

Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Porto 2010



Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações

**Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares
Europeus (1980-2000)**

FCT - Fundação da Ciência e da Tecnologia

IPP - Instituto Politécnico do Porto

ESE - Escola Superior de Educação do Porto

Estudo aprovado e financiado pela Fundação da Ciência e da Tecnologia, pelo Instituto Politécnico do Porto e pela Escola Superior de Educação do Porto, no âmbito de Bolsa Individual e do Programa PROTEC

Doutoramento em História



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Porto - 2010

Dissertação de Doutoramento
apresentada à Faculdade de Letras
da Universidade do Porto no âmbito
do Doutoramento em História,
realizada sob a orientação do
Professor Doutor Luís Alberto
Marques Alves

RESUMO

A dissertação desenvolve um estudo comparativo do ensino do tema da Guerra Fria em várias zonas da Europa (Europa Ocidental, Europa do Norte e Europa de Leste) entre as décadas de 1980 e de 1990, ou seja, entre o período final da Guerra Fria e o pós-Guerra Fria, através da análise de Manuais Escolares de História e, sempre que possível, dos Programas Escolares ou orientações curriculares da mesma disciplina. Trata-se de uma investigação aplicada em História da Educação, que elege a formação das competências históricas como sua preocupação, através da análise do Manual Escolar, averiguando o contributo deste na formação dos futuros cidadãos.

Através da análise dos Manuais Escolares, procedemos a um estudo temático do conteúdo da Guerra Fria; a uma revisão crítica das visões sobre a Guerra Fria; a uma análise dos recursos e experiências de aprendizagem sugeridas no Manual Escolar; a uma caracterização dos Manuais Escolares para aferir a sua qualidade técnica e a sua organização interna, procurando perscrutar as etapas metodológicas do ensino-aprendizagem sugeridas pelo Manual Escolar e, conseqüentemente, as suas concepções do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos Programas Escolares pretendemos abordar as alterações operadas no período considerado, ao nível das finalidades, dos objectivos, dos conteúdos (especificamente para o conteúdo da Guerra Fria e o seu peso relativo no conjunto dos conteúdos), das metodologias, dos recursos, da avaliação e da bibliografia. Com a análise dos Programas Escolares pretendemos estabelecer uma comparação entre o que está previsto pelos Programas e o que se encontra nos Manuais.

As linhas prospectivas de investigação apresentadas sublinham a importância deste estudo para a comunidade científica, em particular aos que se interessam pelo papel do Manual Escolar na construção de uma visão do mundo.

ABSTRACT

This dissertation develops a comparative study of teaching the subject of the Cold War in various parts of Europe (Western Europe, Northern Europe and Eastern Europe) between the 1980s and 1990s, i.e. the period between the end of the Cold War and post-Cold War, through the analysis of History Textbooks and, where possible, the School Program or curriculum guidelines of the same discipline. This is an applied research in the History of Education, which considers the teaching of historical skills its main concern, through analysis of the Textbook, and analyzing its contribution in shaping future citizens.

Through analysis of Textbooks, we carried out a thematic study of the contents of the Cold War, and a critical review of views on the Cold War, and an analysis of resources and learning experiences suggested; a characterization of Textbooks to assess their technical quality and internal organization, trying to peer into the methodological steps of teaching and learning suggested, and consequently, their concepts of the teaching-learning process.

In reference to School Programs, we intend to address the changes operated in the period considered, in terms of goals, objectives, content (specifically for the content of the Cold War and its relative weight in all the content), the methodologies, resources, evaluation and bibliography. With the analysis of School Programs we aim to establish a comparison between what is foreseen by the Program and what is found in the Textbooks themselves.

The future lines of investigation presented underline the importance of this study to the scientific community, in particular to those who take interest for the part that the Textbook has in building a point of view of the world.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha gratidão ao Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, orientador científico deste estudo, pela sua incondicional disponibilidade, apoio, ânimo indispensável que sempre me transmitiu ao longo deste estudo e pelas suas sábias orientações, fazem-me merecer sincero respeito e admiração.

Ao Professor Doutor Luís Miguel Duarte pelo encorajamento em abraçar uma investigação comparativa ambiciosa em Manuais Escolares e por me fazer acreditar que era possível. Igualmente, pelo seu incentivo ao aproveitamento de um saber acumulado de anos de trabalho na autoria de Manuais Escolares e como docente da disciplina de História.

Um agradecimento muito especial a um conjunto de instituições e pessoas sem as quais não teria sido possível a realização deste estudo. À Fundação da Ciência e da Tecnologia, ao Instituto Politécnico do Porto e à Escola Superior de Educação do IPP que providenciaram os meios financeiros para a realização desta investigação. À Cristiana Martinho pelo seu precioso apoio técnico, nomeadamente na construção das nossas bases de dados. À Dra. Isabel Leite, bibliotecária da Faculdade de Letras do Porto, e à equipa que coordena, pela disponibilidade que demonstraram no apoio à pesquisa inicial das fontes do nosso estudo. À EUROCLIO, ao Professor Doutor Reis Torgal e à Professora Doutora Elizabeth Erdmann pela informações que nos forneceram sobre o Georg Eckert Institut. A Brigitte Depner, bibliotecária do Georg Eckert Institut, pelo apoio à recolha das fontes e pelos frutuócos contactos com investigadores desta área. À Swedish National Agency for Education e ao amigo italiano, Francesco Donini, pelo envio dos Programas Escolares suecos e italiano.

A Brigitte Morand pela sua amabilidade de enviar estudos por si realizados a uma desconhecida, demonstrando uma verdadeira postura de partilha do conhecimento.

Ao Gabinete de Formação Contínua da FLUP relativamente aos contactos com os tradutores. Um reconhecimento muito especial a Gabriela Lima, a Marta Neves Vaz, a Marat Gibatdinov e a Erik Lidbaum pela pronta e constante ajuda nas traduções alemãs, romenas, russas e suecas.

Ao Professor Doutor António Cardoso pelos esclarecimentos sobre a exportação de dados do *File Maker Pro*.

À Cláudia Lima pelo apoio ao *design* da capa e dos separadores.

Para o meu marido, filhos e pais, o meu amor e reconhecimento pelo ânimo, incentivo e compreensão que sempre tiveram, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

ÍNDICE

Resumo/Abstract	p. 3
Agradecimentos	p. 5
Introdução	p. 19

PARTE I

Capítulo 1 – História, Educação Histórica e Guerra Fria na construção do Manual Escolar	p. 35

1.1.A importância da História e da Educação Histórica na formação do indivíduo	p. 37
1.2.Educação Histórica e consciência histórica	p. 44
1.3.A evolução do conhecimento histórico a partir da segunda metade do século XX	p. 57
1.3.1. Dos <i>Annales</i> aos nossos dias	p. 60
1.4.A visão epistemológica da História na didáctica da disciplina	p. 70
1.4.1. O método historiográfico e o aluno como pequeno historiador	p. 71
<i>Um momento de heurística</i>	p. 71
<i>Hermenêutica do conhecimento histórico</i>	p. 73
<i>A crítica às fontes</i>	p. 76
1.4.2. A didáctica na construção do conhecimento histórico pelos alunos	p. 80
1.5. A Guerra Fria e a historiografia recente	p. 90

Capítulo 2 - A investigação na área dos Manuais Escolares_____ p. 99

2.1. A importância desta área de investigação _____ p. 100

2.2. O “estado da arte” actual da investigação em Manuais Escolares____ p. 107

2.3. Dimensões analíticas na investigação em Manuais Escolares _____ p. 113

Capítulo 3 - A Guerra Fria nos Programas Escolares de História do Ensino Básico na Europa durante as décadas de 1980 e 1990 _____ p. 126

3.1. Identificação das fontes_____ p. 127

3.2. Categorias de análise dos Programas Escolares _____ p. 130

3.3. Finalidades e objectivos do ensino da História nos Programas Escolares_____ p. 132

3.3.1. Portugal_____ p. 132

3.3.2. Espanha_____ p. 133

3.3.3. França_____ p. 134

3.3.4. Inglaterra_____ p. 135

3.3.5. Itália_____ p. 135

3.3.6. República Democrática Alemã_____ p. 136

3.3.7. Alemanha_____ p. 139

3.3.8. Roménia_____ p. 141

3.3.9. Suécia_____ p. 141

3.4. O processo de ensino-aprendizagem nos Programas Escolares____ p. 144

3.4.1. Portugal_____ p. 144

3.4.2. Espanha_____ p. 145

3.4.3. França_____ p. 147

3.4.4. Inglaterra_____ p. 147

3.4.5. Itália_____ p. 148

3.4.6. República Democrática Alemã_____ p. 149

3.4.7. Alemanha_____ p. 154

3.4.8. Roménia_____ p. 155

3.4.9. Suécia_____ p. 156

3.5. O tema “Guerra Fria” nos Programas Escolares	p. 159
3.5.1. Portugal	p. 159
3.5.2. Espanha	p. 161
3.5.3. França	p. 162
3.5.4. Inglaterra	p. 164
3.5.5. Itália	p. 164
3.5.6. República Democrática Alemã	p. 164
3.5.7. Alemanha	p. 167
3.5.8. Roménia	p. 168
3.5.9. Suécia	p. 168

PARTE II

Capítulo 1 – O Manual Escolar: delineamento da investigação e aspectos metodológicos	p. 171

1.1. Identificação das fontes	p. 171
1.2. Categorias de análise dos Manuais Escolares	p. 176

Capítulo 2 - O ensino da Guerra Fria nos Manuais Escolares europeus durante as décadas de 1980 e de 1990	p. 187

2.1. A caracterização dos Manuais Escolares	p. 190

2.1.1. A qualidade técnica e gráfica dos Manuais Escolares	p. 190
2.1.2. A organização interna dos Manuais Escolares	p. 195

2.2. Os processos de ensino-aprendizagem do tema “Guerra Fria”	p. 200

2.2.1. Os conteúdos e os recursos sobre a Guerra Fria nos Manuais Escolares	p. 201

<i>Conferência de Ialta: o início do “pecado original”</i>	p. 208
<i>Criação de um mundo bipolar: Plano de Marshall/COMECON; OTAN/Pacto de Varsóvia</i>	p. 209
<i>“Equilíbrio pelo terror”: principais incidentes da Guerra Fria</i>	p. 215
<i>Criação da “cortina de ferro”</i>	p. 222
<i>Coexistência pacífica</i>	p. 226
<i>A divisão do Mundo em dois campos políticos: democracias liberais/democracias populares</i>	p. 231
<i>Os “casos” soviéticos</i>	p. 236
<i>Os contextos nacionais no período da Guerra Fria</i>	p. 238
<i>Dos anos de 1970 ao fim da Guerra Fria</i>	p. 241
<i>A integração dos primeiros movimentos de independência no contexto da Guerra Fria e a Guerra Fria como guerra de propaganda</i>	p. 245
<i>Outros aspectos singulares nos Manuais Escolares analisados</i>	p. 246

2.2.2. Os conteúdos da Guerra Fria nos Manuais Escolares e nos Programas Escolares – coincidência, articulação, distanciamento? __ p. 247

<i>Portugal</i>	p. 247
<i>Espanha</i>	p. 250
<i>França</i>	p. 252
<i>Inglaterra</i>	p. 254
<i>República Democrática Alemã</i>	p. 254
<i>Alemanha</i>	p. 257
<i>Roménia</i>	p. 257

2.2.3. Tipos de fontes para o ensino da Guerra Fria_____ p. 259

2.2.4. Qualidade das fontes sobre a Guerra Fria enquanto recurso de ensino-aprendizagem e os recursos sugeridos ao professor e ao aluno no processo ensino-aprendizagem_____ p. 262

2.2.5. As experiências de aprendizagem para o estudo da Guerra Fria_____ p. 267

2.2.6. Etapas metodológico-didáticas para o estudo da Guerra Fria	p. 271
2.2.7. As visões sobre a Guerra Fria nos Manuais Escolares	p. 280
<i>Europa Ocidental</i> (França, Portugal, Espanha, Inglaterra, Itália, Holanda, Suíça, República Federal Alemã, Alemanha)	p. 282
<i>Europa do Norte</i> (Suécia, Finlândia)	p. 297
<i>Europa do Leste</i> (República Democrática Alemã, Polónia, Hungria, Roménia, União Soviética, Rússia)	p. 301
Conclusão e linhas prospectivas de investigação	p. 320
Fontes e Bibliografia	p. 334
Anexos	p. 366
Anexos em suporte digital	p. 389

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Printscreen</i> da página de pesquisa da base de dados do Georg Eckert Institut_____	p. 28
Figura 2 - Matriz do pensamento histórico_____	p. 48
Figura 3 – Variáveis da didáctica da História_____	p. 80
Figura 4 - Tipos de linguagem histórica_____	p. 82
Figura 5 – <i>Printscreen</i> da base de dados de análise dos conteúdos dos Programas Escolares _____	p. 131
Figura 6 – <i>Printscreen</i> da base de dados de análise dos conteúdos dos Manuais Escolares_____	p. 185
Figura 7 – Capa do Manual finlandês, 1999 (MFI4) _____	p. 201
Figura 8 – Capa do Manual francês, 1999 (MF6) _____	p. 201
Figura 9 – Capa do Manual francês, 1999 (MF8) _____	p. 201
Figura 10 – Capa do Manual sueco, 1996 (MS4) _____	p. 201
Figura 11 – Capa do Manual alemão, 1991 (MA2) _____	p. 202
Figura 12 – Capa do Manual húngaro, 1992 (MHU3) _____	p. 202
Figura 13 – Churchill, Roosevelt e Estaline na Conferência de Ialta_____	p. 209
Figura 14 – Cartaz de propaganda ao Plano de Marshall (MH2, 92) _____	p. 211
Figura 15 – Cartaz de propaganda ao Plano de Marshall (MI4, 232) _____	p. 211
Figura 16 - Cartaz francês a favor do Plano de Marshall (MF8, 123) _____	p. 212
Figura 17 - Cartaz soviético hostil ao Plano de Marshall (MF8, 123) _____	p. 212
Figura 18 - Caricatura soviética que crítica o Plano de Marshall como uma invasão territorial (MH4, 161) _____	p. 213
Figura 19 – Cartaz sobre o Plano de Marshall (MSU2, 31) _____	p. 213
Figura 20 – Caricatura inglesa (1947) ao Plano de Marshall (MGB2, 150) _____	p. 213
Figura 21 – Caricatura alemã (MA4, 111) _____	p. 213
Figura 22 – Mapa da Europa – OTAN e Pacto de Varsóvia (ME2, 226; ME3, 245) _____	p. 214
Figura 23 – Caricatura soviética (1951). Os EUA obrigam os europeus a assinarem o Tratado do Atlântico Norte (MF5, 119) _____	p. 214
Figura 24 – Caricatura francesa anti-comunista (MF5, 119) _____	p. 214
Figura 25 - Cartaz francês sobre a OTAN (MGB4, 131) _____	p. 214

- Figura 26 – Aterragem de avião americano que fez a ponte aérea para abastecimento da cidade de Berlim (ex.: MS4, 342; MI1, 327; MI2, 323; MI3, 229; MFI1, 141; MF1, 87; MP2, 148; MP3, 125; MSU3, 48; MH3, 143; MGB4, 130; MA2, 32; MA4, 119; MPO3, 313; MPO4, 160) _____ p. 216
- Figura 27 – Berlim dividida em sectores comandados pelas forças americanas, francesas, inglesas e soviéticas (ex.: MFI1, 141; MFI3, 159; MSU3, 59; MA3, 215; MF1, 86) _____ p. 217
- Figura 28 – Mapa da divisão da Alemanha (ME4, 246) _____ p. 217
- Figura 29 – Fotografia tirada de um avião americano que mostra detalhes da base de mísseis cubana (ex.: MS1, 162; MH4, 184; MGB2, 161; MGB4, 137; MRO3, 93) _____ p. 219
- Figura 30 – Mapa sobre a guerra da Coreia (ME1, 232) _____ p. 220
- Figura 31 – Mapa sobre a guerra da Coreia (ME1, 224) _____ p. 220
- Figura 32 – Bombardeamento na guerra da Coreia (MGB2, 154) _____ p. 220
- Figura 33 – Cartazes franceses alusivos à guerra da Coreia (MH4, 173) _____ p. 220
- Figura 34 – Caricatura inglesa sobre a Guerra da Coreia (MH4, 169) _____ p. 220
- Figura 35 – Crianças queimadas por uma bomba no Vietname, 1972 (MGB1, 217) _____ p. 221
- Figura 36 – A formação do Estado de Israel (MI1, 334) _____ p. 221
- Figura 37 – Divisão da Palestina (ME1, 231) _____ p. 221
- Figura 38 – Construção do muro de Berlim (ex.: MH3, 145; MSU2, 35; MFI4, 103; MGB2, 159; MGB4, 135; MA2, 187; MA2, 70; MA3, 230) _____ p. 222
- Figura 39 - Caricatura americana ao muro de Berlim encimada por Krustchev (MH1, 147; MGB2, 159) _____ p. 223
- Figura 40 – Muro de Berlim (MFI3, 138) _____ p. 224
- Figura 41 – Caricatura representando a divisão da Alemanha (MH1, 143) _____ p. 224
- Figura 42 – Caricatura ao bloqueio de Berlim (MH1, 144) _____ p. 224
- Figura 43 - Caricatura ao muro de Berlim (MSU2, 38) _____ p. 224
- Figura 44 - Caricatura britânica sobre o problema alemão (MGB2, 148) _____ p. 224
- Figura 45 - Caricatura inglesa ao bloqueio de Berlim (MH4, 163) _____ p. 224
- Figura 46 - Caricatura sobre a posição de Churchill em relação ao bloqueio de Berlim (MH1, 137) _____ p. 225

Figura 47 – Soldados americanos e soviéticos sobre o muro de Berlim em construção (MS4, 340) _____	p. 225
Figura 48 - Braço de ferro entre Krustchev e Kennedy (ex.: MA4, 121; MH4, 157) _____	p. 229
Figura 49 - Encontro entre Kennedy e Krustchev em 1961 (MFI4, 116) _____	p. 229
Figura 50 - Krustchev e o governador de Nova Iorque, Rockefeller (MH4, 171) _	p. 229
Figura 51 - Caricatura alemã à coexistência pacífica (MH4, 181) _____	p. 230
Figura 52 - Caricatura americana à coexistência pacífica (MH4, 191) _____	p. 230
Figura 53 - Caricatura das relações entre Kennedy e Krustchev (MH4, 187) ____	p. 230
Figura 54 – Democracia liberal e democracia popular - dois sistemas ideológicos opostos (MSU2, 25) _____	p. 232
Figura 55 - Nova Iorque entre o progresso e a degradação (MFI1, 133-134) ____	p. 235
Figura 56 – “A Ameaça Vermelha” (MH4, 162) _____	p. 235
Figura 57 – Crítica ao capitalismo (MH1, 145) _____	p. 235
Figura 58 – Caricatura dos EUA designada por “The Great Society” (MH3, 115) p.	236
Figura 59 – Manifestação americana de denúncia aos trabalhos forçados na URSS (MH3, 129) _____	p. 236
Figura 60 – Primavera de Praga (MA1, 168) _____	p. 237
Figura 61 – Rebelião húngara (MS1, 165) _____	p. 237
Figura 62 – Estaline sobre Budapeste (MSU3, 55) _____	p. 237
Figura 63 – “O ponto de viragem da Alemanha”. Pintura da RDA de 1956, de Arno Mohr (MR1, 234) _____	p. 239
Figura 64 - Apelo ao fim da Guerra Fria (MFI1, 135) _____	p. 242
Figura 65 - Reagan e Gorbatchev, 1987 (MGB2, 166) _____	p. 242
Figura 66 - Duas hegemonias na ameaça nuclear (MFI1, 142) _____	p. 243
Figura 67 - Duas hegemonias na ameaça nuclear (MI4, 261) _____	p. 243
Figura 68 – Encontro de Gorbatchev e Bush, 1990 (MFI3, 161) _____	p. 243
Figura 69 – Queda do muro de Berlim (MA4, 194) _____	p. 244
Figura 70 - Queda do marxismo-leninismo, caricatura de 1975 (MHU4, 132) ____	p. 244
Figura 71 - Cabeçalhos de notícias da imprensa sobre a posição do Este e do Oeste face a África (MH4, 179) _____	p. 245
Figura 72 - Cartazes de propaganda sobre a Guerra Fria (MA4, 112) _____	p. 246
Figura 73 – “URSS, uma superpotência que tudo submete” (MRU1, 217) ____	p. 316

ÍNDICE DE QUADROS/GRÁFICOS/GRELHAS

Quadro 1 – Estratégias de consciência histórica _____	p. 49
Quadro 2 - Os diferentes tipos de fazer sentido histórico _____	p. 50
Quadro 3 - Tipos de narração histórica relacionados com os perfis de consciência histórica _____	p. 51
Quadro 4 – Dimensões e categorias da investigação em Manuais Escolares (focalizada nos Manuais Escolares e não na sua forma de utilização) _____	p. 117
Quadro 5 - Lista de critérios de análise dos Manuais Escolares _____	p. 120
Quadro 6 – As funções do Manual Escolar e as suas principais características ____	p. 125
Quadro 7 - Distribuição geográfica <i>versus</i> quantidade de Programas Escolares _	p. 128
Quadro 8 - Distribuição geográfica <i>versus</i> quantidade de Manuais Escolares entre as décadas de 1980 e 1990 _____	p. 172
Gráfico 1 – Distribuição quantitativa dos Manuais Escolares <i>versus</i> distribuição geográfica _____	p. 172
Quadro 9 – Ano de escolaridade e nível de ensino correspondentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico português _____	p. 175
Quadro 10 – Categorias de Análise do Manual Escolar _____	p. 177
Grelha 1 – A organização interna dos Manuais Escolares _____	p. 196
Quadro 11 – Quantidade de páginas dos Manuais Escolares e do conteúdo da Guerra Fria _____	p. 204
Grelha A – A Guerra Fria nos Manuais Escolares _____	p. 373

SIGLAS E ABREVIATURAS

1. Lista de Siglas dos Manuais Escolares

MF1 – França, 1980
MF2 – França, 1980
MF3 – França, 1984
MF4 – França, 1984
MF5 – França, 1989
MF6 – França, 1999
MF7 – França, 1999
MF8 – França, 1999
MP1 – Portugal, 1981
MP2 – Portugal, 1986
MP3 – Portugal, 1989
MP4 – Portugal, 1994
MP5 – Portugal, 1996
MP6 – Portugal, 1997
ME1 – Espanha, 1986
ME2 – Espanha, 1986
ME3 – Espanha, 1989
ME4 – Espanha, 1989
ME5 – Espanha, 1995
ME6 – Espanha, 1996
ME7 – Espanha, 1996
MGB1 – Inglaterra, 1987
MGB2 – Inglaterra, 1989
MGB3 – Inglaterra, 1991
MGB4 – Inglaterra, 1992
MI1 – Itália, 1982
MI2 – Itália, 1986
MI3 – Itália, 1997
MI4 – Itália, 1998
MH1 – Holanda, 1982
MH2 – Holanda, 1986
MH3 – Holanda, 1993
MH4 – Holanda, 1994

MSU1 – Suíça, 1987
MSU2 – Suíça, 1993
MSU3 – Suíça, 1994
MA1 – República Federal Alemã, 1985
MA2 – Alemanha, 1991
MA3 – Alemanha, 1992
MA4 – Alemanha, 1998
MS1 – Suécia, 1981
MS2 – Suécia, 1989
MS3 – Suécia, 1996
MS4 – Suécia, 1996
MFI1 – Finlândia, 1985
MFI2 – Finlândia, 1986
MFI3 – Finlândia, 1991
MFI4 – Finlândia, 1999
MR1 – República Democrática Alemã, 1988
MRO1 – Roménia, 1980
MRO2 – Roménia, 1999
MRO3 – Roménia, 1999
MPO1 – Polónia, 1984
MPO2 – Polónia, 1992
MPO3 – Polónia, 1997
MPO4 – Polónia, 1998
MHU1 – Hungria, 1984
MHU2 – Hungria, 1990
MHU3 – Hungria, 1992
MHU4 – Hungria, 1998
MRU1 – Rússia, 1996
MU1 – União Soviética, 1986

2. Lista de Siglas dos Programas Escolares

PP1 – Portugal, 1979
PP2 – Portugal, 1991
PE1 – Espanha, 1980
PE2 – Espanha, 1989
PE3 – Espanha, 1991
PE4 – Espanha, 1992
PF1 – França, 1997

PIN1 – Inglaterra, 1995

PIN2 – Inglaterra, 1999

PI1 – Itália, 1979

PR1 – República Democrática Alemã, 1970

PR2 – República Democrática Alemã, 1988

PR3 – República Democrática Alemã, 1989

PR4 – Alemanha, 1990

PRO1 – Roménia, 1999

PS1 – Suécia, 1980

PS1 – Suécia, 1994

3. Outras Siglas

ME – Manual Escolar

PE – Programa Escolar/Orientações Curriculares

GF – Guerra Fria

G. E. I. – Georg Eckert Institut

INTRODUÇÃO

A História Educação, enquanto espaço investigativo que cruza várias componentes de história social e cultural, da educação ou até da didáctica, procura uma melhor compreensão de determinadas dimensões do passado, mas, simultaneamente, traz para o presente, através da História, um contributo para a formação abrangente dos nossos alunos, ajudando a transformar a Escola numa verdadeira oficina de “construção dos futuros cidadãos”.

Uma das principais funções da Educação é a de fornecer uma linguagem, valores e comportamentos comuns de forma a facilitar o entendimento social e a comunicação entre os indivíduos. Também, sem dúvida, que a questão da socialização do indivíduo nos valores e atitudes que a sociedade considera como fundamentais tem sido uma das funções da História. Por outras palavras, a História enuncia com uma das suas funções, marcadamente social, a sua participação no desenvolvimento da intervenção cívica através das ferramentas que fornece para a construção da consciência cívica (Mattoso, 1999; Alves, 2002). Ora, perspectivar a História no campo da História da Educação tem sido uma das linhas da investigação historiográfica que emergiu sobretudo a partir de finais do século XX e início do novo milénio. Esta nova linha de investigação coincide também com a Recomendação do Conselho da Europa¹ que considera a História como uma disciplina bem colocada para desenvolver as questões de cidadania e de formação cívica pela natureza do seu conteúdo e, logo, tendo facilidade de o associar ao desenvolvimento de valores e de atitudes. Coloca-se, então, a ênfase nas expectativas a respeito do ensino das competências históricas através da disciplina de História e, consequentemente, o seu papel na formação dos futuros cidadãos. Assim, a nossa investigação situa-se num tipo de preocupações semelhantes à seguinte afirmação de Magalhães (2007, 8):

“Assim, se há historiadores que têm vindo a especializar-se em educação, também há investigadores formados noutros domínios do conhecimento, preocupados numa

¹ Rec (2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers’ Deputies).

historicização dos fenómenos educativos, assumindo-se como produtores de uma história da educação.”

O presente estudo configura-se como uma investigação aplicada em História da Educação com ligação à Educação Histórica, pois elege a formação das competências históricas como a sua preocupação através da análise do tratamento do tema da Guerra Fria em Manuais Escolares (ME)² da Europa e, sempre que possível, em Programas Escolares e/ou Orientações Curriculares³ das décadas de 1980 e 1990. Assim, o nosso objecto de estudo é a Guerra Fria como conteúdo escolar.

A análise dos instrumentos do processo ensino-aprendizagem é um caminho revelador das “questões fundamentais de cada disciplina, contribuindo a longo prazo, para formar a ideia do que é o conhecimento e sua utilidade dentro de cada âmbito específico” (Cabral, 2005, 9). Nesta medida, consideramos importante reflectir sobre as funções que o ME desempenha no ensino da História, uma vez que este é uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem com um papel fundamental na concretização das competências e dos objectivos, na sequencialização e organização dos conteúdos, na apresentação de actividades e de instrumentos de avaliação (Cunha, cit. em Cabral, 2005). Mialaret (1980, 47) já o tinha reconhecido há três décadas atrás: “Seria porém muito importante poder analisar a evolução dos materiais pedagógicos, por exemplo, em função da evolução pedagógica, técnica, social, filosófica. A história dos livros de leitura é característica a este respeito.” Por isso, elegemo-lo como fonte principal da nossa investigação. Convém aqui também citar Cabral (2005, 9) por nos parecer fundamentador da nossa escolha do ME como documento central do nosso estudo:

“Deste modo, é natural que a investigação recente seja praticamente unânime em reconhecê-lo como um elemento fulcral de questionamento das trajectórias pedagógicas e didácticas, inerentes à apresentação dos conteúdos curriculares, dos papéis que aí se desenham, dos pressupostos que as regulam.”

