. Visaria observar e analisar os fatores que condicionam o processo de ensino/aprendizagem; conceber e aplicar estratégias que facilitem a aquisição de conhecimentos e, sobretudo, de competências pelos estudantes, antes de mais através do figurino da “aula oficina”; delimitar apenas a informação estritamente necessária para fomentar quer a estruturação de capacidades quer a consolidação de uma memória histórica operatória; configurar os instrumentos de avaliação que permitam verificar se os participantes incorporaram e adotaram a mundividência, os valores e os comportamentos adequados ao reforço da democracia e à promoção de desenvolvimento integrado sustentável.

Afirmando-se devedora do Paradigma Neo-Moderno, a didática da História historiográfica entende as didáticas específicas como tecnologias de base científica. Propõe que, depois de assumido um objetivo cívico (ou ideológico) – neste caso, a formação para a cidadania democrática e promotora do desenvolvimento integrado/sustentável –, se deve recorrer à historiografia, bem como a várias outras áreas de saber (humanístico e científico, artístico e tecnológico) para: a) analisar os vetores que ampliam e/ou limitam a aprendizagem por parte dos estudantes; b) priorizar as temáticas históricas e as diversas leituras historiográficas a trabalhar visando a aquisição de conhecimentos e a consolidação de competências por parte dos estudantes; c) identificar as problemáticas complementares aos e os debates cívicos correlacionados com os conteúdos programáticos em sentido estrito; d) escolher os múltiplos estratégias e recursos a utilizar de forma a incentivar o aperfeiçoamento tanto das inúmeras características – individuais e grupais – à partida dos estudantes como das múltiplas competências que os mesmos podem adquirir ou reforçar.

4. Proposta de caracterização

Quanto ao ensino formal da História, entre nós, desde 1991, no 1.º Ciclo do Ensino Básico continua a verificar-se quer um limitado peso curricular daquela área de saber (Módulo de História da Área Disciplinar de Estudo do Meio), quer a focalização exclusiva nas escalas local/regional e nacional. Algo de semelhante ocorre no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tanto com a escassa carga horária da Disciplina de História e Geografia de Portugal, como com o monopólio dos âmbitos local/regional e nacional. Por sua vez, no 3.º Ciclo do Ensino Básico também ocorre, por um lado, uma muito insuficiente

dotação horária da Disciplina de História; por outro, a prevalência da história local/ regional; da história de Portugal, de Espanha, de França, de Inglaterra e dos respetivos Territórios Não Autónomos. Somente no início do Programa de História do 7.º Ano de Escolaridade e no Programa de História do 9.º Ano de Escolaridade se reconhece a existência autónoma de outras realidades sociais globais.

Relativamente aos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, o Curso de Línguas e Humanidades apresenta a Disciplina de História A, cujo peso curricular parece ser adequado. No entanto, tal como no caso da Disciplina de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, exceção feita ao início do Programa do 10.º Ano e ao Programa do 12.º Ano, observa-se a prevalência da história local/regional; da história de Portugal, de Espanha, de França, de Inglaterra e dos respetivos Territórios Não Autónomos. Mesmo estando-se face a estudantes de um grupo etário com maturidade acrescida, continua a não ser sistémico o acesso a e a utilização de diferentes leituras historiográficas sobre cada temática (complementares da síntese introdutória e da documentação presentes nos manuais).

Nos Cursos de Ciências Sócioeconómicas e Curso de Artes Visuais, respetivamente as Disciplinas de História B e de História da Cultura e das Artes consubstanciam uma presença curricular muito insuficiente do ensino da História. Para além das limitadas cargas horárias semanais e de apenas figurarem em dois dos três anos de escolaridade, têm carácter opcional. Menos compreensível é, ainda, a situação do Curso de Ciências e Tecnologias, o qual não inclui qualquer unidade curricular de História. Instituída em 2018, a Disciplina de História, Culturas e Democracia – com um escopo e uma designação assumidamente valorativos (ideológicos), opcional para os estudantes do 12.º Ano dos Cursos de Ciências Sócioeconómicas, Curso de Artes Visuais e Curso de Ciências e Tecnologias – quase não terá sido disponibilizada até ao final do ano letivo de 2021/2022.