² Daqui em diante usar-se-á ME como sigla de Manual Escolar, sempre que for mais oportuno.

³ Referimo-nos “sempre que possível”, uma vez que a recolha de Programas Escolares para os diversos países em análise revelou-se com grandes dificuldades e, por vezes, de total inacessibilidade pela sua inexistência no maior acervo documental deste tipo de fontes, Georg Eckert Institut, tal como iremos descrever oportunamente mais adiante.

Acresce, ainda, por um lado que o ME ao ter o papel de compilação dos principais aspectos da disciplina, acaba por ter uma grande influência, ainda que a longo prazo, na construção da importância e utilidade do conhecimento dessa mesma disciplina, contribuindo para uma divulgação e até definição dos valores sociais junto dos futuros cidadãos (Cabral, 2005). Por outro lado, também o Programa Escolar é uma fonte idónea para descobrir e avaliar as “estratégias” de desenvolvimento de competências históricas, o qual por sua vez, é retratado através do ME. Pintassilgo et al. (2007, 9) afirma a importância do currículo neste contexto investigativo quando diz o seguinte:

“Assume o currículo como um constructo social, atravessado por factores de natureza científica, cultural, social, ideológica e cívica, entre outros, e identifica os efeitos deles decorrentes a nível da construção das identidades (nacional, institucional, escolar e profissional) e das subjectividades.”

Da mesma forma que se tem vindo a alterar as finalidades, os objectivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação da disciplina de História no Currículo, também o ME tem evoluído e, consequentemente, o seu enfoque para o desenvolvimento das competências históricas.

Emerge, então, deste quadro conceptual a definição da nossa questão de partida, sabendo que o conteúdo que elegemos para análise nos ME é o da Guerra Fria:

Como é que os ME de História das décadas de 1980 e de 1990, de países de diferentes zonas da Europa, tratam o tema da Guerra Fria, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento das competências históricas, que conduzam à formação de verdadeiros cidadãos?

Apesar do nosso estudo se centrar na análise de ME, fazemo-lo partindo da análise concreta de um conteúdo, o da Guerra Fria, isto porque também concordamos com Estrela e Ferreira (2001, 53) quando afirmam:

“Contentamo-nos, frequentemente, em observar tão objectivamente quanto possível o que se passa numa situação educativa, esquecendo-nos, quase por completo, do objecto no qual incide a actividade educativa, ou seja, o conteúdo da lição ou do exercício.”

Encontramos aqui um enfoque para o rumo da nossa investigação, conscientes ainda que é o “manual escolar que estabelece tantas das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, em muitos países de todo o mundo, e visto que é o Manual Escolar que define, muitas vezes, qual a elite e a cultura legítima a transmitir...” (Apple, 2002, 63). Desta forma, ao estar comprovado que o ME pode ser um instrumento da ideologia a transmitir, este constitui assim uma excelente fonte para apreciar a “cultura legítima” que interessou veicular em diferentes países da Europa sobre a Guerra Fria, podendo concluir sobre a existência ou não de diferentes visões sobre este conteúdo. Mas tudo isto tem como orientação máxima a averiguação sobre a preparação para a cidadania através dos ME de História, ou dito de outra forma, estabelecer bases para um debate sobre a importância do ME de História na formação cívica dos alunos.

A presente dissertação pretende analisar de que forma os ME de História de diversos países da Europa das décadas de 1980 e 1990, correspondentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico português, ensinam o tema da Guerra Fria, incorporando, também, os aspectos mais teóricos que os documentos oficiais expressam nos Programas Escolares e/ou Orientações Curriculares de História, correspondentes ao Ensino Básico. Assim, sempre que foi possível, recolhemos Programas Escolares e/ou Orientações Curriculares dos países em análise, para estabelecermos a dialéctica entre o Programa Escolar (PE)⁴ e a sua real apresentação nos ME.

Delineamos como objectivo geral do nosso estudo a pretensão de contribuir para o desenvolvimento da Educação Histórica através da análise e interpretação de instrumentos utilizados no ensino-aprendizagem da História, que podem desempenhar um papel importante na formação de competências históricas e, em última instância, na formação dos cidadãos. Para isso, temos a nossa investigação estruturada de forma a dar resposta aos seguintes objectivos específicos:

- a) rever criticamente as visões sobre a Guerra Fria que os ME e os PE da Europa apresentam para o nível de ensino correspondente ao actual 3.º Ciclo do Ensino Básico Português;

⁴ Daqui em diante usar-se-á PE como sigla de Programa Escolar e/ou Orientações Curriculares de História, sempre que for mais oportuno.

b) identificar os modelos pedagógicos utilizados no ensino da Guerra Fria, através dos quais se consegue desenvolver a Educação Histórica e as competências históricas;

c) analisar a qualidade técnica e gráfica do ME como elementos fundamentais da sua adequação à faixa etária a que se destina e reveladores da orientação metodológico-didáctica impressa no ME.

A ordem de apresentação destes objectivos também corresponde à ordem de importância decrescente dos mesmos.

Trata-se de uma investigação hermenêutica, pois pretende encontrar os significados implícitos e explícitos sobre a Guerra Fria nos ME de História e também inclui uma reflexão empírica sobre o processo de ensino da Guerra Fria como conteúdo curricular, embora não incluindo, para isso, a investigação-acção, pois não visa observar e analisar discursos e acções dos alunos, dos professores ou dos encarregados de educação como partes integrantes no acto pedagógico. Desenvolvemos, então, uma investigação de natureza comparativa sobre o ensino da Guerra Fria em três zonas da Europa – Europa Ocidental, Europa do Norte e Europa de Leste – através dos ME e, sempre que possível, dos respectivos PE dos países em questão. Só a opção por um estudo comparativo permitir-nos-á a possibilidade de concretização dos intentos do presente estudo, facto também confirmado na seguinte afirmação na *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Pingel, 1999, 6):

“Subsequently they began searching for ways **to revise these one-sided images in textbooks, thus establishing international textbook comparison and revision as a scholarly activity**. After the first tentative beginnings textbook researchers have now created a solid basis from which to work.”

Sabemos, também, que este tipo de estudo se inscreve nas dificuldades dos estudos de natureza histórica, onde há sempre um carácter de relatividade, tal como o afirma Batista (1999, cit. em Pintassilgo et al., 2007, 53):

“Trabalhar com dados credíveis, que retratem com precisão a realidade, é um requisito indispensável em qualquer investigação científica, mas de difícil cumprimento nos estudos históricos, onde o investigador não produz os seus próprios dados e

inclusivamente desconhece as condições de produção, aspecto que lhes confere um carácter de relatividade, de problematicidade.”

Relativamente aos critérios de selecção do *corpus*, já foi mencionado por várias vezes nesta Introdução, que optámos pelas fontes ME e PE e/ou Orientações Curriculares de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico português e do respectivo nível correspondente para os restantes países europeus em análise. Procedeu-se, então, a uma selecção de ME e PE dentro do mesmo ciclo de estudos e ao longo do mesmo período temporal. Este critério prende-se com o facto de se pretender rentabilizar a nossa experiência em autoria de manuais escolares para o 3.º ciclo do Ensino Básico, facto que possibilita uma mais sólida e mais ampla possibilidade de análise das fontes pelo traquejo já adquirido no manuseamento, análise e interpretação das estruturas dos ME do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Outro critério tido em consideração na nossa selecção de fontes foi a questão da diversidade geográfica e da diversidade política europeia com a intenção de aferir, ou não, a existência de contrastes no tratamento do conteúdo Guerra Fria. Este critério pareceu-nos muito pertinente dada a natureza do conteúdo seleccionado para a nossa investigação, que certamente tornar-se-ia mais rico em conclusões se tivéssemos em consideração uma abrangência geográfica e política ao nível da Europa que permitisse verificar ou não a existência de contrastes de tratamento da Guerra Fria entre a Europa Ocidental, a Europa do Norte e a Europa de Leste. Aliás, um dos aspectos que realça a originalidade deste estudo é exactamente a inexistência de outros trabalhos sobre o tema que permitam um lato alcance de conclusões pela possibilidade comparativa entre muitos países de diversas regiões europeias com diferentes opções políticas.

A delimitação temporal do estudo situa-se entre o período final da Guerra Fria (década de 1980) e no pós Guerra Fria (década de 1990) e também justifica-se pela pertinência do próprio tema. Terá mais interesse investigativo se estabelecermos uma comparação entre estes dois momentos, pois certamente inclui possibilidades de conclusões mais amplas e ricas do que apenas tratar uma destas décadas. Assim, estes limites temporais foram escolhidos uma vez que ofereciam, potencialmente, diferentes perspectivas sobre o conteúdo seleccionado para a nossa investigação.

Outro critério de selecção das fontes foi o volume de informação sobre o tratamento da Guerra Fria em ME, de forma a inferir se o tratamento deste conteúdo é

muito diferente ou não de ME para ME, permitindo fornecer consistência ao objecto de estudo. Foi, ainda, tido em consideração na selecção dos ME a diversidade editorial.

Um elemento muito importante a destacar é o critério de delimitação do conteúdo Guerra Fria nos ME. Definimos que nos interessa estudar a Guerra Fria não limitada a um único momento do conflito, mas estendendo-se a um período temporal do pós-2.^a Guerra Mundial até finais dos anos de 1980, de forma a abarcar factos de natureza económico-social e factos de natureza político-militar. Assim e, apesar de habitualmente os historiadores reservarem o termo Guerra Fria ao período de maior intensidade político-militar, na nossa investigação este termo é usado para designar o conjunto do conflito Este-Oeste (Soutou, 2001).

É importante mencionar que foram seleccionados para análise apenas os ME, excluindo os Cadernos de Actividades e os Guias do Professor. Isto deve-se ao facto da necessidade de limitar o universo de estudo, conseguindo, assim, estabelecer uma comparabilidade entre eles, uma vez que nem todos os projectos incluem Caderno de Actividades, nem Guia do Professor. Para além disso, quando estes elementos existem, são muitas vezes vendidos em separado do ME e podem, também, não serem utilizados pelos professores dos diferentes estabelecimentos de ensino.

Aparentemente, uma investigação dentro do âmbito da História Contemporânea crê-se que tenha facilidade de acesso às fontes, mas tal nem sempre corresponde à verdade. O processo de investigação e recolha das fontes do presente estudo foi bastante complexo, uma vez que estas fontes não se encontram disponíveis nem em Ministérios de Educação, nem em Editoras, nem em Bibliotecas que nos permitissem ter uma amostra significativa para a nossa investigação. Torna-se bastante pertinente aqui referir estes factos uma vez que estes podem ajudar a enquadrar futuros investigadores da área de investigação sobre ME.

Em primeiro lugar, começamos por mobilizar os contactos pessoais que possuímos em cada um destes países, estabelecendo contactos por via *e-mail* e telefonicamente. Se em alguns casos, foi possível a recolha de documentação através destes meios, noutros não, ficando a nossa amostra muito reduzida e desequilibrada entre as duas décadas em estudo. Em simultâneo, procedemos à pesquisa dos PE no *site*

da *Eurydice* da Comissão Europeia⁵ e o seu contacto via *e-mail*, começando por consultar os manuais dos sistemas educativos de cada um destes países⁶. Apesar de obtermos através deste meio as informações necessárias para conhecer a organização dos sistemas educativos de cada um dos países em estudo, não conseguimos ter acesso aos PE como era a nossa intenção. Nestes manuais recolhemos, também, referências a legislação educacional, que nos pudessem fazer chegar até à indicação da publicação dos PE, para posteriormente os pesquisar na compilação das fontes legais de cada país, designados, por exemplo por “Diário da República” para o caso português e “Le Journal Officielle” para o caso francês. Contudo, essas referências não especificavam o conteúdo da legislação em pormenor, facto que inviabilizava o pedido, para além de não apresentarem dados sobre publicações legais para os anos de 1980. Foi pedida esta legislação aos respectivos órgãos de publicação da legislação de cada um destes países, mas estes nunca nos fizeram chegar qualquer material.

De seguida, procedemos à pesquisa de instituições que nos pudessem facultar os PE. Começamos por contactar, para o caso francês, o Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), o Institut National de Recherche Pédagogique e o Office National d’Information sur les Enseignements et les Professions. Porém, não obtivemos qualquer resposta às nossas necessidades. Para o caso português conseguimos resposta ao nosso e-mail enviado para a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, que nos direccionou para o Centro de Documentação do Ministério da Educação, o qual veio a enviar-nos o Programa de História de 1979. Contactamos, igualmente, o Conselho da Europa, a European Commission Education and Training e o Portal da União Europeia e, mais uma vez, não tivemos qualquer resultado. Também contactámos via *e-mail* e telefonicamente o Centro Nacional de Informação e Documentação Europeia, situado na Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, falando com a Dra. Maria José Parreira, directora do Centro. Porém, este não possuía a documentação de que necessitávamos. Face a estas impossibilidades, optámos por continuar a nossa pesquisa de fontes através do envio de *e-mails* para os Ministérios de Educação dos vários países europeus, solicitando a legislação necessária e apoio no

⁵ Site Eurydice da Comissão Europeia – The Information Network on Education in Europe (www.eurydice.org/, visitado em 28.06.2008), donde apenas consta os manuais descritivos dos sistemas educativos europeus, mas não os PE.

⁶ Estes manuais dos sistemas educativos de cada um destes países encontram-se designados por “The Education System in...”.

acesso aos ME. Contudo, não obtivemos resposta, excepto dos Ministérios da Educação da Noruega⁷, da Holanda⁸, da Suécia⁹ e do Chipre¹⁰ que responderam aos nossos *e-mails*, embora não fornecendo os PE e remetendo-nos para outras instituições como Bibliotecas Nacionais das quais também não houve eco às nossas necessidades, com excepção da Suécia que nos remeteu para a Swedish National Agency for Education, a qual foi muito amável no envio dos respectivos PE deste país.

Em simultâneo, foram contactadas Editoras de alguns países no sentido de obter os ME que precisávamos para a nossa investigação, nomeadamente as Editoras italianas Zanichelli e Mondadori Scuola, a francesa Hachette e a estoniana Avita, mas também não obtivemos resposta, excepto de uma editora checa, Knihy ABZ, mas não nos conseguiam fornecer Manuais Escolares da década de 1980.

Ainda procedemos ao contacto com as Associações de Professores de História dos vários países da Europa, embora só tivéssemos tido a atenção da Associação de Professores de História da República Checa¹¹, do País de Gales e da Escócia, que apesar da sua amabilidade não tinham meios para nos ajudar. Foi a EUROCLIO – European Association of History Educators – que nos forneceu, então, informação sobre um excelente acervo documental de ME situado na Alemanha, Georg Eckert Institut. Entretanto, um professor alemão, Martin Liepach, forneceu-nos um contacto do Georg Eckert Institut, Mrs. Brigitte Depner, com a qual viemos a desbravar todo o processo de alcance às fontes pretendidas de acordo com os nossos critérios de selecção previamente definidos. A Presidente da International Society for History Didactics, Professora Doutora Elizabeth Erdmann, confirmou a excelência desta Biblioteca e dos profissionais lá envolvidos, depois do meu contacto também via *e-mail*. Finalmente, o Professor Doutor Reis Torgal reforçou esta informação que, entretanto, nos estava a chegar proveniente das várias fontes de informação atrás mencionadas, salientando mesmo que se tratava de excelente acervo de ME não só europeus, mas de todo o mundo, sendo

⁷ Remetendo para a Universidade de Oslo, Faculdade de Educação ou Norwegian Directorate for Education and Training.

⁸ Remetendo para National Library of the Netherlands, que por sua vez também nos orienta para outra instituição, Netherlands Institute for Curriculum Development, mas da qual não obtivemos resposta.

⁹ Remetendo para a Swedish National Agency for Education.

¹⁰ Remetendo para Cyprus Library, mas também mais uma vez não tivemos qualquer resposta à nossa solicitação.

¹¹ De salientar que a Presidente da Associação de Professores de História da República Checa, Dra. Helena Mandelová, foi extremamente atenciosa, tendo tido o cuidado de nos enviar páginas de ME da década de 1990 digitalizadas, mas não conseguiu nem os ME dos anos de 1980, nem os PE desta década.

mesmo único em todo o Mundo. Esta biblioteca possui uma colecção de mais de 180000 ME. Estava encontrado o tesouro documental que tanto necessitávamos para tornar possível esta investigação! Era, agora, o momento de chegarmos até ele. Mas mais uma vez o caminho foi árduo. Em primeiro lugar, tentámos a pesquisa das fontes através da base de dados do *site* do G.E.I. e posterior pedido das fontes através do ILL Service da Biblioteca da Faculdade de Letras do Porto. Apresentamos, de seguida, um *printscreen* da página de pesquisa desta base de dados.

Figura 1 - *Printscreen* da página de pesquisa da base de dados do Georg Eckert Institut

Georg-Eckert-Institut Schulbücher - advanced/searchfilter - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Address http://sunny.biblio.etc.tu-bs.de:8080/DB=6.1/SET=10/TTL=71/ADVANCED_SEARCHFILTER

Search Results Advanced search Save set Help

Georg-Eckert-Institut

search filter subjects

Other Files Logout

Gesamtbestand
Wissenschaftliche Literatur
Schulbuch-forschung / -analyse

search filter

search Fill in one or more words in the search form below and add the desired settings. [clear form](#)

subject headings [SHD] Geschichtsunterricht or

publisher, publishing place [PUB] Portugal and

title: keywords [TTL] and

title: keywords [TTL]

sort by year of publication

year of publication 1990-1999 for example: 1948-1980 or 1948- or 1955

country - All countries -

material selection [all](#) [none](#)

☒ Books ☐ Letters ☐ Music

☐ Periodicals (non-online) ☐ Audio visual ☐ Sound

☐ Online periodicals ☐ Pictures ☐ Software

start Eurydice: Eurybase, t... GEI: Catalogues and... Georg-Eckert-Institut... Titel - Microsoft Word PT 19:03

Assim, depois de cerca de 1 ano de pesquisa das nossas fontes, encontrávamo-nos em condições para proceder à sua recolha. Contudo, esta pesquisa foi extremamente difícil uma vez que era muito complicado identificar se os ME que estávamos a seleccionar correspondiam ao nível de escolaridade pretendido. A base de dados encontra-se em alemão e as fontes que pretendíamos eram das línguas mais variadas, facto que também dificultou muito a selecção das fontes. Ainda arriscámos o pedido de algumas fontes através do ILL Service, mas muitos dos ME pedidos não correspondiam, de facto, ao nível de ensino seleccionado para este estudo e, portanto, logo verificamos que este caminho de acesso às fontes se revelava inviável. Era o momento de decidirmos a nossa deslocação ao Georg Eckert Institut, em Braunschweig, na Alemanha, para um intenso trabalho, em Fevereiro de 2009. Deste trabalho resultou o levantamento de praticamente todas as nossas fontes, quer de ME, quer dos PE. Igualmente, aproveitámos para recolher bibliografia sobre investigação em ME e sobre ensino da História. Para uma consulta pormenorizada do levantamento destas fontes, sugere-se a análise dos anexos 1 e 2 que contêm todos os ME e PE pesquisados. Cada ME e cada PE são representados pelo código em sigla indicado nestes anexos.

Todas as fontes foram digitalizadas e subsequentemente foram traduzidas. Para isso, contactámos o Gabinete de Formação Contínua da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o qual possui um conjunto de professores que ensinam as línguas estrangeiras que foram seleccionadas para esta investigação. Estes professores têm mesmo como sua língua materna os idiomas que estão a ensinar e também já falam fluentemente a Língua Portuguesa. Por isso, nada melhor do que esta equipa para realizar este trabalho de traduções. No caso do ME da União Soviética, a sua tradução foi feita para inglês por um professor de História russo, investigador da área dos ME e sendo, também, um membro assíduo do G.E.I.. Esta nossa opção prendeu-se com o facto de o ME da URSS que conseguimos no Georg Eckert Institute encontrar-se em letão e não o termos detectado, uma vez que se encontrava nas prateleiras dos ME da URSS. Quando procurámos a sua tradução, foi-nos informado pela tradutora do ME russo, que iria igualmente traduzir este ME, que este se encontrava em letão e que não o poderia traduzir por desconhecimento da língua. O nosso conhecimento do professor de História russo, Marat Gibatdinov, possibilitou-nos uma tradução da nossa fonte para inglês com grande fiabilidade, uma vez que também este professor tem um amplo conhecimento da língua inglesa.

Dos ME traduziram-se os títulos e subtítulos, texto de autor, algumas legendas de imagens, alguns documentos escritos e sempre as citações bibliográficas dos documentos escritos e, ainda, os exercícios. Adoptamos, na nossa dissertação, os seguintes critérios de apresentação das traduções de citações dos ME: apresentamos a citação na língua original nos casos dos ME da Inglaterra, da França, da Espanha, da Suíça (para a língua francesa) e naturalmente de Portugal; transcrevemos o texto original e sua respectiva tradução nos ME da RFA, da RDA, da Alemanha, da Suíça (para o caso do alemão) e da Itália; optámos só pela apresentação da tradução nos ME dos países cujos caracteres gráficos e a acentuação era muito distinta da nossa e, ainda, pela raridade de conhecimento da língua no nosso país, sendo esses países a Roménia, a Polónia, a Hungria, a Rússia, a Holanda, a Suécia e a Finlândia; apresentamos as citações do ME da URSS em língua inglesa, uma vez que foi para esta língua que o ME foi traduzido.

Todo o nosso trabalho desenrolou-se entre investigação bibliográfica e análise documental. Em primeiro lugar, para nos podermos contextualizar e atingir os objectivos propostos foi fundamental averiguar o estado da arte. É uma primeira fase de recolha da informação apoiada, sobretudo, no primeiro método de investigação a que aludimos, procurando concretizar a capacidade de lidar com as diferentes opiniões presentes em diversos estudos, confrontando-as e organizando-as de forma a constituírem novas sínteses, sem esquecer de desenvolver uma opinião crítica. Esta investigação bibliográfica passou por vários âmbitos, desde a Teoria da História à Educação Histórica, da didáctica da História à História Política.

Relativamente à análise documental das fontes recolhidas no G.E.I., esta foi sistematizada na criação de duas bases de dados, uma para os ME e outra para os PE. A investigação tem uma linha de investigação essencialmente qualitativa, através da análise de conteúdo, quer dos ME, quer dos PE. Contudo, o estudo quantitativo também será tido em consideração relativamente a alguns aspectos, como por exemplo, a identificação das proporções de conteúdos sobre a Guerra Fria no conjunto de um ME. Esses dados são, posteriormente, apresentados em grelhas e gráficos. Nas bases de dados que criámos e, sobretudo, para a base de dados dos ME, estas comportam vários campos, uns de natureza identificativa, outros descritivos e finalizando com um campo de carácter interpretativo, tal como iremos apresentar no capítulo 3 da Parte I e no

capítulo 1 da Parte II. Foi a partir dessas bases de dados que analisamos os ME e os PE em termos comparativos. Para os ME utilizamos uma tipologia de análise que pretende identificar evoluções em termos de conteúdos, recursos, propostas de experiências de aprendizagem, etapas metodológico-didáticas do processo ensino-aprendizagem sugeridas pelo ME, organização interna do ME e qualidade gráfica e técnica. Acreditamos na afirmação de Mialaret (cit. em Estrela&Ferreira, 2001, 57) de conjugação de análise de conteúdo com dados quantitativos:

“Estes dois subconjuntos de dados (qualitativos e quantitativos) auxiliam-se mutuamente: a investigação sobre a interpretação dos dados qualitativos pode recorrer aos dados quantitativos recolhidos e, inversamente, os dados qualitativos são particularmente úteis – e necessários – para uma interpretação dos dados quantitativos. De acordo com os momentos, os pontos de vista ou as próprias opções do investigador, este deverá escolher o tipo mais pertinente de dados a recolher e que corresponda melhor à investigação que pretende realizar”.

A análise do ME será realizada do ponto de vista descritivo, quanto à identificação das fontes e à sua qualidade gráfica e técnica e à sua organização interna; do ponto de vista interpretativo através da caracterização do ME para o conteúdo Guerra Fria e, ainda do ponto de vista reflexivo, com a apreensão das visões sobre a Guerra Fria, dos modelos pedagógico-didáticos subjacentes e dos critérios que estiveram presentes na concepção do ME. Assim, não é apenas acerca da didáctica e da metodologia do ensino da História que nos interessa aqui averiguar. Evidentemente que terá muito interesse chegar a conclusões sobre a forma como é ensinada a Guerra Fria, mas é sobretudo nosso interesse chegarmos a conclusões sobre as visões da Guerra Fria que foram ensinadas em diferentes países de distintas zonas da Europa e entre estes dois períodos - o período final da Guerra Fria e a primeira década do pós Guerra Fria.

Convém, ainda, salientar que a opção por uma investigação sobre ME também se baseou na experiência adquirida na autoria deste tipo de ferramenta pedagógico-didáctica para o ensino-aprendizagem da História e, ainda, ampliada pela experiência pedagógica. De facto, os cerca de 15 anos de trabalho de concepção de ME reflectiu-se em traquejo na terminologia apropriada para a análise de conteúdo da principal fonte da nossa investigação – o ME. Permitiu-nos, igualmente, apreender com facilidade a sua estrutura pedagógico-didáctica, a aplicação ou não das novas perspectivas da ciência histórica e o descortinar da terminologia de natureza histórica, factos que facilitaram a análise das nossas fontes, conferindo-lhe mais consistência nas nossas conclusões.

Também não podemos deixar de mencionar o carácter inovador deste estudo de natureza comparativa, referindo os próprios dados a que chegou Ramos do Ó (2007, 56) num olhar que lançou sob 44 teses de doutoramento produzidas entre 1990 e 2004:

“[...] não pode passar sem menção o facto de que em nenhuma tese de doutoramento a problemática comparatista constitua o objecto de estudo.”

A inovação deste estudo também está na quantidade e na diversidade de áreas geográficas que constituem o seu universo investigativo, pois normalmente quando são realizados estudos comparativos, estes implicam projectos de natureza internacional.

Definimos, então, a seguinte estrutura para o presente estudo: a Parte I é composta de 3 capítulos, em que o capítulo 1 procura desenvolver uma fundamentação teórica do caminho que se pode traçar entre a natureza da Ciência Histórica e a sua repercussão no ensino da História; o processo de formação da consciência histórica, seguindo-se algumas considerações sobre os estudos mais recentes acerca da Guerra Fria e suas repercussões sob o ponto de vista da construção dos ME; o capítulo 2 centra as suas preocupações na apresentação do “estado da arte” relativamente à investigação em ME, começando por apresentar as principais acepções teóricas ligadas à importância desta área de investigação, às funções que o ME assume, a apresentação de várias dimensões analíticas na investigação em ME e o traçado do impulsionamento da investigação em ME, seguido do percurso pelo “estado da arte” da investigação em ME em Portugal e no estrangeiro; no capítulo 3 desenvolvemos a identificação e o tratamento dos PE seleccionados para a nossa investigação, salientando a análise das finalidades e dos objectivos do ensino da História aí previstos e a abordagem da Guerra Fria nos PE; a Parte II comporta dois capítulos, onde o capítulo 1 começa por considerar a identificação dos ME em estudo e o seu respectivo processo de selecção relativamente ao nível de escolaridade correspondente ao 3.º ciclo do Ensino Básico português, bem como toda a explicitação dos aspectos metodológicos desta investigação através da apresentação das categorias de análise do ME e sua respectiva fundamentação teórica do ponto de vista metodológico; o capítulo 2 dedica-se à análise do ensino da Guerra Fria nos ME europeus durante as décadas de 1980 e 1990, quer do ponto de vista da caracterização dos ME, quer do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem do conteúdo Guerra Fria, onde são contemplados os recursos, as experiências de

aprendizagem, as etapas metodológico-didáticas, a importância concedida ao tema e as visões sobre a Guerra Fria; finalmente, na Conclusão é realizado o balanço deste estudo e são indicadas linhas de investigação que poderão ser utilizadas no futuro.