Complementarmente com a crescente desvalorização de instrumentos normativos mais sectoriais e menos explicitamente ideológicos – como eram os Programas das Disciplinas de História, as Metas de Aprendizagem de História (2010) e as Metas Curriculares de História (2013) –, assistiu-se à afirmação de lógicas de regulação integradas e valorativas, as quais abarcam todo o ensino não superior. Depois de uma primeira iniciativa em 2012, com as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, estão hoje em vigor a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2016), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), o Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (2018) e as Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (2018).

Ilustrativa destes dilemas será, igualmente, a evolução algo atribulada e menos consensual da Disciplina e/ou Área de Trabalho Transversal de Cidadania e Desenvolvimento, presente no Ensino Básico e no Ensino Secundário, também assegurável por professores de História. Unidade ou área curricular possível e necessária no sistema de ensino de qualquer sociedade democrática, foi configurada, de modo contraditório, por um lado, como espaço de divulgação de categorias de análise, de informação e de perspectivas ideológicas acerca de questões essenciais da atualidade; de promoção de hábitos de debate democrático sobre essas mesmas problemáticas. Por outro lado, é encarada enquanto espaço de divulgação da leitura correta acerca de questões essenciais da atualidade, de promoção de capacidades de intervenção a partir da referida

mundividência, de avaliação do nível de conformação das concepções e atitudes dos estudantes à referência estabelecida (imposta).

Provavelmente em sentido oposto, o enquadramento profissional dos professores de História do ensino não superior tenderá à reprodução de práticas aparentemente neutras ou absentistas em termos cívicos e, até, conservadoras no plano ideológico. Influenciarão nesse sentido, entre outros fatores, a precariedade da formação contínua e a pouca centralidade da avaliação de desempenho; os deveres funcionais nucleares estabelecidos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundários (predominantemente, o apoio à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de outras capacidades cognitivas pelos estudantes, a preparação dos mesmos para modalidades de avaliação e de certificação de competências); a exiguidade dos recursos disponíveis para e a escassez de incentivos organizacionais à concretização frequente de iniciativas de debate cívico a partir de questões levantadas durante a abordagem de conteúdos programáticos, de clubes de atividade temáticos, de estratégias de apoio a formas de associativismo estudantil; a desconfiança difusa ou a discordância inequívoca face a propósitos explícitos de inculcação ideológica totalizante a partir do sistema de ensino.

Fruto das referidas – e de outras – ambivalências, arrisco aventar a hipótese de que, atualmente, na prática quotidiana do sistema de ensino português, a didática da História tradicional (empirista e naturalizada) manterá o estatuto de concepção predominante, reforçada por uma aparentemente maior operatividade no correlacionamento com as Provas e Exames Nacionais de História, da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). A didática da História behaviorista não terá ultrapassado a situação de modalidade minoritária porque inadequada, radical e/ou demasiado exigente. Por sua vez, em maior e em menor grau, a didática da História construtivista (ou Educação Histórica) e a didática da História historiográfica – ainda avaliadas como algo artificialistas – situar-se-iam na posição de alternativas eventualmente emergentes⁷.

5. Hipótese de intervenção

De acordo com o que referi anteriormente, concordo com aqueles que advogam ser a didática da História uma tecnologia de base científica, fundada quer na explicitação de opções cívicas – ou ideológicas – quer no posterior recurso a conhecimento historiográfico, de outras ciências e de outros saberes para estruturar e aplicar, avaliar e corrigir soluções (aplicações tecnológicas) que permitam atingir os objetivos estabelecidos com o máximo de operatividade e com o mínimo de efeitos secundários indesejados. Tratando-se de instrumentos de intervenção que viabilizam uma prática profissional, justiça-se, ainda, a adoção de vetores consensualizados de autorregulação e de hetero-fiscalização deontológica.

Por as encarar, na qualidade de cidadão, como as mais justas e eficazes modalidades de organização social global, defendo que Portugal deve ter um regime político tão democrático quanto possível, que o nosso país deve participar em organizações internacionais e em processos de integração tão multilaterais quanto possível, que devemos

⁷ Cfr., nomeadamente, B. Barbosa, 2019; J.P.A. Nunes, 2015; A.I. Ribeiro, 2007; G. Solé, 2021.

promover desenvolvimento tão integrado e sustentável quanto possível. Penso, ainda, a partir dessa mesma perspetiva ideológica, que o nosso sistema de ensino – e, neste, com grande centralidade, o ensino da História – pode e deve formar, também, para uma cidadania democrática, geradora de desenvolvimento integrado e sustentável.