Capítulo 1 – HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E GUERRA FRIA NA CONSTRUÇÃO DO MANUAL ESCOLAR

Quer-nos, por isso, parecer que todos aqueles que ensinam, ou se preparam para ensinar História, não podem ficar alheios à necessidade de proceder a uma profunda reflexão sobre dois problemas fundamentais: o estatuto epistemológico da História actual (conceito, objecto e metodologia de investigação) e metodologia de ensino da disciplina de História para que, na prática docente, possamos aliar a correcção científica no domínio da transmissão de conhecimentos, à correcta utilização de meios e técnicas pedagógicas e didácticas.

Proença (1990, 20)

O presente capítulo pretende centrar-se nas questões epistemológicas em que este estudo se enquadra: por um lado, uma fundamentação da importância da História na formação do indivíduo numa conexão com o conceito de consciência histórica e associada a uma clarificação do percurso epistemológico do conhecimento histórico sobretudo a partir da segunda metade do século XX e sua consequente influência na didáctica da História; por outro lado, a epistemologia do conhecimento da Guerra Fria sob o ponto de vista da construção dos ME.

Relativamente ao primeiro aspecto, pretendemos apresentar algumas considerações sobre a epistemologia da História e suas implicações no ensino da História e, consequentemente, na Educação Histórica. Não temos a pretensão de aprofundar questões sobre a cientificidade da História e sobre a construção do conhecimento histórico. Certamente que o nosso contributo seria uma resposta pouco reflectida, pois não é objectivo desta investigação aprofundarmos lições sobre a Teoria da História. No entanto, a reflexão sobre as linhas da epistemologia da História sobretudo a partir da segunda metade do século XX até aos nossos dias interessa-nos para chegarmos até uma problematização mais abrangente que consiste em responder à questão: será que existe alguma relação entre a produção do conhecimento histórico e o seu ensino na sala de aula? Por outras palavras, o que é que evoluiu na epistemologia da História que pode ser útil para o ensino da História

e para a Educação Histórica? Ou ainda: em que é que o ensino da História beneficiou da evolução epistemológica da História e da Educação Histórica? Uma vez que o nosso estudo pretende chegar a conclusões sobre as concepções de História que os PE e os ME apresentam, compreender, por um lado, essas diferentes concepções e a evolução da construção do conhecimento histórico enquanto conhecimento científico e, por outro lado, analisar conceptualmente a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da Educação Histórica, é importante na fundamentação teórica desta investigação, para chegarmos a conclusões sobre a influência da evolução epistemológica da ciência histórica no espaço educativo. É, pois, imprescindível reflectirmos sobre estes aspectos.

Quanto à epistemologia do conhecimento da Guerra Fria interessa-nos compreender se o conhecimento histórico sobre este assunto foi evoluindo nas últimas duas décadas, de forma a termos condições de responder à seguinte questão: sob o ponto de vista da construção dos ME, os novos estudos sobre a Guerra Fria tiveram repercussões na forma como este conteúdo é apresentado no ME?

1.1. A importância da História e da Educação Histórica na formação do indivíduo

O velho chavão de que a História deve permitir compreender o presente através do estudo do passado e vice-versa (Bloch, s.d.), liga-nos de imediato àquilo a que se chama a função social da História (Le Goff, 1974) e que continua também a permanecer como um dos aspectos mais presentes nas finalidades do ensino da História nos PE. Esta ideia da História dominada pelo presente provém de B. Croce que ligou a História às necessidades e às situações do presente (Gardiner, 1995, 275-276). Convém, no entanto, não esquecer que à relação entre passado e presente, tem de se acrescentar o horizonte do futuro. Segundo Schemilt (2000, cit. em Gago, 2007, 123), o passado, o presente e o futuro têm o seguinte sentido:

“Perspectiva-se o presente quando se propõe uma visão longitudinal, através do olhar retrospectivo visando a compreensão do que terá acontecido para o que está a acontecer.”

Curioso é verificarmos através do estudo de Pais (1999) intitulado “Consciência Histórica e Identidade”, que a generalidade dos jovens europeus inquiridos considera que a História pode proporcionar sobretudo o conhecimento do passado e a compreensão do presente, mais do que a orientação para o futuro. A compreensão do presente é mais valorizada do que o conhecimento do passado sobretudo pelos jovens dos países europeus pós-socialistas, pois a História pode para eles representar uma compreensão de si mesmos no momento presente (Pais, 1999).

A ciência histórica só encontra a sua grande importância enquanto conhecimento científico quando este adquire formas de mobilização. É, sem dúvida, o campo da Educação Histórica que permite garantir a análise dessa aplicabilidade do conhecimento histórico através da investigação do acto educativo em que se inscreve. Assim, interessa-nos particularmente analisar o papel da História sobretudo enquanto disciplina de um currículo e enquanto conhecimento mobilizável através do acto educativo. Também no domínio da Educação Histórica o desafio permanente é o de relacionar o passado, o presente e o futuro, isto porque pretende desenvolver nos alunos a

necessidade de “pensar o passado para fazerem sentido também dos eventos da sua realidade” (Gago, 2007, 98).

Começemos por clarificar a nossa noção de função da História e de finalidade da História, diferenciando-as. Enquanto a primeira está ligada às ideias que a epistemologia da História desenvolve em torno da importância do conhecimento histórico; a segunda está envolvida com as intencionalidades que a sociedade e o poder político colocam no ensino da História, previstas nos documentos oficiais do seu sistema educativo, nomeadamente no Programa Escolar.

Que papel assume, então, a História e o seu ensino na formação do indivíduo? A História associada à forma como é ensinada, começa por assumir uma função e finalidade marcadamente social. A disciplina de História é chamada a desempenhar um papel na formação da identidade e na intensidade da intervenção cívica, facto que constatamos com grande clareza nos PE de cada país que analisamos. Tendo presente que a intervenção social se alimenta do conhecimento da identidade nacional e cultural, não é difícil compreender a importância do conhecimento das origens, dos processos de evolução, de transformação e de continuidade. Por isso, constata-se na análise dos PE que esta disciplina que estuda todos os aspectos da vida humana, estando relacionada com ideias de mudança, de evolução e de causa e efeito, nos ajuda a compreender que a nossa sociedade é o resultado de séculos de mudanças e de continuidades. Existe mesmo uma demanda social em relação à História, a qual é canalizada pelos próprios meios de comunicação social, que fomentam uma multiplicidade de perspectivas históricas, e também pela própria Escola, em que o ensino da História adquire uma “vocação terapêutica”, segundo M. Ferro (cit. em Lautier, 1997, 35), em favor da identidade e da legitimidade por determinadas opções. Trata-se, segundo Gago (2007, 92) do “passado pedagógico”, na medida em que “a História é entendida como o passado recontado com a mensagem ou lição para o presente.” Moniot (1993, 20) realça igualmente a função social do ensino da História da seguinte maneira:

“L’enseignement de l’histoire est encore une institution par son credit dans les esprits, par le sentiment exprimé et par l’ affirmation renouvelée de son role social.”

É interessante verificar em estudos como o de Nicole Lautier (1997) que a importância atribuída à História pelos alunos, em respostas espontâneas, coincide com

aquelas da epistemologia da História. Mencionam principalmente a função social da História, a busca de uma identidade e o interesse do conhecimento. Mas também consideram a História como um meio para a compreensão do Mundo; como um elemento de cultura, permitindo uma melhor integração do indivíduo no seu grupo; e, finalmente, como um contributo para a construção de valores através do exercício da reflexão, desenvolvendo o sentido de tolerância. Já em relação ao utilitarismo da História, que emerge da sua função cívica como elemento que contribui para a preparação do indivíduo para o seu papel a exercer enquanto futuro cidadão, função esta destacada pela epistemologia da História e pelas finalidades do ensino da História nos currículos nacionais, não é tão aceite pelos alunos, concluindo N. Lautier (1997, 54) que “les élèves acceptent mal le passage du social au civique”.

Por sua vez, o estudo europeu *Youth and History* (2000, cit. em Gago, 2007, 100) constata que, por um lado, os alunos vêem como principais objectivos da disciplina o “conhecimento sobre os factos principais da História” e “tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade” e, por outro lado, os professores salientam a “explicação de situações do mundo actual e a procura de tendências de mudança” e a “interiorização dos valores básicos da democracia”. Ou seja, verifica-se que há uma discrepância nos objectivos do ensino da História entre alunos e professores, facto que pode significar que há um desencontro da significância histórica entre professores e alunos. Gago (2007, 100) vai mesmo mais longe afirmando que “provavelmente os objectivos dos professores não estão a ser conseguidos na medida em que podem dar muito relevo ao conhecimento substantivo da História esperando que, através da memorização deste, os alunos sozinhos atinjam os objectivos mais elaborados traçados pelos professores.”

Sendo a natureza da História o estudo da vida dos seres humanos em sociedade, ela está intimamente imbricada com as atitudes e os valores. Moniot (1993, 31) diz o seguinte a este propósito:

“On n’ enseigne pas publiquement l’ histoire sans motif; on ne raconte pas les choses simplement parce qu’ elles se sont passés; des leçons de politique, de morale ou de société s’en dégagent bien de quelque façon.”

A História contribui mesmo para a construção de um pensamento social, não podendo nunca limitar-se a um conhecimento puramente informativo (Lautier, 1997). Lilletun (2000, 109) diz-nos o seguinte a este propósito:

“We must ensure that history teaching becomes a tool for civilised behaviour and values. We must make recommendations that are so balanced that we cannot be accused of favouritism towards one political course.”

Ora, a questão dos valores e das atitudes são dois dos aspectos fundamentais a ter em consideração no ensino da História. Sem dúvida que a História contribui para aquilo que Mattoso (1999, 21) refere da seguinte forma:

“Assim, a História contribui mais do que muitos outros saberes para se adquirir a noção da infinita complexidade das formas de sociabilidade pelas quais o Homem se foi adaptando ao mundo, da relatividade das soluções encontradas através dos tempos pelas diversas culturas na sua relação com a Natureza.”

O Conselho da Europa define como bases de referência no ensino da História, a democracia liberal e os valores “curiosity, openness, tolerance, empathy and social responsibility” (Lilletun, 2000, 109). Assim e, apesar da linha de separação entre aquilo que uns chamam de boa utilização da História e outros de má utilização ser muito fina, a definição de um conjunto de valores a ter em consideração no ensino da História torna-se de extrema importância na Escola actual, de forma a apostarmos numa Escola de espírito democrático, onde a disciplina de História deve ter um papel muito activo na promoção destes valores. Rüsen (1993, cit. em Gago, 2007) considera mesmo que a narração histórica tem um papel fundamental na orientação da vida prática no tempo e que esta adquire a sua maior importância quando orientada para relacionar a actualidade com os valores.

Esta questão da dificuldade de definição dos valores em História foi lançada em primeiro lugar por Weber, alertando que as escolhas do historiador, quer dos assuntos a investigar, quer das fontes a seleccionar, e das questões que levanta na sua análise, são o produto dos seus interesses e valores e, portanto, logo sujeitos a alguma subjectividade (Lautier, 1997). Os valores estão presentes na produção do conhecimento histórico, sejam os valores dos seres humanos do tempo em análise, ou dos valores do nosso tempo na figura do historiador (Lautier, 1997). Mas naturalmente, o historiador procura uma autonomia em relação às instituições e às ideologias, embora a ideologia tenha sempre um lugar marcado no seu encontro com a História, sem que isto inviabilize a

cientificidade da História, obrigando a um trabalho nos “limites do possível” e nas palavras de M. Certeau (1974, cit. em Lautier, 1997, 37):

“[...] dans la place que definit une connexion du possible et de l’ impossible.”

Na multiplicidade de funções que a História exerce também se encontra o seu contributo na formação da identidade do indivíduo através da memória colectiva e individual, pela sua necessidade de legitimação social ou política. Moniot (1993, 38-39) afirma mesmo que “l’ histoire nourrit la mémoire collective” e que “la fonction de la mémoire n’ est pas de célébrer l’ office du passé, mais aider à imaginer l’ avenir.” Também é muito a legitimação política que mais pesa sobre os valores segundo H. Moniot (1993, cit. em Lautier, 1997, 33):

“Enjeux de légitimation-dénonciation, où l’ histoire est soeur des idéologies: elle est un repertoire de preuves pour un sens déjà trouvé, elle est réductrice d’ angoisse en organisant des certitudes [...]. Enjeux d’ identité, qui épousent les groupes et cernent les domaines des miens et des autres.”

Compreendemos, assim, que o ensino da História possibilita a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento de uma memória colectiva do passado que nos ajuda a compreender melhor o presente e até mesmo a perspectivar o futuro. A História assume um papel fundamental para a compreensão do Mundo em que vivemos. O conhecimento do passado permite-nos o “alargamento da experiência vivida” (Alves, 2002) e alcançar a percepção de que a vida não tem um sentido unívoco, mas pelo contrário, que existem diferentes valores, ideias, crenças, doutrinas... De facto, a História ajuda-nos a descobrir a relatividade das coisas, a minimizar a importância dos nossos problemas e a desenvolver um espírito crítico pela análise e compreensão de informações e de situações históricas devidamente enquadradas numa localização no tempo e no espaço. Através desta disciplina, os jovens conhecem diferentes sociedades e culturas num contexto espacial e temporal, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços e o tempo se relacionam entre si. Nela abordam-se as questões que o ser humano coloca sobre o meio social, humano e cultural, desenvolvendo a compreensão de mapas e de linhas do tempo e o domínio de capacidades de comunicação, de investigação e de resolução de problemas. Segundo Lowenthal (2000, cit. em Gago, 2007, 103) a necessidade do conhecimento histórico

centra-se no “ser competente a pensar historicamente” e que, por isso, este é fundamental para lidarmos com os assuntos do dia-a-dia. Von Borries (2000, cit. em Gago, 2007, 102) acrescenta que a educação histórica deve ter por objectivo “equipar os alunos a estudar e pensar historicamente de forma responsável e racional.”

Por tudo isto, compreendemos que a História promove o desenvolvimento de competências individuais pelo seu contributo no crescimento intelectual do indivíduo, na formação da sua autonomia pessoal e na promoção da sua participação cívica na comunidade. Magalhães (2002, 76) reitera esta nossa afirmação da seguinte forma:

“[...] construção de respostas alternativas, que passem de uma tradicional, e sempre reiterada, contribuição da história para a definição da identidade nacional e da criação de hábitos de cidadania e de intervenção social, para funções mais complexas que, não desprezando essa contribuição, situem, e problematizem, também, o possível contributo da disciplina para o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos.”

O sucesso do exercício da cidadania reside na construção da consciência cívica do ser humano, papel que a disciplina de História assume como um dos seus grandes contributos na formação do indivíduo. Por isso, torna-se fundamental desenvolver um ensino da História que promova a sensibilização dos jovens para a necessidade do seu papel interventor e responsável na sociedade em que vivem. Botão (1999, 74) diz-nos o seguinte sobre este aspecto da importância do conhecimento histórico para a formação integral do indivíduo:

“Parece-me que a concretização deste tipo de aprendizagens, ou melhor, a assimilação deste tipo de competências, facultará a cada aluno a capacidade de intervenção assertiva na comunidade, onde este exerce a sua cidadania e, concomitantemente, poderá viabilizar uma efectiva cooperação entre a escola e a comunidade local.”

O próprio sistema educativo traça esse grande objectivo (Delors, 1997, 53), sobretudo para o ensino básico, nível de ensino que nos interessa particularmente neste estudo:

“É à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa: o objectivo é a instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar.”

O conhecimento histórico pode ser utilizado para sensibilizar os jovens para a solidariedade cívica, nomeadamente para temáticas ligadas à preservação do Património local, nacional e mundial e para a solidariedade civilizacional (Alves, 2002). O

conhecimento do passado é inevitável para uma intervenção cívica consciente. Desta forma, a História é preponderante na construção de uma consciência de identidade pessoal e social, tornando-se num importante contributo para a mudança de atitudes anti-democráticas, para a formação cívica e para a intervenção crítica na sociedade de forma livre, responsável e solidária. A História tem uma indubitável importância para a formação de valores e atitudes, tais como a tolerância e o respeito pela diversidade dos indivíduos e das comunidades quanto às suas opções e a sensibilização para atitudes de preservação do património cultural e histórico conducente à construção de uma consciência histórica. Por tudo isto, Lilletun (2000, 109; 106) afirma que deve ser enfatizado no ensino da História sobretudo a seguinte atitude:

“The ability to understand others’ views, awareness of prejudice and the critical interpretation of information.”

“[...] respect for different points of view must be a constant aspect of history teaching.”

Também P. Nora (1984, cit. em Lautier, 1997, 35) considera que, quer a História científica, quer a História escolar, no seu empreendimento de análise dos “lugares de memória”, concorrem para a construção da memória, da identidade cultural, para a procura da legitimação de valores e para a construção e ensino do saber histórico. Podemos mesmo apontar, em resumo, as várias utilidades da História nas palavras de Moniot (1993, 29-30):

“La fréquentation du passé est un *substitut d’expérience* – comme le sont aussi le roman, et beaucoup de lectures, de conversations et d’informations organisées. [...] Cette façon de *donner un cadre au présent est réductrice d’angoisse et d’incertitude*. [...] L’histoire alimente en représentations les *identities*. Elle dit les origines, les genealogies, les pères fondateurs, elle justifie les appartenances. [...] L’histoire sert à *legitimer* les bonnes causes et les ordres établis, à denoncer les mauvais camps. [...] L’histoire *consacre*. [...] Le passé peut être appelé au service d’une *connaissance realiste*, quand on sent, quand on sait que les dossiers du présent ont une profondeur de temps, des genèses qu’il serait bon de saisir et d’analyser [...]. La fréquentation du passé peut aussi donner du plaisir [...] Plus largement, elle est un vaste champ de manœuvres pour nous *sentiments* [...]. La connaissance du passé peut servir à *paraître et réussir*.”

Terminamos com a síntese de Moniot (1993) sobre as funções do ensino da História: elaboração de uma memória social; contributo para a formação cívica e política através do desenvolvimento do espírito crítico e da consciência política; apelo para valores sociais de forma a instituir no jovem uma consciência colectiva; realce para a valorização de aspectos de natureza cultural.

1.2. Educação histórica e consciência histórica

Para além da importância do conhecimento histórico na formação do indivíduo, que processos envolve a formação da consciência histórica? Para responder a esta questão, comecemos por definir consciência histórica. Gago (2007, 96) define-a da seguinte maneira:

“[...] aponta-se como definição que a consciência histórica sendo uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com o passado(s) e horizontes de expectativa, conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente.”

Pais (1999, 5) afirma que a consciência histórica “compreende uma complexa correlação de factores que intersectam três distintos níveis: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado.” Gago (2007, 96) prossegue, demonstrando a ligação da consciência histórica com o grande sentido da História, ou seja, compreender o presente através do passado e até perspectivar o futuro:

“Pela consciência histórica aprofunda-se a orientação do presente e expectativas do futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado.”

Ora, interessa-nos apresentar um quadro conceptual sobre a formação da consciência histórica e o seu contributo na Educação Histórica e vice-versa. Assim, uma vez que a Educação Histórica está intimamente relacionada com os procedimentos cognitivos de consciência histórica, ou seja, com o desenvolvimento de competências de interpretação do passado de forma histórica e de utilização do mesmo na orientação da vida (Gago, 2007), tornava-se imprescindível compreendermos os processos que envolve a construção da consciência histórica. Lembremos que o nosso estudo pretende exactamente compreender em que medida o ME, um elemento de narrativa histórica e, portanto, de consciência histórica, uma vez que esta expressa-se narrativamente, exerce um papel no desenvolvimento de competências históricas. Para isso, vamos desenvolver, de seguida, um quadro conceptual sobre a consciência histórica que irá tocar nos seguintes aspectos:

- perfis de competência da consciência histórica – conjunto de competências que a consciência histórica comporta;
- tipologia da consciência histórica – diferentes tipos de consciência histórica;
- estratégias de consciência histórica – objectivos de mobilização da consciência histórica;
- funções da consciência histórica e seus diferentes sentidos ou perfis.

Finalizamos, este subcapítulo com a apresentação da influência que os diferentes perfis de consciência histórica têm na narração histórica.

Começamos por diferenciar os perfis de competências cognitivas da consciência histórica que se perspectivam de forma sistémica e que são em simultâneo as três dimensões de aprendizagem histórica (Rüsen, 1993, cit. em Gago, 2007; Lee, 2002, cit. em Gago, 2007):

- *competência para a interpretação histórica* – concepção do todo temporal no seu conjunto - o passado, o presente e o futuro -, na expectativa de que a experiência do passado ajude a compreender o presente e a perspectivar o futuro;
- *competência para a experiência histórica* – capacidade de diferenciar o passado do presente, evidenciando as características específicas de cada um;
- *competência para a orientação temporal* – capacidade de aplicação de noções de mudança temporal e de compreensão do conhecimento histórico para a orientação na vida, conferindo-lhe identidade.

Gago (2007, 90) afirma ainda que a “competência narrativa” é uma competência essencial da consciência histórica:

“Uma vez que a narrativa concretiza os procedimentos da consciência histórica e tem uma função de orientação temporal, considera-se que, especificamente, a competência essencial da consciência histórica se pode designar por “competência narrativa”. Esta competência narrativa pode ser definida como a capacidade/habilidade da consciência humana fazer emergir os procedimentos através dos quais se faz sentido do passado, tendo como efeito uma orientação temporal na vida prática presente.”

Actualmente, considera-se que a aprendizagem histórica é um processo que comporta dois aspectos essenciais – experiência histórica e auto-realização. Desta forma, a aprendizagem histórica não é concebida de acordo com as concepções behavioristas, em que apenas pela mera imitação de um comportamento, o aluno

adquire conhecimento, passando também a incorporar a aprendizagem que os alunos fazem fora da escola e que, portanto, lhe adiciona uma grande variedade de respostas, factos que apontam para uma abordagem construtivista do processo ensino-aprendizagem da História (Gago, 2007). Ou seja, a aprendizagem da História vai muito para além da aquisição do conhecimento substantivo de História, para passar a envolver o indivíduo e as suas capacidades cognitivas em análises críticas da realidade histórica através de diversas narrativas. A este propósito Gago (2007, 118-119) diz-nos o seguinte:

“Deve-se equipar os alunos a compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e as evidências históricas inferidas. Deste modo, o objectivo é permitir aos alunos que compreendam a significância atribuída aos eventos e processos, de forma a que estes possam avaliar estas afirmações, colocando as suas próprias questões e interesses. [...] Visa-se que os alunos compreendam dinamicamente, em processo, a significância das mudanças, sugerindo eles próprios critérios de significância e deste modo, perspectivarem as formas como a narrativa muda. A coerência interna deve ser reforçada através das ligações entre os diferentes temas mais complexos, simultaneamente reagrupando-os ou subdividindo-os, visando uma nova recombinação com diferentes propósitos. Assim, fala-se de uma estrutura progressiva de complexificação, que é repetidamente revisitada. E, nestes moldes, esta estrutura é aberta para ser modificada, acrescentada ou abandonada face a outras abordagens. Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva.”

Ora, estes perfis de consciência histórica interessam-nos como pano de fundo conceptual de análise do ME. Ou seja, o ME como um instrumento privilegiado de narrativa histórica e, portanto, de concretização da consciência histórica, tem em consideração na sua narrativa e nas experiências de aprendizagem que propõe o desenvolvimento destes diferentes perfis de consciência histórica? E os PE, também o estimulam nas suas orientações? De facto, de uma forma geral, verifica-se a intenção de desenvolver essas competências na aula de História, quer pela nossa análise dos PE, quer pelo estudo dos ME, embora a competência para a interpretação histórica não esteja tão presente nos ME da década de 1980, sobretudo da Europa de Leste.

Para além, dos perfis da consciência histórica, Rüsen (1993, cit. em Gago, 2007) definiu quatro tipos de consciência histórica:

- *consciência histórica tradicional* – procura manter vivas as tradições e os padrões culturais pré-determinados (a própria moralidade é definida como tradição), através de um todo temporal que consegue atribuir ao passado, significado e

relevância para a actualidade, guiando a vida humana pela afirmação de obrigações no meio social e de uma identidade comum;

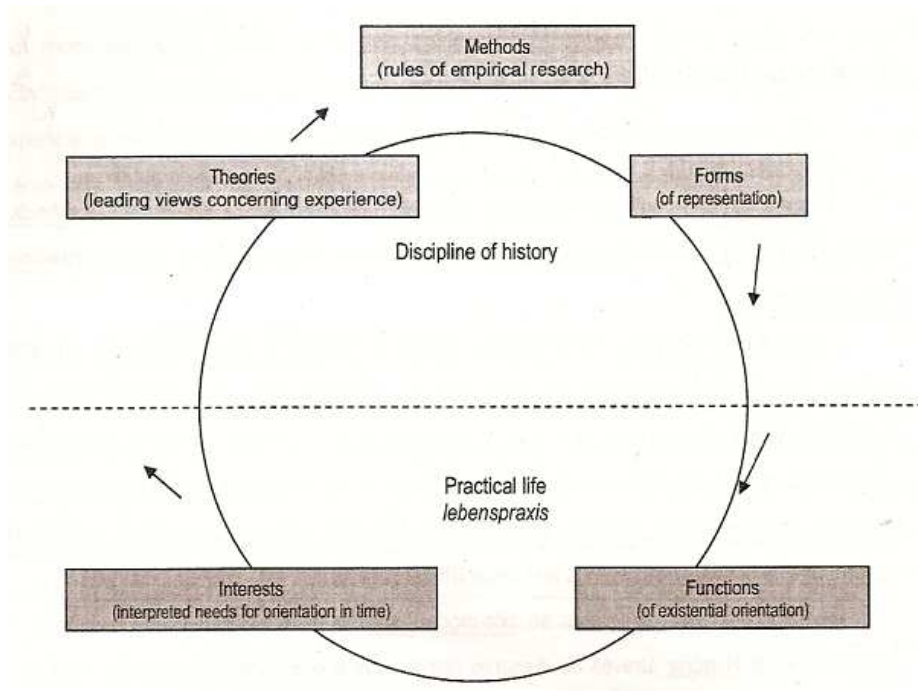
- *consciência histórica exemplar* – a apresentação de exemplos torna-se fundamental para a construção da memória histórica e para uma melhor compreensão do presente, tendo a História o papel de ensinar a argumentação moral, pois a moralidade adquire uma validade intemporal;

- *consciência histórica crítica* – caracteriza-se por um exercício da argumentação histórica crítica através da prática da “contra-narrativa”, construindo-se a identidade pela expressão do que não se pretende ser. Não é a favor da totalidade temporal, rompendo com a continuidade e, desta forma, perdendo o seu papel de orientação do quotidiano. Utiliza a moralidade como ideologia crítica dessa moralidade;

- *consciência histórica ontogenética* – pauta-se pela interpretação e pela forma como adquire os padrões temporais através da mudança, procurando integrar no presente a experiência do passado, embora a significância seja encontrada no desenvolvimento. Ou seja, nas palavras de Gago (2007, 92) “os padrões mudam em ordem a manter a permanência”. Aqui a questão da multiperspectiva em História está sempre presente, pois há uma aceitação de diferentes pontos de vista, “porque podem ser integrados numa perspectiva abrangente de mudança temporal” (Gago, 2007, 92). Constrói-se a identidade pelo cruzamento de tempo e acontecimentos, encontrando-se sempre em mudança. A relação entre orientação histórica e valores morais é a de que estes são vistos também num sentido de aceitação de diferentes perspectivas, pois o argumento da mudança temporal é o fundamento para a validade dos valores morais.

Ora, estes tipos de consciência histórica encontram-se espelhados de diferentes formas naquilo que Rüsen designa por “Matriz do pensamento histórico” (2002, 6, cit. em Gago, 2007, 77), pois estes estão relacionados com teorias e formas de representação da realidade e com a vida prática no sentido de orientação temporal. Daí, cada um dos tipos de consciência histórica ter um conteúdo, um padrão de significância histórica, modos de orientação, quer em relação às formas comunicativas da vida social, quer quanto à identidade histórica e uma relação entre orientação histórica e a moral.

Figura 2 – Matriz do pensamento histórico (Rüsen, 2002, 6, cit. em Gago, 2007, 77)



Gago (2007, 77) esclarece:

“Aqui, conjugam-se o empírico e o normativo da consciência histórica. Se a História fica presa à dimensão abaixo da linha, isto é, só ao serviço da vida quotidiana, formar-se-á um perfil de consciência histórica, que não representa um passado histórico, mas sim, um passado prático, que apenas responde aos interesses do quotidiano.”

O desenvolvimento da consciência histórica parece estar condicionado, por um lado, pelas necessidades práticas e, por outro lado, pela racionalidade metodológica da cognição histórica. Assim, a consciência histórica pode ser estimulada por diversas estratégias, segundo Rüsen (2001, 12, cit. em Gago, 2007, 79), conforme podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias de consciência histórica (Rüsen, 2001, 12, cit. em Gago, 2007, 79)

	Culture in General	Historical Culture in General	Sense Criteria	Comprehensive
Aesthetics	Feeling (Perceiving)	Historical Perception and Experience: Difference of Time, Change, Sequences of “Times”	“Beauty” (formal coherence, per formative soundness)	Memory, Commemoration, Sense Criteria of Presenting the Past
Politics	Willing (Acting, Suffering)	Orientation of Activity in Time, Historical Identity	Power (Legitimacy of Power and Domination)	
Cognition	Thinking	History as Form and Content of Knowledge	Truth	

Assim, distinguimos neste tabela, o político (ligada à memória colectiva), o cognitivo (produção do conhecimento histórico) e o estético (a representação histórica ligada aos princípios do sentido da História). Segundo Gago (2007, 80), estas estratégias manifestam-se da seguinte forma:

“Se a focalização for colocada ao nível dos interesses e funções do pensamento histórico, os estudos históricos estarão comprometidos com uma estratégia política de memória colectiva. Por outro lado, se o foco for direccionado para conceitos e métodos, há um compromisso com uma estratégia cognitiva de produzir conhecimento histórico. [...] Por outro lado, quando a relação é estabelecida entre as formas e funções com um compromisso estético de representação histórica poética e retórica, o conhecimento do passado incorpora ferramentas da vida presente, conseguindo modificá-lo por orientação cultural.”

Podemos facilmente verificar que, então, a consciência histórica assume fundamentalmente duas funções: por um lado, a de orientação temporal e, por outro lado, a de criação de identidade (Gago, 2007) e associada a esta ideia Rüsen (2001, cit. em Gago, 2007) define quatro tipos de fazer sentido histórico, conforme o quadro 2, os quais constituem uma clarificação dos modos como a consciência histórica parece funcionar actualmente:

- o *tradicional* – os aspectos culturais são fundamentais, sendo a identidade obtida a partir dessa referência cultural; o tempo obedece a uma repetição;

- o *exemplar* – os exemplos do passado constituem paradigmas que devem ser seguidos como regras gerais de comportamento e que passam, assim, a ser aceitáveis e dominantes na relação passado, presente e futuro. Gago (2007, 83) afirma mesmo que “neste sentido, a identidade histórica assume uma forma de competência com regras, ou seja, um saber em acção que respeita regras deduzidas de casos precedentes”;

- o *crítico* – tem como referência novas e diferentes perspectivas representativas de diferentes épocas da História, rompendo com a tradição, portanto, negando os padrões estabelecidos de significância;

- o *ontogenético* – a mudança é tida como fundamental na representação do passado, visto como um processo dinâmico temporal, aspecto que justifica encarar a História como um processo multiperspectivado, ou seja, o reconhecimento da diversidade de pontos de vista, que devem ser integrados de forma compreensiva.

Quadro 2 - Os diferentes tipos de fazer sentido histórico (Rüsen, 2001, 12, cit. em Gago, 2007, 83)

	memory of	time concept	form of communication	identity by	sense of time
Traditional	origins of world orders and life forms	permanence in change	consent	accommodation to a pre-given order	time gains the sense of eternity
Exemplary	cases demonstrating general rules of temporal change and human activity	super-temporal validity of rules	argumentation by judgment	competence of rules	time gains the sense of space of experience
Critical	deviations, which put topical historical orientations into doubt	rupture in temporal sequences	demarcation of standpoints	negation of obligatory order	time gains the sense of being judged
Genetic	changes which open up chances of life	development in which forms of life change in order to persist	interrelationship of standpoints and perspectives	individualization	time gains the sense of temporality

Ora, naturalmente estes modos como a consciência histórica funciona, reflectem-se na narrativa histórica, aspecto de especial relevância no nosso estudo, uma vez que analisamos essa narrativa nos ME através do texto de autor. Tal é a influência que Rüsen (2001, 91, cit. em Gago, 2007, 87) define mesmo diferentes tipos de narração histórica consoante os diferentes perfis de consciência histórica, que correspondem, por sua vez, ao que encontramos na historiografia, os quais encontram-se no quadro 3.

Quadro 3 - Tipos de narração histórica relacionados com os perfis de consciência histórica (Rüsen, 2001, 91, cit. em Gago, 2007, 87)

	memory of	continuity as	identity by	sense of time
Traditional narrative	origins constituting present forms of life	permanence of originally constituted forms of life	affirming pre-given cultural patterns of self-understanding	time gains the sense of eternity
Exemplary narrative	cases demonstrating applications of general rules of conduct	validity of rules covering temporally different of life	generalizing experiences of time to rules of conduct	time gains the sense of spatial extension
Critical narrative	deviations problematizing present forms of life	alteration of given ideas of continuity	denying given patterns of identity	time gains the sense of being an object of judgment
Genetical narrative	transformations of alien forms of life into proper ones	development, in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically	mediating permanence and change to a process of self-definition	time gains the sense of temporalization

Contudo, estes diferentes tipos de narrativas não se excluem mutuamente, pois Rüsen (2001, cit. em Gago, 2007) considera que estas estão presentes em todos os textos de natureza histórica, havendo mesmo uma progressão natural entre estes tipos de narrativa, sendo de destacar a narrativa crítica que constitui o ponto de “catarse para a transformação” nas palavras de Gago (2007, 89). Assim, cada uma destas narrativas caracteriza-se da seguinte forma:

- a *narrativa tradicional* – os mitos e as lendas correspondem a este tipo de narrativa histórica. A tradição e a eternidade do tempo são as suas características

fundamentais, uma vez que a tradição traz as origens que constituem a forma de organização de vida no presente e a continuidade é construída pela permanência dessa forma de organização;

- a *narrativa exemplar* – focaliza-se na descrição causal, relacionando a diversidade através de estórias singulares que são generalizadas no tempo e que procuram, assim, validar as regras e os princípios abstractos. O tempo ganha um sentido de extensão espacial temporal, muito para além dos limites da tradição;

- a *narrativa crítica* – abre lugar a novos padrões pela negação de tradições, regras e princípios e, portanto, a identidade é formada pela negação desses padrões e destruindo as ideias de continuidade. Ou seja, a continuidade é alcançada de forma indirecta, pela dissolução ou destruição de ideias efectivas de continuidade. A representação linguística é das mais importantes características deste tipo de narrativa;

- a *narrativa ontogenética* – corresponde à meta-narrativa, reflexiva. A continuidade é vista como desenvolvimento, pois as mudanças nas formas de vida são fundamentais para a sua permanência e estabilização, sendo a identidade garantida entre a mediação da permanência e da mudança.

Tal como a consciência histórica, e sendo a narrativa histórica uma operação fundamental desta, a narrativa histórica tem também a função de orientar a vida prática no tempo. Fá-lo através dos quatro tipos de narração histórica que acabamos de analisar, os quais, por sua vez, obedecem a determinadas condições como “a afirmação, a regularidade, a negação e a transformação” (Gago, 2007, 87).

Então, como é que cada área geográfica da Europa perspectiva a narrativa histórica através dos seus ME? Sem dúvida que a forma como se narra a História pode conter alguns perigos, como por exemplo levar o passado ao futuro como uma fascinação. As narrativas históricas comunistas/marxistas e anarquistas têm geralmente este tipo de característica, pois são narrativas projectadas para o futuro, “na medida em que para lá de uma visão retrospectiva que é analisada com base no corpo teórico defendido, se aponta prospectivamente o desenho da sociedade fruto da utopia defendida” (Gago, 2007, 85). De facto, verificamos este tipo de narrativa nos ME da Europa de Leste do período da década de 1980, fortemente enraizados num discurso marxista que procura sobretudo ter influência no desenho da sociedade do futuro, uma vez que o ME é trabalhado pelos futuros cidadãos daqueles países. A partir da década de

1990, os ME da Europa de Leste alteram significativamente a sua narrativa, tendendo para uma narrativa que se aproxima dos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica, de feições mais críticas e, por vezes, até reflexivas, sendo que nestas duas últimas áreas geográficas já se faziam também sentir essas características nos ME da década de 1980.

Retomando a questão da análise conceptual da consciência histórica, interessa-nos agora compreender como é que esta se desenvolve e quais são as suas competências cognitivas, ou seja, como é que esta se manifesta no campo da educação histórica. Por outras palavras, importa analisarmos as implicações da consciência histórica na área da educação histórica. Segundo Gago (2007, 95), “a educação histórica parece ocorrer quando as competências de experienciar o tempo passado, interpretando-o de forma histórica e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas”. E quais são essas competências? Também essas competências advêm dos perfis de consciência histórica, que temos vindo a apresentar, e que obedecem a uma sequência estrutural do modo tradicional até ao ontogenético em crescentes graus de complexidade (Gago, 2007). Assim, verifica-se que há um aumento da complexidade que também corresponde ao próprio desenvolvimento da capacidade de lidar com essa complexidade, facto que se explica pelos próprios estádios de desenvolvimento psicológico. Esta complexidade também se manifesta ao nível da experiência temporal que vai obtendo progressivamente no indivíduo novas qualificações desde o perfil tradicional ao perfil ontogenético. Os padrões de significância histórica, o conceito de verdade, as formas comunicativas da vida social e a concepção de identidade histórica, obedecem, todos eles, a um crescimento de complexidade. Finalmente, verifica-se que há uma relação entre o grau de educação e o conhecimento histórico com o progresso cognitivo humano, ou seja, a educação histórica contribui para um desenvolvimento dos perfis de consciência histórica (Gago, 2007).

Esta relação entre desenvolvimento da consciência histórica e ensino da História é estreita. Gago (2007, 95) diz a este propósito o seguinte:

“A aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança de consciência histórica. Pois, a educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste *stock*. Antes é conceptualizada como um processo através do qual as competências são progressivamente desenvolvidas, em processo de mudança, de formas menos elaboradas até formas mais sofisticadas.”

Sabendo que a educação histórica é o “processo de digerir a experiência de tempo em competências narrativas” (Gago, 2007, 95), esta comporta o desenvolvimento de três perfis de competências da consciência histórica – a experiência, a interpretação e a orientação – que constituem os três elementos centrais da competência narrativa e, ainda, os quatro estádios de desenvolvimento que são estruturados de forma interligada, uma vez que os perfis de competências da consciência histórica encontram-se entrelaçados. Tudo isto constitui a base da teoria da aprendizagem histórica (Gago, 2007). A socialização e individualização humana são processos que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, que deve ser entendido como um processo de desenvolvimento de competências, gerado pelo crescente grau de complexidade, “em que o nível subsequente pressupõe o precedente e o expande” (Gago, 2007, 96), sabendo que os diferentes tipos de “fazer sentido histórico” podem estar presentes num mesmo indivíduo. Rüsen (1993, cit. em Gago, 2007, 95) fala mesmo que a educação histórica tem de traduzir o desenvolvimento das seguintes competências de natureza narrativa:

- “1. A capacidade/habilidade de experienciar historicamente em relação com a actualidade passada;
2. A capacidade/habilidade de interpretar historicamente em relação com o todo temporal, que combina:
 - a. experiência do passado, com
 - b. compreensão do presente, e
 - c. expectativas a observar no futuro;
3. a capacidade/habilidade de orientar historicamente, que se encontra relacionada com a necessidade prática de encontrar uma trajectória através da mudança temporal.”

Também Lowenthal (2000, cit. em Gago, 2007, 98) menciona algumas das competências necessárias para a História:

- capacidade/habilidade de reconhecer e situar um conjunto de referências comuns acerca de um passado;
- desenvolvimento de um julgamento comparativo a partir de um conjunto de evidências em conflito;
- capacidade de compreender e analisar diversos pontos de vista, evitando a adesão acrítica a opiniões;
- disponibilidade para compreender que o conhecimento do passado distingue-se do conhecimento do presente, havendo uma evolução no conhecimento histórico com novas interpretações.

Como é que, então, o ME constitui um recurso de desenvolvimento da educação histórica, com uma forte dimensão narrativa? Será que este pode mesmo constituir um instrumento de desenvolvimento de competências de interpretação do passado de forma histórica e de utilização do mesmo na orientação da vida? Sem dúvida que as diferentes dimensões de consciência histórica manifestam-se nos ME, assim como nos PE. Gago (2007, 95) afirma que essas dimensões se manifestam nos currículos escolares:

“O ensino da História e o desenvolvimento da consciência histórica - parece ser mais fácil aprender formas tradicionais de pensamento na escola. Contudo, as formas exemplares de fazer sentido histórico são as que dominam a maioria dos *curricula*, as competências críticas e ontogenéticas, com especial foco nas últimas, requerem para o seu desenvolvimento um esforço enorme quer para os professores quer para os alunos.”

Esta afirmação de Gago (2007) é confirmada no nosso estudo comparativo de ME sobretudo para o caso da área geográfica da Europa de Leste do período final da Guerra Fria que estivemos a estudar. A consciência histórica de tipo tradicional e a de tipo exemplar prevalece nos ME dos países da Europa de Leste da década de 1980. Contudo, a mesma tendência não é confirmada para a maioria dos países, sobretudo da Europa Ocidental e também da Europa do Norte, embora esta última com menos relevância. Estas áreas geográficas da Europa já desenvolveram ME com uma narrativa histórica de tipo crítico, onde a multiperspectiva é um dado que se procura ter em consideração na narrativa histórica. Apesar da Europa de Leste alterar significativamente a sua narrativa histórica durante os anos de 1990, ainda assim, não acompanha completamente a Europa Ocidental e a Europa Nórdica que continuam com o desenvolvimento de narrativas críticas e, por vezes até, verificando-se já alguma narrativa de tipo ontogenético. Porque será que isto acontece na Europa de Leste, mesmo num período de pós-socialismo? Gago (2007, 101) refere a este respeito o seguinte:

“Os países pós-socialistas, por sua vez, revelaram-se ser simultaneamente “não tradicionais” e “não críticos”. Pode-se questionar se o facto de terem lidado com tradições culturais de longa duração e usos similares da História em diferentes situações, e para diferentes usos, explique este tipo de interpretação. A este respeito, Wertsch (2000) refere que o facto de o sistema fazer da História um assunto do estado monolítico reforçado na esfera pública e não se permitir a discussão aberta e crítica teria levado à emergência de narrativas não oficiais que revelam claramente a oposição à versão oficial. Associado a esta situação, há um sentimento de cinismo e um incremento das versões não oficiais.”

Ora, tal pode constituir a justificação para a fraca evolução no tipo de narrativa histórica dos países da Europa de Leste e, sem dúvida, que o “sentimento de cinismo” está bem patente em ME da Europa de Leste do período do pós-Guerra fria e do pós-socialismo, ou seja, da década de 1990, como é o caso do ME russo de 1996 (MRU1) que se encontra recheado de afirmações cheias de sarcasmo e até cinismo como por exemplo a seguinte (MRU1, 216):

“Na opinião do Estaline, não há nada de estranho que a União Soviética desejando defender-se para os anos futuros tente tudo para que nestes países existissem governos leais à URSS. Como se pode estar bem de cabeça e qualificar estas tendências pacifistas como expansão?”

Curiosa é também a coincidência das nossas afirmações com as de Rüsen (2000, cit. em Gago, 2007, 100-101) que passamos a transcrever:

“Tendo em atenção a tipologia de Rüsen (2000) em relação à consciência histórica, parecem existir diferenças de distribuição das frequências dos países, entre o perfil “tradicional” e “crítico”. Assim os países Escandinavos, com excepção da Islândia, e os países do Noroeste Europeu revelam uma consciência histórica menos tradicional e mais crítica, do que a média dos outros países. Estes países Escandinavos e do Noroeste Europeu são também os mais modernizados, secularizados e individualizados. Em oposição, países como a Croácia, Bulgária, Portugal, Espanha, Grécia e Turquia, ficam acima da média na “interpretação tradicional”, e abaixo da média na “interpretação crítica.”

O estudo europeu *Youth and History* (2000, cit. em Gago, 2007, 100) concluiu o seguinte:

“A prática de transmissão autoritária de juízos e interpretações sobre a História é mais comum nos países mais pobres/tradicionais, colectivos e religiosos, da Europa de Leste e Sudeste [...] do que na Europa Ocidental e do Norte.”

De facto, verificamos esta tendência de forma bem acentuada nos ME dos países da Europa de Leste, sobretudo da década de 1980, tal como já tínhamos tido oportunidade de referir acima, indo no mesmo sentido das conclusões do estudo europeu *Youth and History* (2000, cit. em Gago, 2007).

1.3. A evolução do conhecimento histórico a partir da segunda metade do século XX

Uma das ideias que acabamos de desenvolver no subcapítulo anterior é a de que o conhecimento dos conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão, torna-se fundamental para alcançar-se o verdadeiro desenvolvimento de competências de natureza histórica. Ou seja, é muito importante analisarmos o processo de construção e de aprendizagem do conhecimento histórico. De facto, a aprendizagem da História promove o desenvolvimento de capacidades e de dispositivos heurísticos e hermenêuticos de forma a estudar o passado de maneira auto-reflexiva. Por outras palavras e segundo as de Gago (2007, 119):

“Nesta linha estudar o passado significa estudar as ideias com que se parte para a investigação, na medida em que, quando a História se objectiva ela própria nas narrativas históricas, torna-se auto-reflexiva.”

Assim, conhecer as linhas de investigação historiográfica e a sua evolução sobretudo a partir da segunda metade do século XX é um importante elemento de fundamentação teórica do nosso estudo, que nos permite perscrutar a sua presença também no recurso de ensino-aprendizagem que é o ME. Sabemos que não podemos ignorar a relação entre História Ciência e Didáctica da História, pois os problemas que se colocam actualmente à ciência histórica são semelhantes aos que se encontram no ensino da disciplina (Botão, 1999). Trata-se de averiguarmos o conceito de “transposição didáctica” introduzido por Yves Chevalard, em 1980, um especialista da Didáctica da Matemática, que procura analisar a passagem do conteúdo científico para o conteúdo de ensino (Moniot, 1993, 24). Contudo, Moniot (1993, 42) afirma claramente que existe uma distância entre a história erudita e a história escolar:

“Et de ne pas s’ apercevoir que l’ histoire scolaire n’ est pas si simplement l’ histoire historienne. Il faut le redire: aucune discipline scolaire n’ est la fille toute simple d’ une science mere: elles ont toutes plusieurs references (un savoir “savant”, plus ou moins, des valeurs, des pratiques et des problèmes sociaux...) et les mobilisent en leur demandant tour à tour plutôt de la pertinence ou plutôt de la légitimité.”

Então, assim, tal como o professor de História tem de se submeter a uma actualização sistemática acerca da evolução epistemológica da História, será que o autores dos ME, do universo do nosso estudo, também foram tendo isso em consideração na forma como foram construindo os seus ME?

De facto, uma face da História é eminentemente epistemológica, por isso, é na História da História, ou por outras palavras, na historiografia, que podemos encontrar a resposta de como foram evoluindo os modelos de construção do conhecimento histórico. É aquilo que Rüsen (2000, cit. em Gago, 2007) designa por meta-História que constitui uma reflexão sobre as formas como se foi lidando com o passado e, portanto, uma conceptualização sobre e da própria História, analisando os critérios que se encontram subjacentes à significância histórica. Assim, vamos realizar um breve traçado da evolução do processo de construção do conhecimento histórico, considerado epistemologicamente correcto, a partir da segunda metade do século XX até aos nossos dias, de forma a expressarmos as ferramentas teóricas de avaliação dos ME quanto à forma como a evolução da epistemologia da História se foi reflectindo no ensino desta disciplina, nomeadamente no recurso pedagógico-didáctico que é o ME.

Começemos por recordar muito rapidamente, o processo de construção do conhecimento histórico. Em História, como ciência humana e social que é, não podemos isolar, de um lado, o objecto - o passado -, e do outro lado, o sujeito - o historiador -, pois o conhecimento histórico é a tomada de consciência do passado humano obtida através do trabalho do historiador. O passado ao readquirir vida na consciência do historiador, depende de um outro modo de ser e, portanto, torna-se diferente do passado realmente vivido pela Humanidade. Quando o passado era presente, a percepção da realidade histórica dos seres humanos que o viveram, era algo bastante diferente do que é para o historiador, isto porque o presente vivido por cada indivíduo é sempre um momento de alguma confusão, uma vez que a consciência humana é incapaz de apreender a sua realidade autêntica. Ora aqui, encontra-se o fundamento da compreensão, explicação e avaliação histórica, pois o historiador não se pode contentar com uma visão tão superficial e pretende, pelo contrário, atingir inteligibilidade sobre a realidade histórica (Marrou, 1974). Estamos, assim, perante duas noções, a de realidade histórica e a de conhecimento histórico (Marrou, 1974). Por isso, M. Bloch (s.d., 51) fala em “conhecimento indirecto o que chega ao espírito do observador pelo canal de espíritos humanos diferentes”. Ou seja, o historiador é o intermediário de uma

observação indirecta, daquilo que este autor designa por “testemunhos involuntários”, ou seja, os documentos escritos. Porém, este autor defende também a possibilidade de uma observação directa, sobretudo através de vestígios materiais que os seres humanos nos deixaram, a que ele chama de “testemunhos involuntários”. Assim, estamos perante uma das especificidades da História, ciência que conjuga no seu método científico, momento de observação directa e outros de observação indirecta (Bloch, s.d.). Com tudo isto, verificamos que o conhecimento histórico depende directamente do historiador e este como ser humano que também é e fruto dos contextos históricos em que vive, vai evoluindo na sua forma de fazer História. Ou seja, o papel do historiador é preponderante na forma como se faz História.

Então, face a todas estas perplexidades como foi evoluindo a construção do conhecimento histórico a partir da segunda metade do século XX até aos nossos dias?

1.3.1. Dos *Annales* aos nossos dias

A atitude do historiador continuou a sofrer mudanças ao longo da segunda metade do século XX até à actualidade. A História Nova trouxe a convicção num conhecimento histórico como um processo infinito, em que o trabalho do historiador deve ser continuamente recomeçado. A preocupação de ultrapassar o estágio descritivo e de garantir a cientificidade da História contribuiu para que se elaborassem modelos, conceitos e ideias-tipo que definiam o processo de construção do saber histórico. Antes mesmo da História Nova fundada por F. Braudel, a revolução dos *Annales* trouxe o grande investimento nos fundamentos teóricos da investigação histórica. Por um lado, começaram por abolir o particular que tornava o estatuto da História incompatível com o de ciência social. Por outro lado, pretendiam legitimar o lugar da História no conjunto das ciências sociais, atribuindo-lhe um papel preponderante.

Ora, depois da grande novidade da Escola dos *Annales* que inscreve a História numa vasta perspectiva de reflexão económica e social, a História Nova renova-se com novos centros de interesse. Os *Annales* haviam demonstrado a necessidade da diversidade dos documentos que o historiador pode e deve utilizar; abriram-se a uma história comparada que rompe com o quadro de uma história nacional; insistem na importância do papel do historiador uma vez que tudo é construído por ele; apresentam um grande interesse pela actualidade e pelo presente, na medida em que a História através do passado, chega até às tendências que preparam o presente e que o permitem compreender; integram uma colaboração sistemática entre as diferentes ciências sociais e a História, sobretudo entre a Geografia e a História, chegando mesmo a falar-se em “geo-história”; enfim, pretendem atingir a história total (Caire-Jabinet, 2008). Esta última característica dos *Annales* é a mais citada, havendo um considerável alargamento dos campos de análise da História, passando a abarcar todas as dimensões da vida humana - os aspectos militares e diplomáticos, os aspectos económicos e sociais, os aspectos demográficos, os aspectos intelectuais, artísticos e as estruturas mentais (Coutau-Begarie, 1983). A adopção de modelos epistemológicos de outras ciências sociais traduziu-se na substituição da história de modelo narrativo pela *história-problema*, inaugurada por L. Febvre (Coutau-Begarie, 1983). A justificação por esta opção prende-se com a necessidade de aquisição de um quadro conceptual, de forma a

que a História fosse reconhecida como ciência e não mais perpetuasse o fundamento de A. Comte para o não reconhecimento da História como tal, uma vez que considerava que a História não explicitava as estruturas gerais abstractas da ordem particular dos fenómenos de acordo como era entendida na sua própria época (Walch, 1990). Ora, esta história-problema constrói-se em torno do conceito de problema em diversas dimensões, por exemplo económicas, sociais, demográficas..., e abandonou o conceito estruturante de período. Considera que o tempo confere uma indeterminação do objecto do seu saber, preferindo optar pela colocação de questões selectivas a um determinado período, onde se enquadram um conjunto de acontecimentos e de problemas que emergem desse período. Não lhe interessa o acontecimento único, mas sim explicar um problema. Em relação às suas fontes, o historiador tem de pesquisar fontes pertinentes, organizá-las, compará-las e estabelecer hipóteses conceptuais, de forma a conseguir descrever e a interpretar o fenómeno em estudo. Assim, o facto histórico transforma-se em “hipóteses e conjecturas” segundo L. Febvre (cit. em Coutau-Begarie, 1983, 44) e deixa de ser o acontecimento importante para se transformar num fenómeno regular escolhido pelo historiador e por ele construído. A sua regularidade possibilita que seja estudado numa série cronológica. É a passagem à longa duração, que privilegia métodos quantitativos. Verifica-se, assim, sobretudo uma mutação da relação do historiador com o seu objecto de estudo. Os historiadores dos *Annales* abandonaram a história narrativa, designada por Coutau-Begarie (1983) de “naive”, a simples e pura narração, passando a incluir na narração a explicação histórica, através do contexto histórico ou da compreensão de uma determinada época (Coutau-Begarie, 1983). A grande diferença que a história-problema introduz na forma de fazer história é a sua aposta numa crítica sistemática, mas “subestimar” a narração é uma forma de “mutilar a história”, segundo W. Besson (cit. em Coutau-Begarie, 1983, 49).

Mas depois da revolução dos *Annales*, que novidades se introduziram na epistemologia da História? A renovação dos centros de interesse da História é notória, nomeadamente um recrudescimento da história económica, que conhece nos anos de 1950, um novo dinamismo com a fundação da VIª Secção da École des Hautes Études, em 1948, especializada nas ciências económicas e sociais. Assim, a história económica conhece uma renovação importante neste período e F. Braudel introduz o estruturalismo no discurso historiográfico que havia sido fundado pela sociologia através de Lévi-Strauss (Caire-Jabinet, 2008). A revolução tecnológica dos anos de 1950 e de 1960

possibilitou o registo de longas séries estatísticas em meios informáticos, os quais permitiram o seu tratamento de forma fiável, entrando, desta forma, na chamada história serial. A novidade da história serial está na sua intenção de reforçar a vontade de não se perder a totalidade da actividade humana, reduzindo a ideia de incompreensão através da introdução de métodos quantitativos na análise histórica. Esta História proclama-se verdadeiramente científica, ancorada na longa duração, fazendo das massas o objecto principal da sua investigação (Coutau-Begarie, 1983). Os seguidores de F. Braudel procuraram reduzir a interpretação subjectiva do historiador através da análise estatística rigorosa que lhes permite apreender objectos “massivos” (Coutau-Begarie, 1983, 114). Procuraram encontrar um novo fundamento para a cientificidade do conhecimento histórico pela transposição de métodos de análise estatística para a História. A partir de 1958, depois do célebre artigo de F. Braudel, “Histoire et Sciences sociales: la longue durée” tornou-se, então, no novo paradigma da História. Mas F. Braudel também propõe outras dimensões de tempo (Caire-Jabinet, 2008, 99):

“[...] sur une longue durée, une histoire immobile des rapports de l’ homme et de l’ espace; une histoire des structures – sociales, économiques, démographiques -, et, enfin une histoire événementielle prise dans un temps court [...]”