Considero, no entanto, enquanto quer historiador quer investigador em didática da História e em património cultural/museologia, que a escolha das soluções concretas (aplicações tecnológicas) a adotar para ir alcançando, tanto quanto possível, as referidas metas deve decorrer, sobretudo, de reflexão técnica – baseada em conhecimento gerado pelas humanidades e pelas ciências, pelas artes e pelas tecnologias – e de regulação deontológica. Caso tal não aconteça, será maior o risco de perda de operatividade, de ampliação da gravidade dos efeitos secundários indesejados, de instrumentalização sectária e/ou de deslegitimação. Algo de semelhante afirmaria relativamente ao património cultural e à museologia, uma outra tecnologia de base científica associada à historiografia e fortemente correlacionável com o ensino da História⁸.

Re-explicitando, na qualidade de historiador, a minha opção pelo Paradigma Neo-Moderno, pela história nova, pela didática da História historiográfica, assumo, de novo, encarar a didática da História como uma tecnologia de base científica que deriva, antes de mais, da teoria e da história da historiografia. À luz de uma tal perspetiva, no Portugal democrático, o ensino da História ganha operatividade e legitima-se sempre que respeita a legislação/os normativos em vigor e, ao mesmo tempo, os critérios deontológicos da historiografia e da docência da História; sempre que recusa a lógica de uma vulgata de propaganda e opta pela divulgação de conhecimento científico atualizado, complexo e plural; sempre que incentiva os estudantes a experimentarem diversas metodologias de recolha de dados, de análise de parcelas de realidade, de divulgação e aplicação de conhecimento; sempre que fomenta o debate cívico mas evita a lecionação “da leitura ideológica correcta”, bem como a avaliação e a bonificação/penalização de valores e de comportamentos dos estudantes.

Um regime democrático, fomentador de desenvolvimento integrado e sustentável, necessita que, com o apoio técnico – historiográfico, didático e transdisciplinar – dos docentes de História do ensino não superior, os estudantes sejam continuamente postos em contacto com a multiplicidade, a relatividade e as contradições quer da própria realidade quer das várias modalidades de compreensão (reconstituição e análise, contextualização e comparação) da e de intervenção na mesma. Nenhuma democracia sobrevive ou promove desenvolvimento integrado e sustentável sem o reconhecimento da legitimidade e da – maior ou menor – justeza de diversos conjuntos de interesses e conceções, valores e comportamentos; sem um constante debate acerca dos eventuais limites a essa aceitação de legitimidade; sem, ao mesmo tempo, procurar construir denominadores comuns de mínima a maximamente abrangentes.

Invoco, a este propósito, um estrato de um texto de didática da História, sobre o ensino da História em Portugal, publicado por João Serras e Silva, em 1929 (já em plena Ditadura Militar), no *Arquivo Pedagógico*, revista da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra. Saliento que João Serras e Silva (1868-1956), Professor da Faculdade

⁸ Cfr., antes de mais, T. Judt, 2018; J.P.A. Nunes, 2013b; J.P.A. Nunes, 2016; J.P.A. Nunes, 2021; M. Vargas Llosa, 2018.

de Medicina da Universidade de Coimbra, militante da “acção católica” e apologista da democracia cristã conservadora, defendia a disseminação da investigação e do ensino da sociologia em Portugal. Foi, ainda, docente convidado da Faculdade de Letras – onde lecionou a Disciplina de História dos Descobrimentos e da Colonização Portuguesa – e da Escola Normal Superior da mesma Universidade (onde assegurou disciplinas sobre higiene escolar, historiografia e didáctica da História).

Sobre historiografia e didáctica da História, para além de advogar metodologias de ensino activas e responsabilizantes dos estudantes, João Serras e Silva afirmou, por exemplo, que numa “*fórmula sintética poderíamos dizer: foi a cavalaria que nos deu a Índia e foi a cavalaria que no-la fez perder. Soubemos conquistar, mas não soubemos reter e conservar. Aqui está porque a Índia se perdeu. Ainda uma vez os factos nos mostram que a cavalaria não funda nada de sólido e duradouro; o sistema patriarcal de explorar e dominar as pessoas, em vez das coisas, é um sistema votado à esterilidade. Uma história dos Descobrimentos que desconheça este determinismo, este encadeamento dos factos, este predomínio das formações sociais, poderá ser uma história erudita [], mas não é uma história científica, capaz de nos esclarecer sobre o mecanismo da evolução humana.*”⁹

Face aos argumentos apresentados e ao exemplo invocado, defendo que seria decisivo, considerando o horizonte da formação para uma cidadania democrática e promotora de desenvolvimento integrado/sustentável, introduzir várias alterações no ensino da História atualmente concretizado no ensino não superior português. Exceção feita ao Curso de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário, o peso curricular da História deveria ser ampliado nas várias etapas do ensino não superior. Um contacto estruturante com a historiografia é decisivo para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências relevantes em termos da utilização de categorias teóricas e de metodologias de análise, no plano da compreensão global da evolução das sociedades humanas no espaço e no tempo (incluindo o tempo presente), no que concerne ao acesso a ‘bases de dados’ de inúmeras materialidades e imaterialidades.

Desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, de forma tanto quanto possível ajustada à situação à partida de cada estudante, o ensino da História passaria a abarcar, em simultâneo, as escalas local e regional, nacional e subcontinental, continental e global; as regionalidades político-institucional, socioeconómica e cultural-artística. No âmbito da autonomia e da responsabilidade dos docentes de História (enquanto indivíduos e na qualidade de grupo profissional), a priorização das temáticas a abordar e a definição do respetivo peso relativo ocorreria, em cada ano letivo, tendo em conta a importância das mesmas para a compreensão do presente. Os referidos esforços de configuração de ligações entre passado e atualidade tentariam evitar, tanto quanto possível, por um lado, riscos de anacronismo; por outro, ameaças de consolidação de narrativas, quer deterministas – ou, mesmo, teleológicas – por considerarem apenas as conceções vencedoras, quer redutoras porque sistematicamente mono-causais.

Não escamoteando o significado formativo da elaboração de sínteses, aos estudantes seriam sempre apresentadas diversas leituras historiográficas (e inter ou transdisciplinares)

⁹ Cfr. J.S. Silva, “O estudo da História”, *Arquivo Pedagógico*, n.º 4, 1929, p. 430/431 e, nomeadamente, J.P.A. Nunes, “SILVA, João Serras e (Alcaravela, 1868 - Lisboa, 1956)”, *Dicionário de Historiadores Portugueses*, <http://dichp.bnportugal.pt/>.

disponíveis sobre as temáticas em apreço. Quando as mesmas existirem, far-se-ia, igualmente, referência contextualizada a abordagens revisionistas e negacionistas. Salientar-se-ia que o conhecimento historiográfico resulta da utilização de diversos tipos de documentação – escrita (de arquivo e impressa, narrativa e serial), gráfica e audiovisual, material e oral – e de múltiplas metodologias, o que torna possível a identificação e análise de múltiplos valores e interesses, mundividências e práticas. Procurar-se-ia, ainda, capacitar e motivar mais os estudantes para a fruição de algumas das vertentes da realidade social global que geraram os vestígios algumas vezes resgatados enquanto documentação e/ou na qualidade de património cultural (em primeiro lugar, mas não apenas, modalidades de produção artística).

Visando promover a compreensão pelos estudantes da evolução das sociedades humanas no espaço e no tempo muito mais do que a mera acumulação de informação empírica acerca dessa mesma realidade, o ensino da História investiria acrescidamente na apresentação, caracterização e aplicação dos conceitos necessários à concretização dos referidos esforços de análise. As leituras propostas deveriam integrar, com maior destaque, referências a mudanças e a permanências, a ritmos de mudança e a distâncias/tempo diferentes; a opções vencedoras, derrotadas ou não concebidas coevamente; a mundividências hegemónicas, dominantes, emergentes, subordinadas e extintas; a expressões associáveis aos registos de culturas populares, da cultura erudita e/ou da cultura de massas.