A História adquire uma dimensão suplementar à dos fundadores dos *Annales*, ou seja, torna-se dinâmica e dá mais um passo em frente na renúncia da história de acontecimentos, da história narrativa. Este modelo de construção do conhecimento histórico aspira a alcançar a longa duração, ultrapassando o tempo curto, descobrindo uma “história imóvel”, de um inconsciente colectivo resistente à mudança (Coutau-Begarie, 1983, 103-105). Braudel (cit. em Coutau-Begarie, 1983, 91) pensava ser possível “desideologizar” o tempo longo, desembaraçando-se da dimensão linear ou cíclica que o acompanha.

Apesar de F. Braudel ser considerado o “pai fundador” da “Nova História”, esta expressão data de 1978 com a obra de J. Le Goff, “Dictionnaire de la nouvelle histoire”, desenvolvendo-se novos objectos no campo epistemológico da História e os historiadores adquirem consciência do relativismo da sua ciência (Caire-Jabinet, 2008). A seguinte afirmação de Caire-Jabinet (2008, 101) resume bem o quadro epistemológico da História no período da década de 1970:

“La “nouvelle histoire” poursuit donc la tradition des Annales, à la fois en se posant en situation de discipline fédératrice au coeur des sciences sociales et en refusant toute philosophie de l’histoire.”

A grande novidade da epistemologia da História encontra-se na sua tendência conceptualizante na crítica ao facto ou acontecimento histórico proposta por P. Veyne (Coutau-Begarie, 1983). O acontecimento foi reabilitado uma vez que este readquiriu o interesse dos historiadores. É o nascimento da micro-história, em que a História deixa de abarcar o todo e o historiador debruça-se em micro-realidades, fazendo-o cada vez mais de forma rigorosa. O acontecimento é, assim, de grande importância no desenvolvimento do processo histórico, pois nele encontra-se a origem da mudança. P. Nora (1974) foi um dos historiadores que defendeu o retorno do acontecimento como sendo a possibilidade de construção de uma história contemporânea, na medida em que os *mass media* desencadeiam um processo de detecção de acontecimentos, que se inter-relacionam, permitindo alcançar realidades mais complexas. De facto, os *mass media* trazem-nos um constante “saber interrogativo”, em que cada um de nós procura traduzir o seu significado. A intervenção do historiador é fundamental de forma a atingir a inteligibilidade da informação. Para Nora (1974), o acontecimento atinge o estatuto de algo que provoca a ruptura e é revolucionário na medida em que é motor de transformação.

Durante os anos de 1970, o historiador procura dar-se a conhecer a um público mais lato através da rádio e da televisão, em debates e programas televisivos e como até consultor histórico para o cinema. Foi grande o sucesso do encontro dos historiadores com o grande público. Também se desenvolveram edições de novas colecções de História tais como a “Bibliothèque des histoires” da Gallimard em 1972. A imprensa escrita convida historiadores para fazerem os seus editoriais e crónicas históricas, o que demonstra o dinamismo dos historiadores e o seu poder pela influência que passaram a exercer nos *media*.

Mas também os modelos de história total e de estruturalismo regressam, sobretudo com M. Foucault, recusando a biografia, a história do acontecimento, a história política e a história nacional, para apresentar temas numa perspectiva globalizante e no quadro de uma história apresentada como imóvel (Caire-Jabinet, 2008). É a história de épocas longas e de grandes temas. Um aspecto completamente novo nesta geração de historiadores é o facto de lançarem um novo olhar sobre as fontes que haviam sido já

estudadas, olhar esse que tem em conta a sua personalidade. Caire-Jabinet (2008, 103) coloca isto da seguinte forma:

“Toute cette génération des historiens revendique hautement le droit de faire coïncider ses soucis, ses angoisses, ses centres d’ intérêt personnel et le champ de recherche.”

É exemplo deste tipo de postura, a obra de P. Nora intitulada “Essais d’ego-histoire”. Também a História Nova defendeu paradigmas da memória, do género, da importância da filosofia de cada civilização, ou seja, a história abre-se a um largo território de acordo com os interesses de cada historiador. A história das mentalidades também se torna num domínio da história que adquire uma extensão considerável e que tinha sido até então praticamente ignorado, embora L. Febvre tivesse já sido o pioneiro na curiosidade pela história das mentalidades. P. Ariès e G. Duby foram talvez das maiores expressões deste tipo de interesse histórico, através da sua “Histoire de la vie privée”. Também outro campo da história que foi reabilitado com a História Nova que foi o da história política e da história das relações internacionais, tradicionalmente designada por história diplomática, através de P. Renouvin e depois dos seus seguidores como Jean-Baptiste Duroselle, René Girault, Robert Franck e Georges-Henri Soutou, este último de particular interesse no nosso estudo uma vez que se trata um dos grandes historiadores de renovação de interpretação da história da Guerra Fria, que iremos apresentar aquando da nossa análise do quadro epistemológico acerca da Guerra Fria. Ainda a história da Antiguidade foi outro período onde o interesse historiográfico foi reanimado através de historiadores como Pierre Vidal-Naquet, Nicole Loraux e o próprio Paul Veyne, que se esforçaram por apresentar novas leituras da história Antiga (Caire-Jabinet, 2008).

Ao longo dos anos de 1980 e até à actualidade desenham-se novas tendências historiográficas e confirmam-se retornos de interesses como é o caso da história política para todos os períodos da História. Este domínio da História adquire uma nova vitalidade, repensado no quadro das representações colectivas e dos caminhos traçados pela história cultural e que investiu sobretudo no período contemporâneo, por isso, designada de história “imediate” (Caire-Jabinet, 2008). Também a história dos intelectuais é um campo novo com historiadores como Michel Winock, Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli e muito influenciada pela obra de Pierre Bourdieu. A

biografia constitui um novo interesse da historiografia com a publicação de colecções que se multiplicam nas casas editoriais. É o regresso à história dos indivíduos. Também a história religiosa adquire uma nova vitalidade pelo seu reencontro com a Sociologia e com uma nova geração de historiadores, de que é exemplo Dominique Iogna-Prat. Também as preocupações sobre a epistemologia e a historiografia foram sentidas neste período em alguns estudos, embora de forma muito mais diminuta do que para outras áreas de investigação. Mas sem dúvida que a dimensão da história que mais conquistou os historiadores nesta época foi a história cultural, tendo um papel federativo entre os diversos campos explorados pelos historiadores e aplicando-se a todos os períodos da história. Participou na renovação da história política como já aludimos, colocando as questões sociais de forma diferente através da história de género e perseguindo a história das representações com um novo campo ligado ao da sensibilidade (Caire-Jabinet, 2008).

Segundo as palavras de Testot (2008, 5), a história global tornou-se numa necessidade:

“Toute l’ ambition de ce champ disciplinaire de l’ “histoire globale” est de connecter, de mettre en perspective comparée toutes ces histoires nationales jusqu’ici sévèrement cloisonnées pour en faire émerger une substance invisible, faite d’ interactions, de migrations et d’ échanges. Il s’ agit de souligner tant les convergences que les différences, d’ examiner les interrelations, d’oser parcourir toutes les échelles, spatiales et temporales, de naviguer de l’ individu au monde, et de la préhistoire au moment présent.”

Igualmente, Douki e Minard (2008) relatam esta nova tendência da historiografia actual, considerando que esta nova perspectiva de história global pretende contribuir para a inteligibilidade mais complexa do mundo, ultrapassando as limitações territoriais e visões demasiadamente nacionais. Esta nova tendência historiográfica tem a sua origem nos Estados Unidos com o “Journal of World History”, publicado em 1990, pela Universidade de Hawai. Em 1994, duas novas publicações, “World History Connected” e “Journal of Global History”, este último da Universidade de Cambridge, dão continuidade a esta tendência. Em 2000, a revista norte-americana, “American Historical Review” introduziu uma nova secção denominada “Comparative/World” que estuda a “história transnacional”. Esta evolução historiográfica centra as suas atenções numa visão transnacional e não etnocêntrica. Interessante é constatar a coincidência

desta tendência historiográfica com o que se passa no ensino da História, segundo as conclusões do estudo de Lautier (1997, 54) relativamente a este aspecto:

“Nous connaissons maintenant l’ essentiel des traits qui caractérisent l’ histoire aux yeux des élèves: c’ est une histoire globale, ouverte aux multiples approches, faite d’ événements, à condition toutefois que ces derniers soient jugés importants et entraînent un changement.”

Ainda a destacar outra tendência historiográfica recente, a chamada “Big History” e a história ambiental que segundo Dagorn (2008, 189) tem as seguintes ambições:

“L’ histoire globale comme la *world history* entendent élargir le champ de recherché de l’ historien au monde entire... La *big history* porte une ambition encore plus démesurée, en s’ axant sur la plus grande échelle temporalle concevable. Dans la même optique, l’ histoire environnementale étudie les interactions entre homme et environment.”

Ora, a designada história ambiental preconiza uma geohistória ambiental de ambições planetárias (Dagorn, 2008). Grataloup (2008, 197) afirma o seguinte a propósito da geohistória:

“La géohistoire associe les outils de l’ histoire et de la géographie pour prendre simultanément en compte l’ espace et le temps des sociétés. À l’ heure de la mondialisation, cette démarche hybride vise à penser le Monde tel qu’ il s’ est élaboré sur le long terme.”

Também os estudos pós coloniais têm sido um novo tipo de estudos de natureza historiográficos, que pretendem desenvolver uma crítica às fontes históricas ocidentais (Journet, 2008). Pétré-Grenouilleau (2007) considera que para apreender a história em todas as suas dimensões, nomeadamente sobre o tráfico negreiro, há que ultrapassar os quadros nacionais e recorrer à história global. A abertura de numerosos arquivos durante os anos de 1990 também tem possibilitado a renovação da visão sobre muitos dos acontecimentos contemporâneos que estiveram sobre a pressão de discursos contraditórios, alimentando a controvérsia entre historiadores (Fournier, 1999).

A atomização da História tornou-se um facto ao longo dos anos que acabamos de descrever, o que provocou reflexões, por exemplo, nos livros de Gérard Noiriel “Sur la “crise” de l’ histoire” e “Penser avec, penser contre. Itinéraire d’ un historien”, onde faz notar que a percepção da crise da História é diferente de acordo com as gerações de

historiadores (Caire-Jabinet, 2008). De facto, a nova geração de historiadores tem uma preferência pela história contemporânea, verificando-se que as fronteiras entre a História e a Sociologia e as diversas ciências sociais são muito porosas. Contudo, o grande público tem aderido cada vez mais à História entre os finais do século XX e a primeira década do novo milénio, através da visualização de filmes históricos e de programas televisivos sobre História e a leitura de romances históricos. Assim, verifica-se, por exemplo, da parte da historiografia um recrudescimento da genealogia, anteriormente considerada uma arte menor. Há mesmo um clima preocupante sobre o trabalho historiográfico, o que provocou a fundação de uma associação por R. Rémond, intitulada “Liberté pour l’ histoire”, em 2006. Finalizamos este percurso pela evolução historiográfica e epistemológica da História com o panorama actual que se traduz da seguinte forma segundo Caire-Jabinet (2008, 112):

“Aux temps de certitudes succède celui des doutes que traduit l’ écriture de l’ histoire, en situation de defense face aux sciences sociales concurrentes.”

Este breve traçado da evolução historiográfica do século XX e sobretudo da segunda metade do século XX até à nossa actualidade revelou-nos uma historiografia que se renovou profundamente nos seus campos de investigação e nas suas interrogações. Ruano-Borbalan (1999, 1) sintetiza bem essa evolução:

“Après l’ histoire économique et sociale et la longue durée, les historiens ont réévalué l’ histoire politique. Les interrogations actuelles portent sur le récit, les individus et leur culture, les pratiques ordinaires, l’ imaginaire, la place des minorités dans l’ histoire, etc.”

Dortier (1998) resume as maneiras de fazer história da seguinte forma:

- a história-problema – pretende alcançar as causas do fenómeno, as estruturas e as lógicas dos fenómenos;
- a história compreensiva – visa a reconstituição de um universo mental, dos acontecimentos tal como foram vivenciados pelos seus actores;
- a antropologia histórica – estuda as práticas alimentares, sexuais, o vestuário, as relações de parentesco e a vida quotidiana da uma determinada época;

- a monografia – com o trabalho monográfico pretende-se reconstituir de forma pormenorizada um determinado objecto histórico, como por exemplo, uma biografia individual ou a vida de uma localidade;

- a síntese histórica – tem por objectivo a reconstituição de um período ou sociedade na sua globalidade;

- a história global – trata-se de uma história que integra o causal e o compreensivo, procurando alcançar o conjunto das ordens económicas, sociais, culturais e políticas, pondo em conjugação as causas e as estruturas e procurando reconstituir o passado nos seus actores, ou seja, preocupa-se em conjugar os movimentos de fundo, os indivíduos e o acaso.

Assim, verificamos que o conhecimento histórico não se pode prestar a perspectivas epistemológicas fechadas. Quem mobiliza o conhecimento histórico, professores, alunos e o cidadão comum, encontra nele modelos epistemológicos diferentes que se vão distinguindo consoante as diferentes correntes historiográficas foram evoluindo, o que também demonstra a riqueza do conhecimento histórico e o seu carácter multiperspectivo. Ora, o que verificamos no nosso estudo é que os ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica das duas décadas em análise têm em conta os debates historiográficos, tal como já havia sido confirmado no estudo de Morand (2009) para o caso francês, verificando-se que a linha da História Nova está bem presente nos textos de autor dos ME desta área geográfica da Europa. Porém, para a Europa de Leste, este paradigma da História só começa a dar os primeiros passos nos ME da década de 1990. O nosso estudo partilha e confirma a conclusão de Carretero et al. (1994, cit. em Gago, 2007, 121-122) que considera que o quadro conceptual epistemológico da História tem influência na forma como a História é pensada, construída e também ensinada, nomeadamente através do ME. Por outras palavras, a nossa análise de ME revela-nos que a maneira como o ME é concebido, está de acordo com o quadro epistemológico da História, notando-se isto sobretudo na Europa Ocidental e na Europa Nórdica de feição democrática e não se verificando o mesmo em áreas geográficas onde a democracia não tem lugar na década de 1980 como é o caso da Europa de Leste. Assim, o sistema político tem influência decisiva na forma como a História é ensinada através do ME, sendo este instrumento utilizado, ora pelos regimes democráticos, ora pelos regimes totalitários. Na primeira situação, o ME consegue evoluir de acordo com a evolução do quadro conceptual da construção do conhecimento histórico, mas já no

segundo caso é o regime político que domina claramente a forma de ensinar História, servindo-se desta para firmar o tipo de consciência histórica sobretudo de carácter tradicional e acrítica. Rematamos com a seguinte afirmação de Gago (2007, 121):

“Neste sentido, consideram que os conteúdos históricos têm um papel importante para “firmar” uma consciência nacional e para justificar crenças ideológicas. Provavelmente esta situação significa que não só os líderes políticos têm esta noção, mas também que as sociedades seleccionam os seus conteúdos históricos, de acordo com os valores que prevalecem.”

1.4. A visão epistemológica da História na didáctica da disciplina

Interessa-nos, agora, compreender, para além da História dos historiadores, como se “constrói” a História escolar? Por outras palavras, que distância medeia entre a História científica e a História escolar? A especificidade da situação de ensino da História é reconhecida por cada contexto escolar, pelos PE, pelos ME, pela preparação da aula de História através do professor, que nela imprime um determinado modelo pedagógico-didáctico e pelas opções epistemológicas. Então, será que o método historiográfico que rege a construção do conhecimento histórico tem influência na forma como se ensina a História? Pretendemos equacionar o método historiográfico na perspectiva da sua reutilização na Educação Histórica. Por outras palavras, uma vez que a didáctica da História é baseada na análise de fontes, será que essa análise é condicionada pela forma como se faz História?

Assim, as reflexões epistemológicas que desenvolvemos neste momento, constituem um instrumento para a nossa análise sobre o ensino da História, ou seja, em última instância para as nossas preocupações sobre a Educação Histórica enquanto acto educativo. Esta reflexão deverá facilitar o nosso estudo no entendimento sobre os problemas que se colocam no ensino da História, nomeadamente na construção e utilização de um dos seus recursos, o Manual Escolar. Ou seja, como passar de uma História construída pelo historiador para uma História redigida pelo autor do Manual Escolar e deste para a didáctica da disciplina?

1.4.1. O método historiográfico e o aluno como pequeno historiador

A conciliação da preparação histórica do professor e a do seu papel de pedagogo é algo com que qualquer professor de História se vê confrontado. A este propósito, Proença (1990, 35) diz-nos o seguinte:

“Se pretende, nas suas aulas, proceder a uma iniciação ao pensamento histórico, quer dizer, que tem de levar os alunos a habituarem-se à forma de pensar que caracteriza a História. Neste caso, ver-se-á, de imediato, confrontado com o problema da noção de fonte histórica e das suas formas de tratamento.”

É precisamente a questão do método historiográfico que vamos aqui abordar e a sua influência no ensino da História, procurando verificar se o ME também sofre reflexos deste dilema que o professor de História vive. Por outras palavras, será que o ME constituirá ele próprio uma fonte de iniciação ao pensamento histórico?

Um momento de heurística

Vamos começar por entrar na oficina do historiador e recordar como este constrói o seu conhecimento. Em primeiro lugar, o historiador pesquisa e selecciona as suas fontes históricas. Encontramo-nos na fase da heurística, momento da constituição do *corpus* de documentos históricos. É o historiador que procede à selecção dos acontecimentos e dos processos históricos e que os eleva à condição de factos históricos. Ou seja, o historiador começa por eleger um “facto” à condição de “facto histórico”. A. Schaff (1977) considera que há que distinguir o acontecimento que se deu no passado (“um facto”) e o facto histórico, pois este último devido à sua importância para o processo histórico tornou-se objecto da ciência histórica. Desta forma, nem todos os acontecimentos do passado são factos históricos. Além disto, também é preciso distinguir entre as diversas manifestações da vida social, aquela que pode vir a ser chamada de “facto histórico”. Assim, tem de haver uma selecção entre as diversas manifestações da vida, ou seja, aquelas que dizem respeito à vida dos indivíduos e das sociedades, devido às suas relações de causa e efeito e da sua acção ao nível da

totalidade. O critério desta escolha é com base na importância do acontecimento no seu contexto e, a partir daí, faz-se a selecção através de um sujeito, elemento que introduz a influência do factor subjectivo no processo do conhecimento. Compreendemos, pois, que a selecção do acontecimento implica imediatamente uma construção do acontecimento, logo este passa a ser um facto histórico, sobretudo pela influência que teve. Verificamos, assim, que se defende a complexidade dos factos históricos e que estes são uma asserção relativa a um determinado conhecimento. O historiador só lida directamente com uma asserção, dado que o acontecimento já desapareceu (Schaff, 1977). Segundo a concepção idealista subjectivista do facto histórico, este não é o próprio acontecimento, mas um símbolo que permite evocar a imagem do acontecimento. Logo é errado denominar os factos históricos como verdadeiros ou falsos, pois estamos a falar de símbolos. Mas, por sua vez, o autor de “História e Verdade” afirma que o facto histórico é um acontecimento objectivo do passado e que o carácter directo ou indirecto, mediato ou imediato do conhecimento histórico, e o seu grau de exactidão, são problemas que não intervêm na definição do facto histórico (Schaff, 1977).

Na nossa opinião, a marca de um facto acontecido é sempre significativa para o conhecimento da realidade histórica. Nenhum facto acontecido é passível de desvalorização, pois contribui sempre para uma melhor e maior inteligibilidade da realidade histórica que se encontra em processo de construção pelo especialista que é o historiador, sendo, no entanto, submetido ao processo de crítica às fontes históricas. Por outras palavras, é o historiador que procede à selecção do acontecimento e dos processos históricos, elevando-os à condição de factos históricos e é através da narração que este vai dar sentido à experiência do tempo. Por isso, White (1998, cit. em Gago, 2007) diz que a narração é um acto poético no processo de construção do conhecimento histórico, pois procura “produzir um pano de fundo de experiência temporal tecido de acordo com a necessidade de orientar o próprio “eu” no curso do tempo” (Gago, 2007, 86). Já Veyne (1987) tinha também apresentado a História como um romance verdadeiro, do qual o historiador é o seu autor. Romance e História, ambos têm objectividade, só que no primeiro procura-se a verosimilhança e no segundo a objectividade histórica (Veyne, 1987).

É preciso também não esquecer que o facto histórico é um produto de relações provenientes de contextos. Os factos históricos não estão isolados, mas procedem de

uma trama contextual, que reflectem as relações objectivas que têm, cuja importância vai ser detectada pelo historiador. É o historiador que eleva à condição histórica as fontes, pelas relações que estabelece entre elas, construindo, assim, o dito facto histórico (Veyne, 1987). O acontecimento está ligado ao tempo e desenvolve-se num sistema, havendo interacções, o que leva a que o acontecimento esteja conjugado com o todo e dinamizando esse todo.

Assim, como a elevação de um facto à condição de facto histórico é o resultado de um produto de relações provenientes de contextos, também a selecção de determinados conteúdos programáticos para serem ensinados na Escola, são o reflexo da forma como cada país atribui importância a esses conteúdos. Ou seja, o facto histórico nasce do seu contexto e pode vir ou não a ser seleccionado como conteúdo programático, pois este último é eleito em função do contexto político-social e cultural de cada país.

Hermenêutica do conhecimento histórico

Sabendo, então, que a selecção do facto histórico constitui um momento de construção da História, que passos seguintes desenvolve o historiador na construção desse conhecimento? Esses passos reflectem-se também no ensino da História? Então, vejamos: o historiador, tal como o cientista, é obrigado a simplificar e a multiplicar, a subordinar uma resposta a outra e a introduzir alguma ordem e unidade no caos dos acontecimentos e das causas. Segundo Carr (s.d.), toda a discussão histórica gira em redor da questão da prioritização das causas, pois na sua opinião, a investigação histórica anda em torno do estudo das causas, a resposta ao “porquê”. Actualmente e desde as últimas décadas, não se utiliza a terminologia “causa” em História, mas antes “explicação” ou “interpretação”. Assim, tal como há uma selecção de factos, também há de explicações ou interpretações que sejam historicamente significativas. Em simultâneo, o historiador deve trabalhar não só por meio da simplificação das explicações, como também da sua multiplicação. Na linguagem de Carr (s.d.), o historiador encontrará várias causas para o mesmo fenómeno. A História, tal como todas as ciências, avança através deste duplo e aparente contraditório processo, em que o historiador faz a investigação e verificação das causas, numa sequência coerente de

causa e efeito (Carr, s.d.). Um processo similar ao da selecção do facto histórico que passa pela sua relevância e pelo seu significado, também se passa na abordagem que o historiador faz das causas. As causas determinam a interpretação do historiador acerca do processo histórico e, por sua vez, esta determina a selecção e a ordenação das causas numa hierarquia (Carr, s.d.). Mas também aqui no estabelecimento da relação causal, a análise histórica exige uma consciência crítica, para atingir o “porquê” numa postura interrogativa (Bloch, s.d.).

Verificamos, igualmente, que o actual ensino da História tem como uma das competências a desenvolver nos alunos, o estabelecimento de relações de causa-efeito, certamente fruto desta postura epistemológica da História e que surte bastantes reflexos nas orientações curriculares e nos PE da disciplina de História dos países europeus. Também estas questões terminológicas de “causa” e “explicação” não são estranhas ao ensino da História, constatando-se nos ME da década de 1980 uma aplicação do termo “causa” no processo de explicação histórica. Já nos ME da década de 1990 há um abandono desta terminologia e sua consequente substituição pelo termo “explicação”.

Ora, concordamos com um autor de referência como A. Schaff (1977) acerca do processo de construção do conhecimento histórico, quando este afirma que a História não é uma simples descrição, pois nela encontra-se presente o papel do historiador que introduz o factor subjectivo no conhecimento, assim como o próprio facto histórico que não é reduzido apenas à sua selecção e descrição, mas à sua explicação e avaliação pelo historiador. A causalidade encontra-se imbricada com a interpretação. É a ideia de oposição de história a crónica, pois a primeira explica os fenómenos que estuda, interessa-se por saber o porquê, em respostas ou explicações que serão, então, apresentadas de forma diferente por diversos historiadores, enquanto a segunda limita-se a uma narração. Por outras palavras, o mesmo acontecimento factual pode ser explicado e avaliado de forma diversa ou até contraditória, pois os historiadores podem estabelecer ligações diferentes entre os vários elementos, ou até mesmo utilizar diferentes conceitos (Schaff, 1977). Isto explica a diversidade de interpretações históricas sobre o mesmo facto histórico.

Então, estes aspectos são ou não fomentados no ensino da História através do ME? Verificamos que maioritariamente os ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica dos anos de 1980 obedecem a este tipo de características, centrando o discurso do texto de autor num modelo mais explicativo e interpretativo do que narrativo e

descritivo, contrariamente aos ME da Europa de Leste dos anos de 1980 que adoptam mais um modelo de ensino do factual, com um texto de autor sobretudo de características narrativas e descritivas, sem qualquer intenção de desenvolvimento de um espírito crítico. Progressivamente, a Europa de Leste foi evoluindo, ao longo da década de 1990, para um tipo de ME que aponta para um modelo de ensino do conhecimento histórico que se preocupa com a interpretação e, consequentemente, com o desenvolvimento crítico do aluno. Sem dúvida que é notória uma preocupação em muitos países sobretudo da Europa Ocidental, principalmente a França e a Inglaterra, com o desenvolvimento da multiperspectiva em História, no sentido de trabalhar a consciência e o respeito por diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade histórica.

A História utiliza a generalização na explicação dos fenómenos históricos, mobilizando, para isso, o método dedutivo. Este método também está presente na metodologia do ensino da História e visível no tipo de experiências de aprendizagem propostas nos ME, sobretudo da Europa Ocidental e da Europa Nórdica, que colocam o aluno a desenvolver deduções lógicas. Um dos princípios didáticos de uma aula de História é o seguinte nas palavras de Fabregat e Fabregat (1991, 33-37):

“[...] deve pôr-se o aluno a pensar e levá-lo a deduções lógicas. [...] Assim, pois, de um acontecimento geral [...] deduzimos uma série de acontecimentos concretos e particulares [...]. Partimos [no método indutivo] dos mesmos conhecimentos do método dedutivo. Daremos uns dados para o aluno a partir deles induzir um conjunto histórico. Ele possui uns conceitos do tema; este não se aborda a partir da ignorância total, mas a partir de uma base que sustentará a explicação e a que faremos referência sempre que necessitemos. [...] Portanto, procuramos que o aluno parta de uma série de acontecimentos particulares para chegar a um mais global.”

De facto, estes princípios didáticos da História têm a sua raiz na própria epistemologia da História, verificando-se a sua existência nos ME europeus, sobretudo da Europa Ocidental e da Europa do Norte das duas décadas em análise no nosso estudo e a sua ausência nos ME da Europa de Leste da década de 1980, notando-se a sua introdução nos ME desta área geográfica da Europa durante a década de 1990.

A crítica às fontes

Contudo, como é que o historiador consegue, de facto, garantir a cientificidade do conhecimento histórico? Que processos hermenêuticos aplica na construção do conhecimento histórico? Já compreendemos que o historiador tem o papel de decisão sobre a importância que se atribui aos factos, havendo, assim, sempre uma expressão do livre arbítrio individual, do puro subjectivismo. Segue-se depois a fase hermenêutica que testa a autenticidade e a veracidade da fonte histórica, que situa-se, portanto, no âmbito da crítica histórica, o momento de aplicação de rigor na análise das fontes para encontrar o passado objectivo. Na fase da crítica histórica impõe-se um interrogatório aos documentos ou fontes históricas e estas, na verdade, “só falam quando se sabe interrogá-las” nas palavras de M. Bloch (s.d.). Aqui desenrolar-se-á, por um lado, a chamada crítica da autenticidade, em que o historiador procura responder às seguintes questões: o autor da fonte histórica estava bem colocado para testemunhar a verdade, ou foi um testemunho indirecto ou parcial?; por outro lado, a crítica da sinceridade indagando sobre se o autor da fonte histórica estava convencido que estava a emitir a verdade, ou se pelo contrário, sabia que estava a transmitir uma visão deformada. Neste momento sabemos que é muito importante o historiador atender ao contexto de produção da fonte histórica, pesquisando sobre os interesses específicos que caracterizam o meio social de produção do documento; de que assunto era permitido falar; que enunciados são seleccionados e quais são os omitidos; e ainda, que enunciados são reconhecidos como válidos, discutíveis ou inadequados pela comunidade científica.