Um dos desafios com os quais, hoje, em Portugal, o ensino não superior da História se deveria confrontar mais intensamente seria o do correlacionamento virtuoso entre divulgação de conhecimento científico (saber objetivante) e qualificação da intervenção cívica (por definição, saber de cariz ideológico). Para avançar no sentido de uma concretização mais operatória desse desiderato, as disciplinas de História abarcariam os módulos autónomos de lecionação das temáticas nucleares, de lecionação de problemáticas complementares, de organização de debates cívicos correlacionados. Num outro plano, os docentes de História dinamizariam, ainda, clubes de atividade. A generalização do referido figurino pressupõe, igualmente, mudanças substanciais na avaliação dos estudantes; na formação contínua, na avaliação de desempenho, nos deveres funcionais dos professores; no financiamento e no modo de funcionamento de grande parte dos estabelecimentos de ensino.

Finalmente, visando a formação para uma cidadania democrática e promotora de desenvolvimento integrado/sustentável, quer as estratégias e os recursos didáticos quer as modalidades de avaliação e de certificação a adotar – provas e exames nacionais incluídos – tenderiam a priorizar mais a aquisição tanto de competências de contextualização e de interpretação dos vários tipos de documentação como, sobretudo, de capacidades de incorporação crítica de diversas leituras historiográficas (e de outras áreas de saber). A opção pela utilização regular de múltiplas metodologias de trabalho potenciaria, também, por um lado, o reconhecimento das competências específicas já na posse de cada estudante; por outro lado, a consolidação de capacidades de intervenção – pessoal, profissional e cívica; individual, grupal e coletiva – na escola e na comunidade envolvente.

6. Conclusão

Concordo com a legitimidade da opção cívica (ou ideológica) de formatação do sistema de ensino em geral e do ensino da História em particular de modo a que os mesmos também formem para uma cidadania democrática e promotora de desenvolvimento integrado/sustentável. Discordo, no entanto, daqueles que consideram que a forma mais operatória e deontológica de tentar concretizar esse objetivo depende da imposição “da única narrativa verdadeira porque justa” acerca da realidade, da adoção de uma leitura historiográfica deliberadamente redutora e valorativa, da mobilização de um reduzido número de estratégias e de recursos didáticos, da lecionação de escolhas cívicas (ou ideológicas), bem como da avaliação de valores e de comportamentos dos estudantes.

Defendo que uma sociedade democrática e promotora de desenvolvimento integrado/sustentável começa por necessitar de um ensino da História com peso curricular bastante mais significativo. Dependeria, ainda, da atribuição de prevalência, nas disciplinas de História do ensino não superior, à divulgação de conhecimento científico e de conhecimento tecnológico (adjectivantes e complexos, analíticos e não valorativos, plurais e muitas vezes contraditórios) acerca da realidade. Beneficiaria, também, da presença e da autonomização da lecionação de temáticas (conteúdos programáticos) e de problemáticas complementares, da organização de debates cívicos correlacionados, da dinamização de clubes de atividade.

O facto de, por iniciativa e responsabilidade da ditadura vigente na Federação Russa, sermos coevos de uma situação de guerra e de violência de massas em larga escala na Ucrânia (de confrontação político-ideológica, económica e geoestratégica global), apenas tornam mais premente e decisivo este debate. Relembro que atravessamos, ainda, uma conjuntura de crise das democracias e do multilateralismo, social e económica, ambiental e de recursos naturais não renováveis, cultural e de regulação da/de ajustamento à evolução das tecnologias. Saliento que vivemos o dilema da escolha entre o domínio do egoísmo irracional ou do egoísmo racional, entre a hegemonia do monetarismo e da globalização neoliberal ou do keynesianismo/do estruturalismo e da globalização regulada.

Documentação

- Arendt, H. (2021). *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barbosa, B. et al. (2019). *Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal. Análise de dados secundários (2015-2019)*. Porto: EDULOG – FBA.
- Solé, G. (2021). “Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente, *El Futuro Del Pasado*, 12, 21-59.

Bibliografia

- Albright, M. (2018). *Fascismo. Um alerta*. Lisboa: Clube do Autor.
- Barca, I. (2004). *Para uma educação histórica de qualidade. Actas*. Braga: UM.

- Barca, I. & Gago, M. (2006). *Questões de epistemologia e investigação em ensino da história*. Actas. Braga: UM.
- Bourdé, G. & Martin, H. (1990). *As escolas históricas*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Fishman, R. M., (2019). *Democratic practice. Origins of the Iberian divide in political inclusion*. Nova Iorque: OUP.
- Henriques, R. P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas : ser professor e ensinar história (1947-1974)*. Lisboa: FCG/FCT.
- Hespanha, A. M. (1986). “História e sistema: interrogações à historiografia pós-moderna”. *Ler História*, 9, 65-84.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalismo*. Durham: Duke University Press.
- Judt, T. (2018). *O peso da responsabilidade*. Lisboa: Edições 70.
- Loff, M. et al. (2015). *Ditadura e Revolução. Democracia e política de memória*. Coimbra: Edições Almedina.
- Magalhães, O. (2000). *Concepções de professores sobre história e ensino da história*. Évora: UE.
- Murray, D. (2020). *A insanidade das massas. Como a opinião e a histeria envenenam a nossa sociedade*. Lisboa: Edições Saída de Emergência.
- Nunes, A. S. (1970). “Questões preliminares sobre as ciências sociais”. *Análise Social*, 30/31, 201-298.
- Nunes, J. P. A. (1999). “Ensino da história e exercício da cidadania. O exemplo da Revolução de 25 de Abril de 1974”. *O Ensino da História*, III Série, 15, 13-19.
- 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*, t. XXXIX, 165-182.
- Nunes, J. P. A. (2013a). “O Estado, a historiografia e outras ciências/tecnologias sociais”. In J. P. A. Nunes e A. Freire (Coord.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX. Olhares cruzados*. Coimbra e Rio de Janeiro: IUC e EFGV.
- Nunes, J. P. A. (2013b). “A memória histórica enquanto tecnologia. Estado Novo, desenvolvimento e democracia”. In I. F. Pimentel e M. I. Rezola (Coord.), *Democracia, ditadura: memória e justiça política*, 363-384. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- 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*, t. 46, 487-507.
- Nunes, J. P. A. (2016). “Património cultural, museus e desenvolvimento: conceitos teóricos, políticas públicas e “sociedade civil”. In S. S. Teixeira (Org.), *Patrimônio e museus na contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA.
- Nunes, J. P. A. (2019). “Historiografia, ensino da História e “questões fracturantes”. Uma perspectiva de didáctica da História”. In A. R. Luís et al. (Coord.), *A formação inicial de professores nas humanidades. Reflexões didácticas*. Coimbra: IUC.

- Nunes, J. P. A. (2020). “Sobre a utilidade da teoria na historiografia: o exemplo da história dos regimes políticos no século XX”. In G. V. Dockhorn *et al.* (Coords.), *Brasil e Portugal: ditaduras e transições para a democracia*. Coimbra e Santa Maria: IUC e Editora UFSM.
- Nunes, J. P. A. (2021). “Historiografia e tecnologias derivadas: relevância social, epistemologia e deontologia”. In I. M. Vaquinhas *et al.* (Coords.), *História, empresas, arqueologia industrial e museologia*. Coimbra: IUC.
- Nunes, J. P. A. (2015). “SILVA, João Serras e (Alcaravela, 1868 - Lisboa, 1956)”. *Dicionário de Historiadores Portugueses*. Disponível em <http://dichp.bnportugal.pt/>.
- Pinilla García, A. (2020.). *Europa, una história con futuro. Evolución, instituciones y políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Comares.
- Pinto, A. C. (2021). *O regresso das ditaduras?* Lisboa: FFMS.
- Pluckrose, H. & Lindsay, J. (2021). *Teorias cínicas*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores.
- Ribeiro, A. I. & Nunes, J. P. A. (2007). “A Didáctica da História e o perfil do professor de História”. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX, 87-105.
- Roberts, M. (2004.). *After de wall. History teaching in Europe (1989-2003)*. Hamburgo: Koerber Foundation.
- Santos, B. S.(2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente. “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, L. F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.
- Sen, A. (2007). *Identidade e violência. A ilusão do destino*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Torgal, L. R. *et al.* (1996). *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vargas Llosa, M. (2018). *O apelo da tribo* (trad. do castelhano). Lisboa: Quetzal.
- Vattimo, G. (1987). *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zakaria, F. (2021). *Dez lições para um Mundo pós-Pandemia*. Lisboa: Gradiva Publicações.