Todo o processo da crítica histórica é de tal modo importante para a objectividade da História que “passa a ter o sentido quase novo de prova de veracidade” (Bloch, s.d., 76). A crítica da autenticidade e a crítica da veracidade não pode dar lugar a um historiador juiz, encarregado de elogiar ou de reprovar. Ou seja, a História distancia-se de juízos de valor e de referências morais, procurando sim encontrar as razões profundas de determinada realidade histórica, numa palavra – “compreender” (Bloch, s.d.). O historiador não é um juiz, embora os factos históricos pressuponham uma certa dose de interpretação, a qual envolve sempre um juízo de valor. Porém, essa emissão de juízos de valor relaciona-se com acontecimentos, instituições e não com indivíduos e tal

não implica a submissão da História a um padrão de valor supra-histórico. Os juízos de valor são elaborados dentro de uma estrutura conceptual criada pela própria História, variando ao longo desta, de acordo com diferentes épocas e lugares (Carr, s.d.). Por um lado, os acontecimentos podem ser verificados, confirmando a exactidão das afirmações, seguindo normas de rigor e de imparcialidade, ou seja, o historiador procura não imprimir ao real vivido os seus conceitos. Ser objectivo é aquilo que é cognitivamente válido para todos os indivíduos, independentemente do historiador, portanto, isento de afectividade e de parcialidade. Por outro lado, a subjectividade está presente na interpretação histórica. Estamos longe dos dias do Positivismo, em que a História era reduzida a uma objectividade que implicava apenas a aceitação do acontecimento histórico que fosse devidamente comprovado como algo que tivesse acontecido. Na verdade, toda a História é bem contemporânea na medida em que o passado é apreendido no presente (Le Goff, 1974).

Face a esta especificidade do conhecimento histórico, Paul Veyne (1987) considera mesmo que existe uma duplicidade na História – a da memória colectiva e a dos historiadores. A ciência histórica tem por tarefa esclarecer a memória e ajudá-la a rectificar os seus erros. Ou seja, a objectividade histórica constrói-se pouco a pouco através de revisões incessantes do trabalho histórico e da acumulação de verdades parciais (Le Goff, 1974). A História que se vai construindo depende da racionalidade do ser humano: este tem o poder de utilizar a memória, fixando os dados adquiridos; aplicando o seu poder de abstracção e de consciência. Tal como o passado não é a História, mas o seu objecto, também a memória não é a História, mas um dos seus objectos e é, simultaneamente, um nível elementar da elaboração histórica.

De facto, a riqueza da pluralidade de análises historiográficas presta um contributo para o ensino de uma História crítica, conduzindo a múltiplas posições sobre a História entre professores e alunos (Lautier, 1997).

Ora, estes procedimentos do historiador na construção do conhecimento histórico encontram-se também estimulados em muitos ME, sobretudo os da Inglaterra, encontrando neles propostas de experiências de aprendizagem que revelam a preocupação de desenvolver na aula de História momentos da oficina do historiador e procurando recriar no aluno o ofício de historiador. Senão, vejamos o exemplo de propostas de experiências de aprendizagem em ME ingleses (MGB2, 1989, 153; 155; MGB3, 1991, 85):

“2. One of the tasks of the historian is to discover *what* happened in the past. In other words, to establish the facts about the past. Historical facts can be supported by evidence and no-one disputes that they are true.

a) Which of the three statements below is a fact?

i) The Berlin Blockade was a Soviet attempt to take over the whole of Europe.

ii) Roads and railways between Berlin and the west were closed in June 1948.

iii) There is little doubt that the Soviet government was attempting either to force the western powers out of Berlin or, at least, test their determination to stay there.

Another of the historian's tasks is to explain why something happened. In other words, to interpret the facts about the past and explain why they are important. Two of the statements above are explanations of the cause of the Berlin Blockade. One is an *opinion*, the other is a *judgement*.

An *opinion* is not always founded on thorough knowledge. It may be one-sided and have little or no evidence to support it. A *judgement* attempts to be fair, balanced and impartial. It is made after weighing up the evidence and can be supported by different sources.

b) The second of the three statements above is a fact. Is it possible to tell which of the other two statements is an opinion and which is a judgement? Explain your answer.

c) What more would we need to know in order to be more certain about which is which?”

“2. a) What are the advantages and disadvantages to the historian of using extracts from politicians' speeches (like source 6).

b) Are they more or less useful than extracts from international treaties (like source 12) for an understanding of the Cold War?

Explain your answers fully. [...]

It is the task of the historian to establish facts and make judgements about what happened in the past. Both have to be rooted in the evidence. Good history is based on the study of a wide variety of different sources. One useful primary or first-hand source is the newspaper. Here is an extract from the Daily Mail of 3 July 1947 reporting on the Soviet reactions to the Marshall Plan.”

“3. a) Look at source B. Do you think television was right to show this picture? Explain your answer.

b) Vietnam has been described as the first television war because viewers saw films of battles soon after they happened. Does that mean they saw what really happened? [...]

c) Find any recent newspaper story which you think is not objective. Stick it in your book. Then, write down how this report might one day be useful to a historian.”

Interessante é verificarmos como nos ME se encontra toda a conceptualização da História que fomos aqui abordando, desde a questão terminológica de “causa” e “explicação”; ao apelo à importância das fontes históricas e à sua diversidade para a fundamentação do discurso histórico; à formação da opinião e à sua diferenciação de juízos de valor e todo o processo de construção do conhecimento histórico, procurando envolver o aluno em saber como se constrói a História e no seu próprio processo de construção do seu conhecimento histórico, imbuído de um espírito de oficina da

História, em que o aluno progressivamente “adquire” o ofício de historiador. Há uma notória preocupação em introduzir o aluno no processo de construção do conhecimento histórico e em fazê-lo compreender o papel e trabalho do historiador.

Relativamente à consonância entre as concepções acerca da História e a sua prática através do ME, o nosso estudo verificou, que também o método historiográfico encontra-se presente na forma como se constroem os ME, sobretudo nos ME da Europa Ocidental e também da Europa Nórdica. O seu lado mais visível nos ME encontra-se nas propostas das experiências de aprendizagem, as quais apelam para colocar o aluno na posição do “pequeno historiador” ou do “aprendiz a historiador”, na oficina da História que é a aula de História. Tal já não se verifica nos ME da Europa de Leste, sobretudo os da década de 1980, verificando-se alguma evolução nesse sentido durante a década de 1990. Estas constatações encontram-se também consonantes com a linha de investigação actual em educação histórica, que considera que o ensino deve ser “assente na compreensão do processo de investigação histórica, tendo por base o conhecimento substantivo” (Gago, 2007, 118). Concluímos com a seguinte afirmação de Proença (1990, 56) que reforça precisamente esta ideia:

“Ao mesmo tempo que o prepara [o aluno] para a aquisição de uma cultura histórica operatória, o ensino pela iniciação ao método da pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa.”

1.4.2. A didáctica na construção do conhecimento histórico pelos alunos

Depois de termos apresentado um quadro conceptual de construção da consciência histórica e de traçado um percurso evolutivo da ciência histórica ao longo do século XX, será que estes modelos de inteligibilidade da História conseguem influenciar a didáctica da História? Como é que o professor de História consegue adequar o saber científico histórico ao processo ensino-aprendizagem?

Proença (1990, 21) elaborou um esquema que nos elucida bem sobre as variáveis que influenciam o ensino da História, que apresentamos de seguida.

Figura 3 – Variáveis da didáctica da História (Proença, 1990, 21)



Guarracino (1986, cit. em Masachs, 1994, 87) aponta quatro dilemas com que se debate o ensino da História:

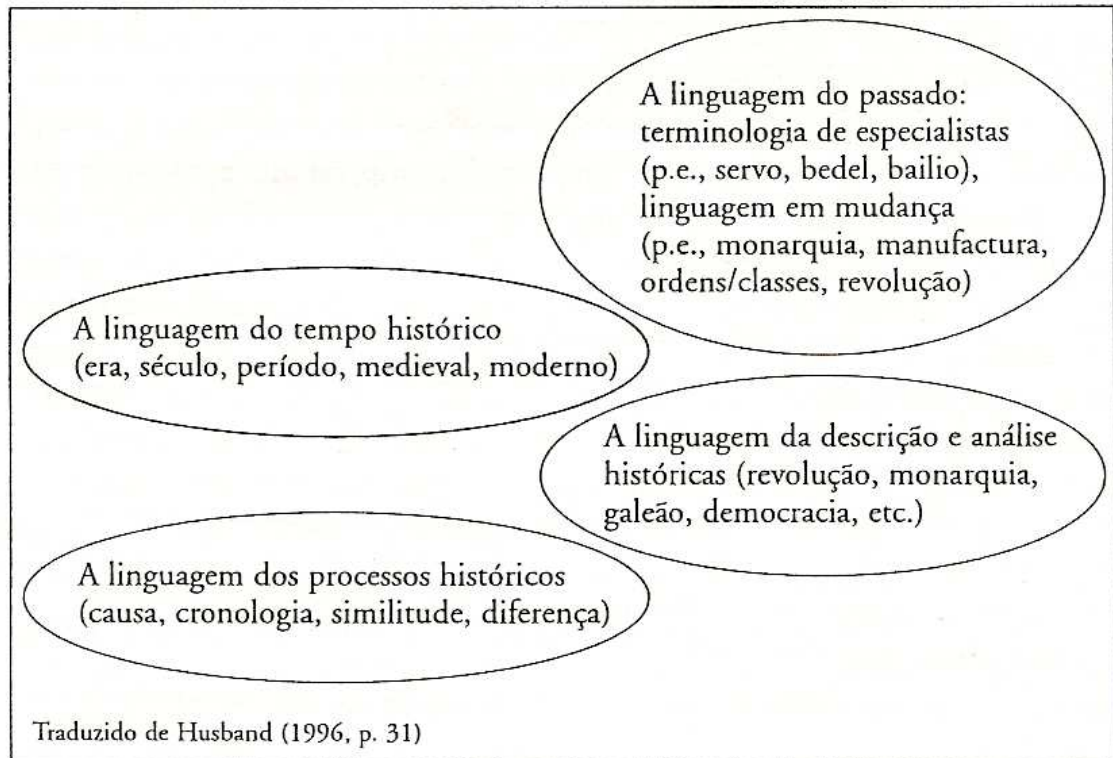
- “a) Su objecto – Historia general/investigación histórica (esta versión pretende hacer del alumno un pequeño historiador. Recoge la sensibilidad del como se construye la historia).
- b) Los fines – si son externos/ internos.
- c) Los métodos – Relación cronológica/gradación formal (métodos no idênticos, reconstrucción, próximos a la investigación histórica, relacionados com diferentes modelos de Microhistoria).
- d) Los instrumentos – Indirectos/directos.”

De facto, o ensino da História coloca determinadas questões que têm de ser equacionadas face à especificidade da própria disciplina, não dispensando, “portanto, a reflexão epistemológica e metodológica própria da História” (Magalhães, 2002, 73). A disciplina de História comporta duas particularidades: por um lado, a necessidade de domínio de um vocabulário específico, por outro lado, o desenvolvimento do domínio da temporalidade. Relativamente ao primeiro, Magalhães (2002, 74) aponta-lhe a sua importância entre os sentidos que a palavra “pode ter” e os sentidos que “pode ter tido”, justificando a sua preocupação com a análise vocabular da seguinte forma:

“[...] constitui também um desafio que tem de ser vencido para que a aprendizagem ultrapasse o domínio do senso comum e possa constituir, de facto, aquisição de novos conhecimentos e competências históricas.”

Para um melhor esclarecimento sobre esta duplicidade da linguagem histórica, apresentamos, de seguida, um quadro de Husbands (1996, cit. em Magalhães, 2002, 74) com o resumo dos diferentes tipos de linguagem histórica.

Figura 4 – Tipos de linguagem histórica (traduzido de Husbands, 1996, 31, cit. em Magalhães, 2002, 74)



Quanto ao domínio da temporalidade, este desafio encontra-se actualmente com um novo impulso devido às investigações no campo da Educação Histórica que comprovam que os alunos “têm, desde muito cedo, capacidade de dominar conceitos que podem parecer, à partida, demasiado complexos, desde que sejam escolhidas e utilizadas metodologias adequadas” (Magalhães, 2002, 75).

Ainda outro aspecto tem de ser tido em consideração na construção do conhecimento histórico pelos alunos: a compreensão de que a explicação histórica tem um carácter provisório. Trata-se mesmo de um desafio da própria ciência histórica, que também deve ser levada para o ensino da História, em contraposição a visões ligadas a explicações definitivas. Barca (2001) afirma mesmo que a aula de História não pode ter uma orientação exclusiva para a apreensão de uma simples explicação sobre o passado, pois a História é feita de diferentes pontos de vista. E concluiu, afirmando o seguinte (Barca, 2001, 41):

“A verdade da História está no reconhecimento de que há uma pluralidade de pontos de vista. Mas isto não significa que não existe verdade factual [...]. Por isso, é importante alinhar argumentos sobre hipóteses plausíveis e fundamentadas empiricamente.”

Então, será que o ensino da História deve promover o desenvolvimento de “historiadores aprendizes”? Trata-se da resposta à questão que medeia entre a história erudita e a história escolar. Para respondermos a esta questão, comecemos por abordar o que os próprios Programas Escolares preconizam de orientações para que os alunos sejam dotados de competências metodológicas e de conhecimentos que lhes possibilitem analisar criticamente o mundo que os rodeia e intervirem nessa realidade de forma crítica (Magalhães, 2002). A importância do desenvolvimento deste tipo de competências com o ensino da História, encontra-se bem patente na seguinte afirmação de Magalhães (2002, 76):

“[...] levar os alunos a confrontar diferentes pontos de vista e fontes, ou seja, habituá-los a utilizar métodos de análise e de crítica, poderá ser uma forma de os dotar de competências que, não fazendo deles, objectivamente, historiadores, lhes permitam, pelo menos, compreender a multiplicidade do real e dos discursos sobre ele e, dessa forma, saber procurar respostas para as suas próprias interrogações.”

Pais (1999) concluiu que os próprios jovens europeus valorizam a História como fonte viva de aprendizagem e não apenas como o conhecimento de um conjunto de matérias, facto que confirma a importância das nossas afirmações anteriores que revelam a História como uma fonte de desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens.

Ora, o ensino da História encontra-se com preocupações mais elevadas do que, de facto, puramente a selecção de conteúdos, mas sobretudo que haja uma contribuição da História para o crescimento pessoal e intelectual dos jovens. Este aspecto constitui mesmo o elemento central na nossa investigação, pretendendo averiguar como é que tal é promovido pelo Manual Escolar. Importa-nos investigar como é que o ensino da História é considerado através do Manual Escolar num horizonte de desenvolvimento do pensamento histórico do aluno, ou seja, mais do que ensinar História como é que se educa historicamente. Nestas últimas duas décadas têm sido muitos os estudos no âmbito da História da Educação e da Educação Histórica que têm prestado grandes contributos para o próprio avanço na didáctica da disciplina (Magalhães, 2002). Assim, têm sido muitas as investigações sobre a problemática do ensino e da aprendizagem da

História, ora centrada na cognição dos alunos (os conceitos que os alunos constroem em História; as estratégias cognitivas que utilizam para compreender os conteúdos; as fontes de conhecimento dos alunos; os factores que intervêm na apropriação do real pelo aluno), ora no pensamento e nas práticas de ensino dos professores de História (concepções sobre a História e sobre o seu ensino que têm influência na aprendizagem dos alunos). Estes estudos são sobretudo de proveniência anglófona, espanhola e, nesta última década, para o caso português, da Universidade do Minho. De uma forma geral estes estudos sugerem os seguintes aspectos:

- os conceitos que os alunos vão construindo provêm da escola, dos *media* e da realidade social em que se inserem e, assim, muitas das suas ideias históricas vão-se formando a partir do conhecimento social que vão adquirindo, mesmo antes de aprenderem História, elemento central para conferir significado a esses conteúdos escolares da História;
- as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget nem sempre se aplicam em todos os jovens na aprendizagem da História;
- a aula de História tem de ser rica na diversidade de recursos, estratégias e sobretudo em actividades desafiadoras em termos cognitivos, elementos que constituem um estímulo no plano afectivo.

Por exemplo, o autor sueco Halldén (1994, 39) já tinha concluído que os alunos têm uma visão pessoal da História e procuram as suas explicações de eventos históricos principalmente nas acções, reacções e intenções de indivíduos ou fenómenos individuais, ou seja, “students try to contextualize given information through their personalized concept of history.”

Barca (2001, 41), ainda, conclui que o ensino-aprendizagem da História deve reger-se pelos seguintes princípios:

“A tónica é colocada em conceitos como construção progressiva da aprendizagem, desafio cognitivo, interacção entre pares, relação do conhecimento tácito, de senso comum, com o conhecimento científico e histórico.”

Barca (2001) também fala das ideias implícitas que se formam sobre a natureza do saber histórico – explicação, descrição, empatia, narrativa, fonte, ponto de vista, objectividade. Também Alves (2002) concorda que o ensino da História tem de

obedecer a princípios didácticos activos, capazes de potenciar a participação e a construção do conhecimento. Félix (1998, 44) vai ao encontro dos princípios de Barca (2002) de forma bem clara, afirmando o seguinte:

“[...] Aprendizagem significativa e construção do conhecimento é um modelo de ensino que parte de pré-conceitos e ideias prévias dos alunos, que dispõe de mapas conceptuais com os conceitos essenciais de um conteúdo, proporcionando organizadores prévios de modo a provocar o conflito cognitivo que significa, mais do que descobrir, reconstruir.”

Ora, todos estes estudos no âmbito da Educação Histórica serão sobretudo importantes quando os transpomos do seu quadro conceptual de investigação para a aplicação didáctica (Mattozi, 1998). Este âmbito de investigação pressupõe a análise das operações que comportam o processo de produção da consciência histórica e a sua transposição didáctica e é realizada segundo critérios cognitivos, operativos e afectivos. Assim, segundo Matozzi (1998) são quatro as fases do processo de construção da consciência histórica, as quais devem ter correspondência no desenvolvimento didáctico:

- 1.^a fase - formação da personalidade do ponto de vista cognitivo, afectivo e operativo que é fundamental para a interpretação de fontes e para a produção de informação. Esta comporta a formação da ideologia, de valores e de conceitos, do esquema atitudinal e da formação de modelos;
- 2.^a fase – heurística que comporta operações da investigação através da pesquisa de vestígios de forma a transformá-los em fontes e em produção de informação;
- 3.^a fase – operação de tratamento e organização da informação, havendo uma localização espacial e temporal da informação, atribuindo significado e classificando a informação segundo mutação, permanência e evento; de seguida, procedendo à reconstrução dos factos e à sua problematização. Tudo isto encontra-se na génese da consciência histórica;
- 4.^a fase – operação de construção do texto com a reconstrução do ambiente histórico mediante a descrição e a narração; formulação de problemas através da argumentação. Aqui a consciência histórica elaborada assume estabilidade pela estrutura do texto. Trata-se do momento da construção retórica da consciência histórica.

Assim, Matozzi (1998) faz corresponder as fases do processo de construção da ciência histórica às fases de construção do conhecimento histórico pelos alunos, ou seja, ao processo de desenvolvimento da Educação Histórica.

Também no estudo de N. Lautier (1997) é confirmado, por um lado, a aproximação entre a História dos historiadores e a História ensinada na Escola e, por outro lado, a distinção entre ambas. Essa aproximação encontra-se, por exemplo, quando a maioria dos alunos apreende a História na sua totalidade, nas palavras de Lautier (1997, 42): “une histoire sans barrière, sans discrimination des genres, retrouvant ainsi, de manière surprenante, l’ambition totalisante que partagent de nombreux historiens”. A “visão globalisante” não inviabiliza a noção de acontecimento, pois a História é definida pelos acontecimentos e estes são considerados como os elementos que são dignos de ser retidos pela História. Os critérios de selecção desses acontecimentos podem não ser os mesmos entre historiadores, professores e autores de Manuais Escolares. Para os alunos, segundo Lautier (1997), esses critérios são a “brevidade” do acontecimento; “qualquer coisa de violento”; alguma coisa “ligada a uma grande personagem” e, finalmente, a “capacidade de contribuir para uma mudança”. Por outras palavras, a representação da longa duração, mas também as descontinuidades não estão ausentes da compreensão dos alunos. Lautier (1997) conclui que os títulos dos Programas Escolares e os sumários das lições, são dois elementos que influenciaram as respostas dos alunos no estabelecimento destes critérios. Outro aspecto prende-se com a representação do tempo, a qual é organizada pelos alunos em torno de uma História cíclica com períodos de progresso e outros de recessão; uma história marcada por progressos irregulares com rupturas e estagnações; também em torno de conhecimentos que já possuíam e de novos conhecimentos, de impressões, de imagens e da ideia de evolução que se entende como sinónimo de progresso. Também a configuração narrativa da História ajuda na clareza e na coerência da exposição do assunto ao aluno, dada a importância que os alunos colocam na sequência dos acontecimentos, pois entram em contacto com a História sob o “signo de uma lógica” na narrativa que acreditam ser verdadeira. Lautier (1997, 49) afirma que “les élèves manifestent ainsi le besoin de distinguer le “thème”, le “sujet principal”, les personnages ou les quasi-personnages de l’intrigue, de distinguer les motifs pour comprendre, c’est-à-dire, pour pouvoir se “refigurer” – pour reprendre les termes de Ricouer – facilement le cours des événements.”

De facto, as fontes do nosso estudo atestam na sua maioria esta “visão globalisante” de que Lautier (1997) nos fala. Verificamos que o autor do Manual Escolar, normalmente também assumindo funções de professor, tem em consideração alguns destes critérios, na concepção deste recurso de ensino-aprendizagem, que o estudo de N. Lautier (1997) chegou. Por exemplo, verifica-se que os critérios de selecção dos acontecimentos não são os mesmos, em muitas situações, entre historiadores e autores de Manuais Escolares, sobretudo no caso dos Manuais Escolares da Europa de Leste do período da década de 1980, em que a selecção do acontecimento é sobretudo marcada pelas orientações programáticas e não pela historiografia.

Também é notória a existência de diferentes concepções da História, ou seja, as posições sobre a natureza do conhecimento histórico estão bem presentes no Manual Escolar e, que naturalmente sendo um recurso do processo ensino-aprendizagem, terão o seu reflexo na própria concepção do ensino da História. Assim, verifica-se a prevalência de uma concepção que valoriza o relato cronológico dos acontecimentos, sobretudo durante a década de 1980, nas várias áreas geográficas da Europa. Contudo, durante os anos de 1980 também já se fazia sentir, em alguns países da Europa Ocidental, uma tendência para valorizar o carácter relativo do conhecimento histórico. Entretanto, ao longo da década de 1990, os Manuais Escolares apontam concepções que evidenciam a natureza do conhecimento relativo da História, tendência que se encontra também em todas as áreas geográficas da Europa, mas com maior incidência na Europa Ocidental.

Interessantes são também as conclusões a que Pais (1999) chegou sobre a didáctica que se impunha nas aulas de História dos jovens europeus, onde distinguiu cinco focos de interesse no desenvolvimento didáctico: o factual; o hermenêutico, o moral, o lúdico e o regionalista/patrimonial. Concluiu, então, as aprendizagens mais recorrentes nas aulas de História concentravam-se sobretudo no factual e no regionalista/patrimonial, embora também fosse valorizado, sobretudo pelos jovens portugueses, as componentes moral de “julgar acontecimentos” e hermenêutica ao nível da imaginação, da compreensão, da reconstrução, da explicação e da descoberta do passado (Pais, 1999). Pais (2002, 16) afirma mesmo o seguinte:

“Por outro lado, a aprendizagem hermenêutica marca uma importância relevante nas aulas de História. Os estudantes europeus [...] consideram que nas aulas de História “imaginam como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de

vista”; tentam “compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram”; e, finalmente, usam a História para “explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança.”

Pais (1999) também concluiu que o principal objectivo das aulas de História dos países pós-socialistas é o “conhecimento dos factos”. No entanto, os jovens destes países destacam a forma divertida das aulas de História, em que Pais (1999) explica que este prazer resulta do facto de as aulas de História se terem transformado num cenário analítico das transformações que ocorreram nesses países. De facto, estes dados são importantes para o nosso estudo que também comporta um estudo comparativo europeu.

Mas falarmos de didáctica na construção do conhecimento histórico pelos alunos também implica relacioná-la com os novos conceitos de educação – as correntes psicopedagógicas -, cada vez mais centradas nos métodos activos, numa necessidade de fazer participar o aluno na construção do seu conhecimento. Sobre as principais teorias da aprendizagem destacamos a evolução das mesmas desde o modelo behaviorista, passando pelo cognitivo e desembocando no humanista, que privilegia uma aprendizagem centrada no aluno, numa atmosfera emocional positiva e empática e pretendendo o desenvolvimento de competências que o ajudem a tornar-se pessoa. O termo competência adquire aqui o seguinte significado (Roegiers & De Ketele, 2004, 45):

“A competência é um conceito integrador, no sentido, de que considera ao mesmo tempo os conteúdos, as actividades a serem exercidas e situações nas quais se exercem as actividades. [...] A competência é um conjunto ordenado de capacidades que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentados por estas.”

Assim, para o caso da disciplina de História, Proença (1990, 56) diz-nos o seguinte a este propósito:

“De acordo com os novos princípios psicopedagógicos, devemos fazer um ensino adaptado aos interesses dos alunos que simultaneamente lhes permita desenvolver as suas capacidades. Devemos de preferência ensiná-los a pensar. Ora, uma tal posição conduz-nos ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões. Pensamos que estes objectivos só podem ser atingidos se o ensino da História partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórica.”

Sem dúvida que actualmente cada vez tem mais influência na Educação as concepções que apontam para a importância da actividade construtiva do aluno nas suas aprendizagens, concepções que partem substantivamente do pensamento de Piaget, Bruner e Vygotsky (Magalhães, 2002). A abordagem construtivista da educação assenta em três pressupostos fundamentais, segundo Coll (1987, cit. em Magalhães, 2002): o papel interventivo do aluno na construção do seu conhecimento; a actividade mental do aluno aplica-se a conteúdos pré-existentes e, finalmente, o papel do professor na criação de condições de aprendizagem sobretudo através da orientação da actividade mental do aluno para a utilização das suas ideias prévias.

Também é importante aqui aludir às ideias de Moniot (1993, 41-42) sobre o ensino da História, o qual afirma o seguinte:

“La méthode que l’ enseignement peut donner, c’ est une method pour le commerce du passé, une method d’ apprivoisement et d’ usage des connaissances historiennes. [...] Aider au commerce du passé, ce n’ est pas seulement en donner les moyens intellectuels, c’ est aussi donner la connivance avec les façons don’t notre milieu social et culturel fait ce commerce.”

Em resumo, podemos encontrar actualmente vários enfoques metodológicos para o ensino da História, que a seguinte citação de Masachs (1994, 90) compila muito bem:

“[...] modelos donde la historia escolar se aproxima a tarea del historiador, desarrollando en el alumno las habilidades propias de historiar; o los modelos alineados a concepciones de Microhistoria; también los ejemplos donde la Historia Oral, o la Historia Local tienen protagonismo. En todos ellos el eje de la metodología de la historia escolar se desarrolla alrededor de la construcción de competencias en la mente del alumno.”

Finalizamos, convictos da seguinte afirmação de Gago (2007, 114) sobre o ensino da História:

“A aula de História é ela própria uma construção do passado que deve e pode ser precedida e levada a cabo seguindo os princípios de investigação disciplinares.”

1.5. A Guerra Fria e a historiografia recente

Importa ter em consideração a investigação historiográfica sobre a Guerra Fria, para que esta revisão bibliográfica nos ajude a fundamentar a actualização científica dos ME relativamente a este conteúdo. Concordamos com Pingel (1999, 20) quando afirma isso mesmo:

“The findings of textbook analysis should be compared with those of academic research and debate.”

Assim, a investigação historiográfica da Guerra Fria tem sido um campo que tem suscitado numerosas publicações, sobretudo em França, nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, na Alemanha e na Itália, e em menor número na Rússia. Curioso é assinalarmos a similitude do interesse da historiografia pela Guerra Fria nestas áreas geográficas com o que encontramos nos ME desses países europeus, verificando-se que a Grã-Bretanha, a Alemanha e a Itália fazem parte de um conjunto de países onde o conteúdo da Guerra Fria tem maior tratamento nos ME. Estivemos em contacto com extensas listas bibliográficas da Guerra Fria nas obras de Soutou (2001) e de Fontaine (2004), facto que nos fez ter consciência da amplitude da investigação internacional sobre este tema. Soutou (2001) considera que as obras fundamentais sobre a Guerra Fria são as de André Fontaine (1976, 1981, 1995, cit. em Soutou, 2001, 18), Raymond Aron em artigos no “Le Figaro” (1947 a 1977, cit. em Soutou, 2001, 18) e Jean Laloy (1966, cit. em Soutou, 2001, 18). Soutou (2001) e Fontaine (2004) constituem, no entanto, as principais referências da investigação historiográfica mais recente, tendo-se, por isso, optado por recorrer a estes de forma sistemática neste subcapítulo. Não vamos aludir a outros autores uma vez que as suas investigações foram já realizadas há algum tempo, sendo as obras de Soutou (2001) e Fontaine (2004) as mais actuais. Também exploramos a obra de MacFarlane (2002) quanto a conceitos específicos no âmbito da Guerra Fria.

Na leitura destas investigações historiográficas interessou-nos averiguar principalmente em relação aos seguintes aspectos sobre a Guerra Fria:

- o conceito de Guerra Fria;
- a periodização da Guerra Fria;
- os principais incidentes da Guerra Fria;
- as personagens históricas da Guerra Fria;
- a natureza do conflito;
- o conceito de “Intervenção” como sendo um conceito em torno do tema Guerra Fria.

Soutou (2001, 15) afirma que a historiografia da Guerra Fria percorreu o seguinte caminho:

“[...] le chemin classique dans le cas d’ un grand conflit: d’ abord la recherche des responsabilités, encore très marquée par le poids du combat politique; puis une description beaucoup plus apaisée et de plus précise du processus de décision, des motivations des uns et des autres, des enjeux de toute nature; enfin une relecture des épisodes les moins bien connus [...]. Désormais commence en outre une réflexion plus en profondeur sur la place et la signification historiques, à long terme, de la Guerre froide. Conflit idéologique? Conflit géopolitique? Crise de civilisation? Ce sont les questions que se posent aujourd’ hui les historiens.”

De facto, a historiografia foi traçando um percurso de diferentes interpretações, por exemplo, acerca das origens da Guerra Fria:

- estudos como os de Feis, Mosely, Laloy, Ulam e Aron (1957; 1960; 1966; 1968; 1947-1955; cit. em Soutou, 2001, 16) começaram por evidenciar a responsabilidade de Estaline na ruptura da coligação anti-hitleriana desde o fim da 2.^a Guerra Mundial;
- durante os anos de 1960 e 1970 desenvolveu-se um movimento revisionista nas universidades norte-americanas que sublinhou a existência de um imperialismo americano e, consequentemente, as responsabilidades dos Estados Unidos nas origens da Guerra Fria;
- de seguida, surgiu uma historiografia “neorevisionista”, com uma posição muito severa face à política americana que pôs em causa as liberdades fundamentais em nome da luta contra o comunismo e a URSS, acreditando que a política soviética tinha sobretudo orientações geopolíticas e não tanto de natureza ideológica como o tinham defendido os historiadores dos anos de 1950 e da primeira metade dos anos de 1960;

- a abertura dos arquivos soviéticos trouxe a possibilidade de novas interpretações, confirmando que a realidade política da União Soviética era mais aprisionada à ideologia do que se tinha equacionado em estudos das décadas anteriores.

Se na historiografia é verdade que as interpretações sobre a Guerra Fria se vão sucedendo, tal não deixa de ter o seu reflexo nos Manuais Escolares. Por exemplo, Soutou (2001, 17) afirma o seguinte a propósito da historiografia:

“[...] là où les Occidentaux à l’ époque voyaient une attitude offensive caractérisée et conquérante, il s’ agissait en fait, pour Moscou, d’ une paranoïa défensive exacerbée, d’ une réaction démesurée face à une menace perçue à travers le prisme déformant de l’ idéologie. Il y eut de part d’ autre bien sur des objectifs inconciliables, beaucoup d’ arrière-pensées soviétiques que les Occidentaux ne pouvaient pas accepter (la réciproque est beaucoup moins vraie), mais il y eut aussi des erreurs d’ appréciation des deux côtés quant à la politique réelle de l’ adversaire.”

Ora, se isto acontece nos estudos historiográficos, verificamos que também nos ME da Europa de Leste da década de 1980 é perceptível a “paranóia defensiva exacerbada” do mundo socialista, reforçada mesmo pelas orientações previstas nos PE. Não admira que encontremos visões contrastantes sobre a Guerra Fria nos ME das várias áreas geográficas da Europa previstas no nosso estudo, pois o mesmo acontece na própria investigação historiográfica entre ocidentais e soviéticos.

Soutou (2001) afirma que muitos historiadores reservaram o termo Guerra Fria ao período de maior intensidade político-militar. Ora, relembramos que na nossa investigação este termo é usado para designar o conjunto do conflito Este-Oeste, isto porque para o nosso estudo interessa estudar a Guerra Fria não limitada a um único momento do conflito, mas estendendo-se a um período temporal do pós-2.^a Guerra Mundial até finais dos anos de 1980, de forma a abarcar factos de natureza económico-social e factos de natureza político-militar. Desta forma, também nos interessa averiguar sobre o próprio conceito de Guerra Fria. Soutou (2001) considera que este é muito eurocêntrico, pois se a Europa não foi tocada pela guerra depois de 1945, excepto as intervenções militares soviéticas no Leste europeu em 1953, 1956 e 1968, pelo contrário, a Ásia, a África, o Médio Oriente e a América Latina sofreram, durante o período da Guerra Fria, diversos conflitos de natureza militar, estando muitos deles, como é o caso da América Latina, largamente ligados ao conflito Este-Oeste. Assim, Soutou (2001, 9) afirma que “la guerre n’ a pas été froide pour tout le monde”. Por isso,

o autor prefere falar em conflito Este-Oeste, pois considera que esta expressão engloba melhor os complexos aspectos entre as duas facções em confronto.

Quem inventou a expressão Guerra Fria foi o jornalista norte-americano Walter Lippmann, em 1947, um dos jornalistas mais influentes do seu tempo, como forma de aludir à tensão crescente entre os Estados Unidos e a União Soviética, arrastando atrás os seus respectivos aliados. Este publicou uma série de artigos, depois compilados num livro²³, com o título “Cold War” (Fontaine, 2004, 98):

“Il a emprunté le terme à un conseiller très écouté de Wilson et de Roosevelt, le financier Bernard Baruch, qui l’a utilisé lors d’un discours consacré à la doctrine de Truman d’assistance à la Grèce et à la Turquie.”

Porém, Soutou (2001) considera que a expressão “Guerra Fria” não é suficientemente abrangente, pois a sua aplicação tinha um carácter bastante restrito no tempo (1947-1949), uma vez que desde a guerra da Coreia, os acontecimentos faziam prever que a tensão, que se pensava ser relativamente limitada e até provisória, não estava a ter esse desfecho. O seu conceito de Guerra Fria encontra-se bem claro nas seguintes palavras que transcrevemos (Soutou, 2001, 10):

“La Guerre Froide a été un conflit global, idéologique, politique, géopolitique, militaire, mais avec de très fortes répercussions dans des domaines très varies: culture, économie, sciences. En outre c’est un conflit qui, encore plus que les précédents, a mêlé de façon intime l’évolution des relations internationales et l’évolution intérieure des différents pays concernés. [...] Ajoutons que la Guerre Froide n’a nullement été une affaire purement americano-soviétique, comme on le croit trop souvent. Elle a impliqué pleinement “les deux Europe”, celle de l’Ouest et celle de l’Est, et, nous l’avons vu, la plupart des régions de la Planète.”

Em geral, os ME apresentam o conceito de Guerra Fria de uma forma bem ampla e não apresentando na definição deste, uma periodização que o restrinja só a um determinado período de tempo que não abarque a totalidade do período do conflito Este-Oeste. A título de exemplo transcrevemos o conceito apresentado no MF8 (1999, 122):

“Guerre froide: période de tension maximale entre le bloc de l’Ouest (dirigé par les États-Unis) et le bloc de l’Est (dirigé par l’URSS). Les deux grands s’affrontent, sans pour autant aller jusqu’au conflit armé.”

²³ Walter Lippmann, *The Cold War: A Study in U.S. Foreign Policy*, New York, Harper, 1947.

Já verificamos que este conceito mais abrangente de Guerra Fria, que engloba todo o conflito Este-Oeste, é defendido por Soutou (2001, 9), na sua obra intitulada “La guerre de Cinquante Ans. Les relations Est- Ouest 1943-1990”. Assim, o próprio título desta investigação é bem demonstrativo da tese do autor sobre as origens da Guerra Fria e, consequentemente, a sua periodização. O aspecto que Soutou (2001) mais enfatiza no seu estudo centra-se no desenvolvimento de todo o conflito em termos de relações Este-Oeste, que teve a duração de 50 anos e que se desenrolou em momentos de espírito de guerra e noutros de calma relativa. Por isso, designa este conflito de “guerra dos Cinquenta Anos”.

Em geral, os ME não têm uma grande preocupação em estabelecer uma periodização muito precisa do início e do fim da Guerra Fria, excepto os ME franceses que demonstram uma tendência mais acentuada de apresentação da periodização da Guerra Fria. Por exemplo, o MF5 (1989) localiza a Guerra Fria entre 1948 e 1955 e a partir de 1955 até 1963, os inícios da “détente”. Mas já pelo contrário, o MF4 (1984) considera que a Guerra Fria situa-se entre 1948 e 1954 e que a crise de Cuba marca o seu fim, dando início, então, à era da coexistência pacífica.

Assim, relativamente à periodização da Guerra Fria, enquanto Soutou (2001) a situa entre 1943 e 1990, Fontaine (2004) estende-a entre 1917 e 1991. Tal significa que cada um destes autores encontra as origens da Guerra Fria em questões diferentes. Enquanto Soutou (2001, 9) diz que “il me semble que l’ on voit très clairement dès 1943 qu’ à la guerre contre l’ Allemagne nazie succédera une opposition grave entre l’ URSS et les Anglo-Saxons”, Fontaine (2004, 97) diz “si l’ on veut assigner une date au début d’ une guerre froide dont les origines remontent à 1917, c’ est sûrement à ce moment qu’ il faut la situer.” Verifica-se, assim, que os ME tal como a historiografia vão variando nos seus entendimentos sobre a periodização da Guerra Fria. Em relação às causas que originaram a Guerra Fria, muitos ME elegem como factos fundadores da Guerra Fria, o bloqueio de Berlim e a guerra da Coreia. Noutros ME, a origem da Guerra Fria encontra-se nos problemas não resolvidos entre os Aliados e na sua vitória na 2.ª Guerra Mundial, factos que provocaram uma crescente desconfiança entre as potências triunfantes, logo patente na Conferência de Ialta. Este último acontecimento, apesar de ter sido durante muitos anos considerado pela historiografia e também nos ME, como o “mito fundador” da Guerra Fria (Aron, 1997), já não carece da mesma importância na historiografia actual e nos ME por nós analisados. Embora a maioria dos

ME da década de 1980 da Europa de Leste iniciem o desenvolvimento do conteúdo sobre a Guerra Fria com a apresentação da Conferência de Ialta, verificamos que a maioria dos ME das várias áreas da Europa deu pouca importância à Conferência de Ialta como estando na origem da Guerra Fria.

Contudo, a historiografia actual busca novas origens para a Guerra Fria, sobretudo a tese de Fontaine (2004) que associa o início da Guerra Fria à Revolução Russa, considerando que na época se gerou o “messianismo contra messianismo” já anunciado desde Alexis de Tocqueville, quando este escreveu em 1835, uma página da obra “De la démocratie en Amérique” em que afirma:

“[...] il dépeint les deux peuples russe et américain comme appelés chacun “par un dessein secret de la Providence à tenir un jour dans ses mains les destinées de la moitié du monde”.”

Por sua vez, Fontaine (2004) acrescenta que já Napoleão tinha partilhado desta opinião, dizendo que o mundo viria a ser uma “republique américaine ou monarchie universelle russe”. Por conseguinte, Fontaine (2004, 3; 32; 33) diz o seguinte:

“Ainsi s’exprimait dès la première minute le “messianisme”, la conviction d’avoir été choisi par la Providence pour être son instrument privilégié, qui a orchestré l’accession progressive du peuple américain à la prépondérance mondiale. [...] Le messianisme n’était pas moindre du côté de la “Sainte” Russie. Le mythe de la troisième Rome était apparu dès le début du XVIe siècle. [...] Mais les mythes vivent longtemps dans l’âme des peuples, et celui de la troisième Rome refait surface dans la seconde partie du XIXe siècle.”

Contudo, Soutou (2001, 19) também não deixa de apontar a data de 1917 como um possível início da Guerra Fria:

“D’une certaine façon la Guerre Froide a commencé en 1917, avec la révolution soviétique. Et il serait facile de montrer que toute la typologie des relations Est-Ouest était déjà évidente dès les années 20 [...]”

Assim, Fontaine (2004, 573-575) periodiza a Guerra Fria de uma forma muito interessante, onde os termos “Eles” e “Nós” vão sendo conjugados numa significância para cada momento da Guerra Fria:

- “Acte I – Eux ou nous – Des origines à la mort de Staline (1917-1953);

- Acte II - Eux *et* nous – De la mort de Staline à la crise des fusées de Cuba (1953-1962);
- Acte III - Eux *sans* nous Eles – De la détente à l’ effondrement du bloc soviétique (1962-1991)”.

Ainda a acrescentar que Fontaine (2004, 95-96) aponta como acontecimento fundador da Guerra Fria, o lançamento da bomba atômica e não a conferência de Yalta, pois “la bombe fait passer l’ URSS en un instant du statut d’ allié indispensable à celui d’ empêcheur de tourner en rond.”

Fontaine (2004, 17-18) coloca a Guerra Fria da seguinte forma:

“Cette aspiration au *leadership* planétaire contrarie de plein fouet la rêve symétrique des communistes de faire flotter partout le drapeau d’ Octobre. Pour Lénine, revenue de ses illusions sur l’ imminence de la révolution mondiale, la coexistence avec l’ imperialism pouvait être un temps nécessaire, il n’ était pas question qu’ elle remette en cause l’ incompatibilité, à long terme, des deux systems capitaliste et collectiviste.”

Pelo contrário, Soutou (2001) desdobra de forma minuciosa a progressão da Guerra Fria, dedicando um capítulo da sua obra para cada um desses momentos, que descrevemos da seguinte forma:

- as origens da Guerra Fria entre 1941 e 1945;
- os primeiros acordos entre Soviéticos e Anglo-Saxões e as premissas da Guerra Fria (1943-1944);
- 1945 – Yalta e Postdam, bases de uma nova ordem europeia ou ponto de partida da Guerra Fria?;
- 1945-1946 – a ambiguidade;
- 1947 – o início da Guerra Fria;
- 1948-1949 – as primeiras grandes crises e inícios da construção ocidental;
- 1949-1952 – a ofensiva de Estaline, a guerra da Coreia e as suas consequências;
- 1953-1955 – a “primeira détente”;
- 1956-1958 – crises na Europa e no Médio Oriente; “coexistência pacífica” e ecos da primeira détente;
- 1958-1961 – a crise de Berlim e o agravamento das relações Este-Oeste;
- 1962 – a crise de Cuba;
- 1963-1964 – uma alteração na Guerra Fria?;
- 1964-1968 – esperanças e limites da détente;
- 1969-1973 – o desenvolvimento das relações internacionais;
- 1973-1975 – a conferência de Helsínquia. Ambiguidade da détente ou nova ordem europeia?;
- 1975-1979 – a potência soviética e as reacções hesitantes do Ocidente;
- 1978-1981 – o agravamento da tensão (Irão, Afeganistão, Polónia);
- 1981-1985 – a nova Guerra fria, a reacção ocidental e o regresso aos valores liberais;
- 1985-1989 – o novo pensamento e a “casa comum” europeia;
- 1989-1990 – o fim da Guerra Fria.

Ora, nestas diferentes formas de divisão do período da Guerra Fria entre estes dois autores mais recentes, verificamos interpretações com um carácter muito pessoal e, por vezes, até metafórico. Por exemplo, Soutou (2001, 10) diz que adoptou como título “A Guerra dos Cinquenta Anos” porque “cela évoque les guerres de Cent et de Trente Ans, mais c’est voulu: comme ces deux grands conflits, la guerre de cinquante ans constitue un ensemble historique complexe, avec des phases successives et différents. [...] Le guerre de cinquante ans a, selon toute probabilité, clos le cycle des grands conflits idéologiques issus des Lumières et du XIXe siècle européen et abouti à la victoire de la démocratie libérale sur le totalitarisme communiste, ainsi qu’ à la mise sur pied d’ une architecture de sécurité paneuropéenne.”

Soutou (2001) atribui duas grandes fases à Guerra Fria, as quais constituem também uma forma de periodização da Guerra Fria: uma fase de algum equilíbrio político e militar entre o Este e o Oeste desde 1955, após a morte de Estaline, com a integração da RFA na Aliança Atlântica e um breve período de *détente* e, ainda, em 1962, com a crise da instalação dos misséis em Cuba; uma segunda fase a partir de 1975, que começou a reconstruir progressivamente um sistema europeu e uma ordem internacional que facilitou o fim do conflito Este-Oeste em 1989-1990.

Através da análise da forma como os autores apresentam a evolução da Guerra Fria, verificamos que os principais incidentes da Guerra Fria que acabamos de apresentar ao longo dessa progressão, são semelhantes aos que foram seleccionados para serem desenvolvidos nos ME. Alguns desses principais incidentes são a guerra da Coreia, a crise de Berlim, a crise dos misséis de Cuba e para o final da Guerra Fria, a guerra do Afeganistão.

Relativamente às personagens da Guerra Fria, Fontaine (2004) destaca Thomas Woodrow Wilson, Lénine, Estaline, Hitler, Roosevelt, Churchill, Truman, Tito, Mao Tsé-Tung, Georges Clemenceau, Molotov, Aristide Briand, Gustav Stresemann, Konrad Adenauer e o general de Gaulle. Ora, a maioria destes nomes não se revêem nos ME, excepto Estaline, Churchill, Truman, Tito, Mao Tsé-Tung e Adenauer, este último sobretudo para os ME da RDA e RFA e depois na Alemanha reunificada.

Quanto à essência da Guerra Fria, ME e historiografia reforçam os mesmos aspectos: o conflito foi fundamentalmente um conflito ideológico e político. Soutou (2001, 11) chega mesmo a afirmar o seguinte:

“ [...] il ne s’ agissait pás de détruire l’ adversaire pour lui enlever des territoires et des ressources, mais de l’ amener à se transformer de l’ intérieur, à adopter une nouvelle conception de l’ organisation politique et sociale.”

Relativamente aos conceitos em torno da Guerra Fria de destacar que MacFarlane (2002, 33) menciona o conceito de “Intervenção” como sendo um dos conceitos prioritários na abordagem da Guerra Fria, uma vez que este foi frequentemente mobilizado por ambas as superpotências como forma de sustentar as suas esferas de influência e “since the superpowers were in intense powerpolitical competition but were reluctant to risk total war, intervention provided a potentially attractive means to pursue relative gains, principally in the “grey zones” of the Third World.”

A história da Guerra Fria encontra-se repleta de episódios de intervenção dos EUA e da URSS em assuntos internos de outros países, umas vezes de forma mais directa, outras de forma mais indirecta. MacFarlane (2002, 38) diz que estas intervenções “were the local reflection of global bipolar competition.” Este autor insiste mesmo que a importância do conceito de “Intervenção” se prende também com a sua prática durante o período da Guerra Fria. Assim, divide três momentos de “intervenção” ao longo da Guerra Fria: o momento das superpotências e das grandes potências que foi influenciado por considerações globais e estruturais; o das potências regionais que responde sobretudo a questões políticas de natureza local; a experiência de intervenção das organizações multilaterais. Contudo, este conceito não faz parte dos ME e, de facto, trata-se de um dos conceitos mais importantes a serem incorporados nos futuros ME.

Ainda de realçar a clareza da afirmação de Soutou (2001) em relação à relatividade do conhecimento histórico, concretamente para o assunto da Guerra Fria, facto que se encontra igualmente explorado em muitos ME da Europa Ocidental, sobretudo da década de 1990. A este propósito, Soutou (2001, 14) diz-nos o seguinte:

“[...] la Guerre froide est devenue un objet historique. Certes, on ne dispose pas encore de toutes les archives, et il est sur que des problématiques auxquelles on ne pense pas actuellement apparaîtront: il n’ y a jamais de récit historique définitif, encore moins dans le cas présent.”

Para finalizarmos, verificamos que, de facto, há uma forma bem diferenciada de tratamento do tema da Guerra Fria, quer na historiografia, quer na produção dos ME.

Capítulo 2 - A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DOS MANUAIS ESCOLARES

Le manuel scolaire, tout particulièrement celui d'histoire, est un objet foisonnant, multiple et fascinant, compagnon fort des scolarités, socialement considéré en même temps que souvent vilipendé, polymorphe à coup sur sans être vraiment pervers.

Moniot (1993, 199)

O processo ensino-aprendizagem é desenvolvido através da elaboração e aplicação de diversos recursos. Os Programas Escolares e as orientações curriculares sugerem a utilização de vários materiais. A análise desses materiais possibilitar-nos-á a descoberta da face real do currículo, em que o ME assume um papel central. Estudos revelaram que os alunos trabalham com o ME, em países desenvolvidos, cerca de 60% do tempo da aula e que os professores confiam nos ME para desenvolver 90% do tempo da sua aula. Por exemplo, num estudo sobre Portugal, González (2002, cit. em Costa, 2008) destaca que 77% dos professores entrevistados da tese de mestrado de Alzira Alberto considera que o ME representa o principal recurso didáctico. Também Hummel (1998, cit. em Duarte, 2008, 1) nos dizem que “os manuais escolares determinam em grande medida o que acontece na sala de aula.”

Igualmente, os ME são a principal fonte de conhecimento de muitas disciplinas, determinando a maioria das vezes os resultados da aprendizagem (Mikk, 2000, 15). Assim, cumpre-nos desenvolver observações diversas sobre este material curricular, problematizando as principais acepções teóricas sobre o ME. Dividimos este capítulo nas seguintes partes: começamos por reflectir sobre a importância desta área de investigação ligada aos ME, sobre o próprio quadro de funções que este assume; segue-se o percurso pelo “estado da arte” no que se refere à investigação em ME a nível internacional e em Portugal; finalizamos com a apresentação de várias dimensões analíticas na investigação em ME. Neste balanço sintético sobre as correntes de investigação actuais em ME procuramos lançar uma base teórica para a nossa investigação que centrar-se-á na análise de ME e também de alguns PE, onde iremos descortinar o contributo do ME para a formação de competências históricas através da análise do tema da Guerra Fria em ME.

2.1. A importância desta área de investigação

O ME, como tema de investigação, tem sido uma aposta crescente no meio académico-científico e pedagógico-didáctico das últimas duas décadas, cruzando múltiplos factores como objectos de estudo. Inserimos o nosso interesse na linha de investigação da História da Educação. O desenvolvimento desta linha de investigação tem sido, segundo Magalhães (2007, 26) um “tema recorrente, nos últimos vinte anos, os estudos sobre a escola não deixaram de se multiplicar: cultura escolar, arquitectura e espaços, rede escolar, públicos, disciplinas escolares, manuais; materiais pedagógicos e didácticos, tempo escolar, representações da escola; memórias da escola; história dos públicos; história da profissão docente”.

Então, vejamos algumas das principais áreas de pesquisa em ME:

- o ME enquanto instrumento de manifestação da cultura escrita;
- o ME ligado a um espaço de intervenção do poder político, nomeadamente na actualidade através de legislação específica que rege a sua elaboração e certificação e através dos PE que definem os seus conteúdos e orientações metodológico-didácticas, as quais devem encontrar-se reflectidas na concepção pedagógico-didáctica do ME;
- o ME como lugar de confronto entre a autonomia dos autores, as orientações programáticas e as correntes pedagógicas.

Magalhães (1999, 279) afirma o seguinte sobre as linhas de investigação historiográfica em ME:

“A historiografia do manual escolar, como a historiografia do livro em geral, tem-se desenvolvido a partir de três grandes linhas de orientação: uma entrada pela história económica e social; uma entrada a partir de uma etno-história do livro; uma entrada a partir da história cultural. Três linhas de orientação que se cruzam e complementam, mas que contêm reforços diferenciados de algumas valências e dimensões objectuais. Três olhares que se desenvolvem sob lógicas interpretativas diferenciadas.”

Também Choppin (1999, 14) confirma as mesmas ideias e acrescenta a importância da realização de estudos comparativos internacionais:

“Le manuel scolaire y est abordé sous des perspectives diverses, mais complémentaires: historique, typologique, économique, éditoriale, institutionnelle, comparative. [...] la dimension historique et la comparaison internationale sont

privilégiées afin de relativiser les représentations que les stagiaires ont été amenés à se forger d'un objet aussi familier que le manuel scolaire.”

De facto, justifica-se amplamente o desenvolvimento do interesse por este campo de investigação que, no âmbito específico da investigação historiográfica, se enquadra na História da Educação e na Educação Histórica, sobretudo se pensarmos na importância que o ME adquire no espaço escolar e, conseqüentemente, na formação do indivíduo. Concordamos com Cabral (2005, 53) quando afirma o seguinte:

“A importância que o ME tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do Currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ou até substituir o professor, permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação.”

Um outro aspecto que fundamenta a relevância da investigação na área dos ME, encontra-se no facto de este ser um veículo ideológico e cultural, sobretudo quando estamos a estudar ME ligados a áreas disciplinares no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, como é o caso da História, e como tal, tem uma influência importante na formação das competências históricas que possam conduzir à formação de verdadeiros cidadãos. Apple e Christian-Smith (1991) chegam mesmo a afirmar que os ME participam na construção de ideologias e ontologias, uma vez que o currículo escolar não é neutro, pois este debate-se por legitimar um conhecimento que resulta de uma complexa rede de relações de poder e que luta com aspectos como a classe, a raça, o género e os grupos religiosos. Também Mikk (2000, 15), na introdução do seu estudo, apresenta uma rubrica que designa de “Textbooks: future of a nation”, o que revela bem a importância que o autor atribui aos ME, complementando a sua fundamentação para essa relevância do ME da seguinte forma:

“Students have been acquiring knowledge, attitudes and developing a value system from textbooks. [...] Good textbooks are a bonanza for any nation.”

Nos ME podemos encontrar referências explícitas ou implícitas a um grande conjunto de padrões de atitudes que se pretendem inculcar nos jovens, ou seja, os ME não apresentam apenas factos, mas também divulgam ideologias, muitas vezes sendo veículos de transmissão de regimes políticos e conseguindo mesmo legitimá-los quando os trata e justifica no ME. Senão, vejamos o que diz Choppin (1992, 163):

“Le Manuel est le reflet de la société, ou plutôt de ce que les contemporains voudraient qu’elle soit. Il est donc investi d’une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui, suivant les lieux et les époques, peuvent considérablement varier. À ce titre, le Manuel se présente nécessairement comme un objet de polémiques [...]”

A UNESCO adoptou a seguinte afirmação de Apple e Christian-Smith (1991, cit. em Pingel, 1999, 5) sobre os ME, no seu “Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision”:

“Textbooks are one of the most important educational inputs: texts reflect basic ideas about a national culture, and... are often a flashpoint of cultural struggle and controversy.”

Os ME representam formas de construção da realidade, através do seu conteúdo e da sua forma, pois constituem formas de selecção e organização do vasto universo do conhecimento (Apple & Christian-Smith, 1991).

Gérard e Roegiers (1998, 15) concordam com a afirmação anterior, dizendo que “numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais ou outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz.”

São várias as definições que os teóricos desenvolveram em torno do ME. Senão, vejamos algumas delas:

- Apple e Christian-Smith (1991, 4) – “Texts are really messages to and about the future. As part of a curriculum, they participate in no less than the organized knowledge system of society. They participate in creating what a society has recognized as legitimate and truthful. They help set the canons of truthfulness and, as such, also help re-create a major reference point for what knowledge, culture, belief, and morality really are.”

- Gérard e Roegiers (1998, 19) – “Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”;

- Carvalho e Fadigas (2007, 4) – “Recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem. Concebido por ano ou ciclo,

de apoio ao trabalho autónomo do aluno, visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”;

- Costa (2008, 30) – “um recurso fundamental do processo de ensino-aprendizagem, como uma interpretação dos seus autores dos programas e da importância dos conteúdos e como um meio privilegiado de comunicação junto dos alunos.”

A afirmação de Costa (2008) confirma a importância que também devotamos neste estudo à análise dos PE, pois importa compreender a articulação ou distanciamento que se traça entre o ME e o PE.

O ME é o resultado de actividades e compromissos políticos, económicos e culturais (Apple & Christian-Smith, 1991, 2):

“They are conceived, designed, and authored by real people with real interests. They are published within the political and economic constraints of markets, resources, and power. And what texts mean and how they are used fought over by communities with distinctly different commitments and by teachers and students as well.”

De facto, o ME merece uma atenção especial como objecto de investigação mercê também das próprias funções que o ME adquire junto da comunidade educativa. Copek (1992) reconhece as seguintes funções do ME: função informativa que constrói a estrutura dos factos históricos; a função metodológica ligada ao processo de compreensão dos factos históricos através das fontes históricas; a função de avaliação associada à explicação de factos e processos históricos. Estas funções encontram-se também divididas de acordo com o uso didáctico, tais como a influência que exerce na planificação das aulas e a forma como se desenvolve a metodologia do ensino, bem como os reflexos que tem nos resultados do ensino.

Seguin (1989) também segue esta linha, afirmando as seguintes funções do ME: função de estruturação e de organização da aprendizagem e função de guia de aprendizagem. Verificamos em Mikk (2000, 15) um reforço da importância do ME

naquilo que Seguin (1989) denominou de função de estruturação e de organização da aprendizagem, uma vez que este afirma o seguinte:

“School reforms do not work until the new ideas have been put into textbooks. It is time-consuming to change the instruction of thousand teachers via in-service training but one textbook can be changed far more easily. [...] Teachers rely on textbooks in selecting the content of their lessons and the methods to teach the content.”

Por sua vez, Gérard e Roegiers (1998, 74) apresentam as funções que o ME tem para com o aluno, afirmando o seguinte:

“Algumas funções são especificamente orientadas para as aprendizagens escolares; outras permitem estabelecer uma ligação entre estas aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou ainda com a (futura) vida profissional.”

Ora, esta afirmação interessa-nos particularmente, pois o nosso estudo incide exactamente no papel que o ME exerce na formação do futuro cidadão. Assim, encontramos nas acepções teóricas sobre ME, a sua função de desenvolvimento de competências e que iremos analisar se para o caso dos ME de História, estes cumprem com a função de formação de competências de natureza histórica.

Por sua vez, Mikk (2000) apresenta as várias funções que o ME adquire, começando por destacar a primeira na actualidade que se prende com a motivação para a aprendizagem dos alunos, considerando que os ME interessantes desenvolvem a curiosidade e o interesse dos alunos pela própria disciplina. Mas também afirma que a sua função mais importante é a de representar informação, constituindo a principal representação do currículo e, em simultâneo, a função de transformação da informação através de uma interpretação pessoal do autor em relação ao currículo. Ainda menciona que os ME também sistematizam a informação e conseguem muitas vezes desenvolver linhas de interdisciplinaridade. Outro aspecto refere-se a servirem de guia dos alunos nas suas actividades de aprendizagem e até de avaliação dessa aprendizagem e para os professores como um recurso para desenvolver estratégias de aprendizagem. Também destaca a sua função de potencializar a possibilidade de uma aprendizagem diferenciada pela diversidade de actividades que propõe e que servem diferentes interesses dos alunos. Por fim, refere-se ao papel que o ME exerce na facilitação do desenvolvimento de uma educação para os valores, considerando que pode mesmo ser uma das mais importantes funções do ME, salientando as seguintes ideias (Mikk, 2000, 19):

“For centuries values have been written into textbooks unconsciously. Nowadays the importance of textbooks in forming values is well accepted and textbooks are analysed considering attitudes and values they mediate.”

Por tudo isto, justifica-se a seguinte afirmação de Morgado (2004, 27):

“Daí a necessidade de reflectirmos sobre a forma como estes instrumentos didácticos se organizam, as mensagens e os valores que, directa ou indirectamente, veiculam e o papel que podem desempenhar na configuração dos processos educativos.”

Gérard e Roegiers (1998) defendem, igualmente, que o ME tem uma multiplicidade de funções, podendo-se destacar nele uma função principal e depois várias funções secundárias. Estes autores apresentam as seguintes funções do ME (Gérard & Roegiers, 1998, 87):

“Transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e de competências; consolidação das aquisições; avaliação das aquisições; ajuda na integração das aquisições; referência; educação social e cultural.”

No nosso estudo adquire particular interesse na análise das funções do ME, os aspectos relacionados com a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e de competências e com o seu papel na educação social e cultural, de acordo com as funções consideradas por Gérard e Roegiers (1998) como sendo as principais. Em relação aos dois primeiros aspectos, iremos procurar compreender como estas se inter-relacionam e até se completam, procurando verificar se existe evolução na visão sobre a Guerra Fria enquanto transmissão de conhecimento e no modelo pedagógico adoptado com implicações no desenvolvimento de capacidades e de competências. Quanto ao último aspecto interessa-nos concluir sobre a importância da Educação Histórica na formação do indivíduo num quadro mais abrangente de educação social e cultural. As restantes funções apresentadas por Gérard e Roegiers (1998) serão tidas também em consideração no nosso estudo, mas apenas de forma auxiliar e até complementar às demais. Mas sem dúvida que as nossas atenções colocar-se-ão na função ligada ao desenvolvimento de competências, até pela dimensão da sua importância, defendida por Santo (2006) como a função primordial do ME. Apesar de o ME ser um instrumento de passagem de conteúdos, também é de promoção de uma

autonomia pedagógica dos alunos pelo conjunto de funções que lhe estão subjacentes (Santo, 2006).

Choppin (1999, 8) afirma, quanto às funções actuais do ME, o seguinte:

“Aujourd’hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. [...] Concrètement, deux options sont possibles: la première, retenue notamment pour les langues vivants, le manuel «multimédia», associe au manuel, qui garde un rôle central, une série d’outils périphériques (fichier, cassettes, recueil d’exercices, etc.) qui assument des fonctions spécifiques; la seconde, moins coûteuse et plus conforme aux prescriptions de l’administration, le manuel «intégré», confie au seul manuel le soin de remplir l’ensemble des fonctions.”

Moniot (1993, 199) distingue as funções do ME para o aluno e para o professor da seguinte forma:

“Après de l’ élève, il est réservoir d’ informations, référence du savoir, trésor de leçons, de révisions et d’ exercices, voire instrument d’ apprentissage. Il est, beaucoup plus occasionnellement, [...] lieu de plaisir et de familiarité.

Après des professeurs, il est deux fois présent, comme auxiliaire embarqué de bon ou de mauvais gré, s’ agissant du Manuel en usage dans leur classe, et comme bibliothèque de première fréquentation, s’ agissant de l’ ensemble des manuels dont ils disposent personnellement, mines d’ informations, d’ idées, de suggestions, de concurrences utiles, de solutions de rechange.”

De facto, o ME “é tão antigo como a própria escola” segundo Vial e Mialaret (1987, 173) e já em pequenas reflexões de obras portuguesas sobre ME que datam da década de 1970 como a de Carvalho (1972, 27) afirmam que “o livro escolar, tem sido considerado desde Coménio (reconhecido como o “pai dos Manuais Escolares”) um extraordinário veículo do pensamento e da cultura e um precioso auxiliar na aprendizagem de qualquer matéria.” Ou seja, a questão ideológica e cultural está bem presente na importância que o ME adquire também como objecto de investigação historiográfica. Finalizamos acrescentando ainda a afirmação de Finley e Pocovi (1999, 33) que demonstram, mais uma vez e por fim, a importância dos ME:

“Textbooks have been one of the most successful inventions in all human history in that they have been used by teachers to transmitted information across many generations for centuries.”

2.2. O “estado da arte” actual da investigação em Manuais Escolares

Mas como se iniciou esta área de investigação? Segundo Pingel (1999) as suas origens remontam à Sociedade das Nações que procurou encontrar meios de combater a xenofobia e os estereótipos. Nos períodos pós-guerra, os ME foram muitas vezes utilizados como formas de divulgação de imagens estereotipadas do adversário. Contudo, em 1937, vinte e seis países assinaram uma declaração sobre o ensino da História através dos ME, declarando três princípios fundamentais (Pingel, 1999, 7):

“1. It is desirable that the attention of the competent authorities in every country, and of authors of school textbooks, should be drawn to the expediency: of assigning as large a place as possible to the history of other nations; of giving prominence, in the teaching of world history, to facts calculated to bring about a realization of the interdependence of nations.

2. It is desirable that every Government should endeavour to ascertain by what means, more especially in connection with the choice of schoolbooks, school-children may be put on their guard against all such allegations and interpretations as might arouse unjust prejudices against other nations.

3. It is desirable that in every country a committee composed of members of the teaching profession, including history teachers, should be set up by the National Committee on Intellectual Co-operation, where such exists, in collaboration with other qualified bodies.”

Contudo, estas recomendações não foram bem aceites por todos os países, sobretudo por aqueles que detinham mais poder, não permitindo que peritos de outros países tivessem direito de intromissão em questões educacionais e outros países com regimes políticos mais abertos, consideravam que não deviam interferir nos direitos dos professores e dos autores dos ME.

O advento da UNESCO deu prosseguimento às actividades da Sociedade das Nações após a 2.^a Guerra Mundial, desenvolvendo logo em 1946 o *Programme for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding*, materializado em 1949 com a publicação “Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding” que contém um conjunto de critérios para a revisão e a elaboração de ME de forma a alcançar um entendimento internacional. No entanto, os resultados esperados com estas iniciativas demoraram mais tempo do que se pretendia. A

UNESCO e as suas Comissões Nacionais tem vindo continuamente a organizar e a apoiar a realização de seminários e de conferências na área da investigação em ME, numa perspectiva multilateral. Também o Conselho da Europa tem-se envolvido na melhoria dos ME e na promoção do ensino da História. Sobretudo com a queda no modelo leninista e a consequente redefinição de sistemas políticos, o Conselho da Europa tem adquirido uma crescente importância na aproximação e partilha de experiências entre estudiosos dos seus vários países membros, os novos membros e os mais antigos, de forma a todos a aprenderem uns com os outros, apesar das diferenças políticas do passado. A transição para a democracia em muitos países da Europa de Leste após o fim da Guerra Fria trouxe novos ME e novos PE e também a UNESCO, em 1995, imprime um novo alento nas preocupações sobre a revisão dos ME com a “Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy”.

Uma das grandes preocupações da investigação em ME é proceder à revisão da chamada “one-sided images in textbooks” (Pingel, 1999, 6). De facto, para reescrever a história, temos de reescrever os ME, tal é o seu peso na formação ideológica do indivíduo.

Neste contexto de interesse sistemático da fonte ME para o desenvolvimento da História da Educação, encontramos projectos de investigação em ME em larga escala e a existência de instituições e associações de investigação ligadas ao incremento deste campo investigativo. Começamos por abordar os primeiros e neles destacamos três grandes projectos de investigação, sendo dois deles de âmbito internacional e um de espaço nacional.

O “Centro de Investigación MANES. Manuales Escolares”²⁵, da Universidade Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, é um núcleo de investigação que tem como principal objectivo o estudo dos ME produzidos em Espanha, em Portugal e na América Latina durante os séculos XIX e XX, possuindo uma grande base de dados de ME espanhóis e latino-americanos e, ainda, a Biblioteca Virtual e Projecto PATRE-MANES de ME europeus e latino-americanos, integrado no Programa Alfa da União Europeia. Este projecto desenvolve programas de intercâmbio

²⁵ A sua morada de site é a seguinte: <http://hum.unne.edu.ar>, visitado em 05.06.10.

entre unidades académicas da Europa e da América Latina e envereda pela história da leitura e da escrita e pela história do processo de escolarização da cultura no mundo ocidental.

Relativamente a outro grande projecto de investigação, “Le programme de recherche EMMANUELLE”²⁶, foi lançado em 1980 e é dirigido por Alain Choppin, que se dedica à investigação da história do livro e das edições escolares em França, estudadas estas últimas segundo uma perspectiva histórica e comparativa. Dele fazem parte dois bancos de dados, um que recenseia de forma exaustiva os ME franceses desde 1789 e outro que recolhe e analisa as publicações científicas relativas à investigação em ME. Este programa de investigação tem contribuído de forma original para os debates da actualidade sobre os recursos pedagógicos e sobre a formação de professores.

Para o caso português, é de destacar o projecto de investigação da Universidade Lusófona e UID OPECE – FCT²⁷, intitulado “Manuais, e-manuais e actividades dos alunos” que pretende avaliar de que forma as orientações dos PE são efectivamente assumidas por alguns dos ME mais divulgados e, num segundo momento, observar como essas orientações são desenvolvidas nas escolas. Pretende, ainda, elaborar uma grelha de avaliação de ME que inclua várias categorias de análise. Ainda para o caso português, o Projecto *eme* - Estatuto, Funções e História do Manual Escolar, coordenado Professor Doutor Rui Vieira de Castro do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pretende constituir bases de dados de manuais escolares, analisar o ME enquanto instrumento pedagógico-didáctico desde o seu processo de concepção, produção, aprovação, difusão, adopção, uso e abandono; estudar as opiniões e as práticas de utilização do ME entre alunos e professores e analisar normativos legais sobre o ME.

Quanto às instituições e associações de investigação sobre ME são várias as que existem no mundo actual, sendo de destacar a nível internacional o Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung²⁸, na Alemanha e a IARTEM - The International Association for Research on Textbooks and Educational Media²⁹, e em Portugal, o ORE – Observatório dos Recursos Educativos³⁰.

²⁶ A sua morada de site é a seguinte: <http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm>, visitado em 05.06.10.

²⁷ A sua morada de site é a seguinte: <http://www.grupolusofona.pt>, visitado em 05.06.10.

²⁸ A sua morada de site é a seguinte: <http://www.gei.de>, visitado em 05.06.10.

²⁹ A sua morada de site é a seguinte: <http://www.iartem.no/>, visitado em 05.06.10.

³⁰ A sua morada de site é a seguinte: <http://www.ore.org.pt/observatorio>, visitado em 05.06.10.

Relativamente ao Georg Eckert Institut for International Textbook Research (Alemanha), trata-se da instituição a que recorreremos para pesquisa e recolha das nossas fontes. É uma instituição com um acervo documental acima de 180 000 exemplares de ME de mais de 90 países, 50 000 volumes de bibliografia sobre investigação em ME, em Educação Histórica e em didáctica da História, da Geografia e em Educação Cívica e fontes ligadas aos Programas e Orientações Curriculares de muitos países. Tem garantido um reconhecimento internacional, nomeadamente por um vasto conjunto de investigadores que apoia e pela UNESCO que firmou, no Georg Eckert Institut, a “International Textbook Research Network on Educational Resources”³¹, sendo, assim, especializado no lançamento de novos estudos sobre ME e em projectos em várias regiões, especialmente na Europa. É mesmo reconhecido no seio da comunidade académica desta área de investigação como único no mundo para o desenvolvimento de estudos de ME de grande amplitude geográfica. É também uma das principais instituições promotoras de conferências internacionais sobre investigação em ME; elabora e publica recomendações sobre ME; presta consultoria a autores de ME, editores, professores e centros de formação de professores; oferece bolsas de investigação para propósitos de estudos dentro do âmbito do trabalho do Instituto e desenvolve várias publicações, desde relatórios de conferências, análises de ME, recomendações, materiais para o ensino e o jornal “Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research” (Pingel, 1999). Nada melhor do que as próprias palavras da instituição para sintetizarmos os seus objectivos (www.gei.de, visitado em 16.09.08):

“Researches – representations and patterns of interpretation in textbooks and teaching materials; Transfers – its research results into education policy and the practical aspects of the school and textbook; Renders service – relevant to the textbook available to academics textbook authors, teachers and education legislators.”

O Georg Eckert Institut conta ainda com os projectos de investigação “Migration in Textbooks: A Comparative Research Project”, coordenado pela Professora Dr. Hanna Schissler e com “Europe in Textbooks” dirigido pelo Dr. Falk Pingel.

Quanto à IARTEM - The International Association for Research on Textbooks and Educational Media trata-se de uma associação sediada na Universidade de Utrecht,

³¹A sua morada de site é a seguinte: <http://www.irner.org/>, visitado em 05.06.10.

na Holanda, que promove a investigação em ME e em meios de comunicação e informação educativos, procurando estabelecer os contactos entre as partes interessadas nestas áreas de investigação e enfatizando principalmente a mobilização destes dois instrumentos de ensino na formação inicial e contínua de professores. Organiza conferências internacionais bianuais e publica os seus relatórios.

Em Portugal, o ORE – Observatório dos Recursos Educativos é uma entidade que pretende recolher, compilar, tratar, produzir e divulgar informação e promover estudos sobre os recursos educativos utilizados em Portugal e no estrangeiro, através da cooperação com universidades, centros de investigação e outras instituições. O ME é um dos recursos educativos que se encontra no seu âmbito de estudo, sobretudo no que respeita ao uso do ME. O seu estudo intitulado “O Manual Escolar no Século XXI – Estudo Comparado da Realidade Portuguesa no Contexto de Alguns Países Europeus” traça os seguintes objectivos, que são reveladores as funções que o ORE pretende exercer (Carvalho & Fadigas, 2007, 3):

“O presente estudo, promovido pelo Observatório dos Recursos Educativos (ORE), visa conhecer e interpretar comparativamente os contornos europeus relativos às diferentes dimensões do processo de criação, avaliação, promoção, adopção e aquisição dos manuais escolares. A sua realização procura ser um contributo no sentido da superação da relativa escassez de informação sistematizada sobre esta temática, nomeadamente nas suas vertentes pedagógica, científica, económica, social e política.”

Também existem outras instituições espalhadas pelo mundo, embora com uma dimensão e abrangência mais limitada do que o Georg Eckert Institut e a IARTEM, uma vez que na sua maioria circunscrevem-se a acervos de ME relativos à área geográfica em que se inserem. Enunciamos, de seguida, essas instituições ou associações: The Textbook Colloquium; Gothenburg University Library; Selected Finding Aids and Collections, de Nancy O’Brien da Universidade de Illinois; African Colonial Schoolbooks Project, Centre Aequatoria at Bamanya/Mbandaka, na República Democrática do Congo; Vestfold University College, na Noruega; One-room schools: Bibliography – The Clarke Historical Library, Central Michigan University; Japan Textbook Research Centre no Japão; Teaching Resources and Textbook Research Unit (TREAT) na Austrália; Textbook Research and Information Centre na Lituânia; American Textbook Council em Nova Iorque; Institute for Pedagogic Text Research, da Universidade of Sundsvall/Harnsand/Gstersund na Suécia; Research Institute on International History Textbooks na Coreia; para o caso de investigação sobre Manuais

Escolares antigos, a Harvard Graduate School of Education; Canadian Textbooks; Les manuales scolaires Québécois; International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks; Leerboeken-Vlaanderen; Nietz Old Textbook Collection; Sammlung historischer Schulbücher 1500-1920 – Biblioteca da Universidade de Augsburg.

Ora, o reconhecimento da importância do ME como fonte e área de investigação tem sido valorizado pela Educação Histórica, campo de investigação que também tem progredido consideravelmente juntamente com a didáctica da História e em que partilham interesses e resultados de investigação, os quais têm tido influência no aumento da importância destas áreas de investigação afins, junto da comunidade académico-científica. Nesta última década tem havido algum investimento em investigação, em Portugal, ligada à Educação Histórica, sobretudo na Universidade do Minho com o projecto de investigação denominado “Cognição e aprendizagem em História e Ciências Sociais” e com os mestrados e doutoramentos no âmbito da Educação Histórica, ambos coordenados por Isabel Barca. Esta linha de investigação da Universidade do Minho tem uma abordagem essencialmente qualitativa, explorando as ideias dos alunos sobre a História, associadas a conceitos de segunda ordem, e em História, ligadas a conceitos substantivos; as ideias dos professores sobre a História e o ensino da História e, ainda, as concepções de História e de Educação Histórica presentes nos ME de História e nos PE. Também a Faculdade de Letras da Universidade do Porto tem promovido investigação ligada aos ME, associada à Educação Histórica e à História da Educação, em vários mestrados e doutoramentos, na qual se integra o presente estudo. A Universidade Lusófona é outra das instituições a que já aludimos na investigação na área dos ME, bem como a Universidade de Lisboa com Sérgio Claudino, mas neste caso mais ligado à área disciplinar da Geografia. Na Universidade Nova de Lisboa destaca-se para esta área de investigação, Maria Manuela Carvalho (2005) com o estudo “Poder e Ensino – Os Manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)”. Finalmente, o Instituto da Educação através de estudos orientados sobretudo por Justino Magalhães e Joaquim Pintassilgo.

Assim, verificamos que o ME tem sido objecto de projectos de investigação em grande escala, mas sobretudo de natureza serial, como são o caso da investigação historiográfica francesa e espanhola que têm fomentado grandes inventários de manualística escolar e educacional (Magalhães, 1999).

2.3. Dimensões analíticas na investigação em Manuais Escolares

De facto, o estudo dos ME presta-se a pesquisas de natureza diferente, o que demonstra a complexidade deste tipo de estudo. Weinbrenner (1992) afirma que a investigação em ME é de natureza interdisciplinar e que pode ser subdividido em diferentes dimensões, umas ligadas às questões científicas do ME, outras sobre o seu *design*, outras que atendem à análise do seu conteúdo escolar e, ainda, outras que se detêm numa análise da sua natureza metodológico-didáctica. No presente estudo acrescentamos a dimensão ligada à História da Educação.

Cabral (2005) afirma que os estudos sobre ME têm dois objectivos centrais:

“Estudá-los com o propósito de melhorar a sua qualidade; analisá-los com a finalidade de aceder a uma visão histórica, social, cultural da educação.”

Embora muitos dos estudos sobre ME tenham uma perspectiva sociológica, na opinião de Choppin (1992), actualmente verifica-se que já existem muitos estudos de ME de História sobre os seguintes aspectos:

- a imagem que os ME transmitem do “outro” e a sua construção de identidade nacional associada a mecanismos de inclusão e de exclusão;
- a memória histórica e a construção de identidades locais, nacionais e globais;
- a diversidade cultural e social;
- o multiculturalismo e pluralismo cultural;
- as concepções metodológico-didácticas inscritas no ME;
- a influência das tendências do conhecimento histórico na construção do ME;
- a utilização do ME no ensino da História;
- o ME como dispositivo de resignificação do currículo nacional numa abordagem de História e de Filosofia política no campo didáctico;
- o ME como fonte para a História da Educação e a sua importância na formação da cidadania dos alunos, ou seja, no âmbito da Educação Histórica, onde o presente estudo se enquadra.

Contudo, as análises comparativas de ME de várias nacionalidades são mais raras, embora existindo alguns estudos comparativos entre dois ou três países, mas são inéditos estudos comparativos com uma abrangência geográfica mais lata.

Os ME da língua materna, de Filosofia, de História e de Geografia são os que têm sido objecto de maior número de investigações, pois estas áreas científicas e disciplinares são particularmente relevantes como contributo para a educação para a cidadania, para a democracia, direitos humanos e desenvolvimento da interculturalidade (Cabral, 2005; Pingel, 1999). Assim, os ME de História de cada país contêm a “self-image” e, por vezes, imagens estereotipadas dos outros países, que segundo Pingel (1999) constituem, assim, uma necessidade de encontrar pontos de orientação no seu próprio processo de desenvolvimento, sendo os ME muito mais do que um repositório de factos históricos. Então, as questões analíticas fundamentais no ME passam por até que ponto este representa ou confirma a identidade de um grupo e das principais diferenças entre o “nós” e o “eles” que se encontram em diferentes ME. Pingel (1999, 23) define-as em formato de questões:

“What differences is a textbook author interested in?; Where does he/she prefer to give a more general view, where does he/she stress homogeneity rather than variety?”

Actualmente, os campos de investigação em ME são já bastante diversificados. Vamos, de seguida, desenvolver um conjunto de considerações em torno das metodologias de investigação em ME, servindo-nos para isso de obras que continuam a ser as principais obras de referência a nível internacional, do Georg Eckert Institut e da UNESCO. Tratam-se das obras “History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis” do Georg Eckert Institut e “Textbook: Research and Writing” da UNESCO.

Podemos, assim, distinguir três domínios ou correntes de investigação nos estudos sobre ME (Weinbrenner, 1992; Choppin, 1992):

a) investigações orientadas para o *processo* de concepção do ME, ligado a todo o ciclo de vida dos ME e que comporta seis campos de investigação – concepção, aprovação, difusão, adopção, utilização e abandono;

b) investigações orientadas para o *produto*, tendo aqui o interesse centrado no ME como um recurso de ensino-aprendizagem e como um instrumento de comunicação visual, recorrendo a uma análise de conteúdo. Assim, o ME é analisado do ponto de vista das suas concepções ideológicas e dos valores que procura veicular e também como instrumento pedagógico-didáctico, nele descortinando a natureza dos seus saberes, as suas funções e a linha

metodológico-didáctica através das práticas pedagógicas que privilegia como dispositivo pedagógico. Pretendemos seguir esta linha de investigação no presente estudo;

c) investigações orientadas para a recepção do ME junto dos professores e dos alunos, nelas estando presente a comunicação e a interpretação do ME através dos critérios da adopção do ME; a forma como este é utilizado e as opiniões que existem sobre o mesmo de pais e associações de pais, partidos políticos e sindicatos, os quais representam formas de reacção a certos ME.

A investigação sobre ME tem um carácter interdisciplinar e pode subdividir-se em várias dimensões ou categorias de acordo com o seu objecto de estudo (Weinbrenner, 1992):

a) *dimensão da “teoria do conhecimento”* – relativa à descrição da estrutura dos ME através da reconstrução da perspectiva epistemológica que nele se encontra, fazendo um levantamento do tipo de abordagem que é desenvolvida no ME. Para isso, são analisados vários aspectos tais como o conteúdo do ME; o tipo de afirmações que nele se encontra, avaliadas desde o ponto de vista linguístico até à sua fiabilidade; a formação de conceitos, se são aplicados de forma multiperspectiva e não tendenciosa e se são desenvolvidos por métodos indutivos ou dedutivos; o tipo de juízos de valor que nele se encontram expressos e transmitidos ao aluno; a formação ideológica que procura estender, avaliando o carácter descritivo ou prescritivo das afirmações, a sua incorrecção ou correcção e a sua tendenciosidade ou imparcialidade;

b) *dimensão do “design”* – o ME evoluiu graficamente, facto que requer uma nova dimensão analítica do ME associada ao campo da comunicação visual. Num passado ainda relativamente recente, os ME concentravam-se mais na narrativa do que nas fontes, facto que também lhe conferia um *design* completamente diferente dos ME que começam a emergir a partir da década de 1980 e sobretudo desde a década de 1990 até à actualidade, com ME preenchidos de fontes muitos diversificadas como mapas, gráficos, imagens, ilustrações...;

c) *dimensão do “conteúdo”* – do ponto de vista do conhecimento transmitido, da metodologia de ensino e do desenvolvimento de atitudes e valores, elementos que concorrem para responder até que ponto o ME torna os alunos

capazes no âmbito do saber e do comportamento. Para isso, torna-se importante verificar se o ME é correcto do ponto de vista científico e acompanha a evolução do conhecimento; se o ME apresenta as controvérsias em torno de conteúdos;

d) *dimensão da “metodologia de ensino da disciplina”* – uma análise centrada em vários aspectos tais como a selecção de conteúdos e a sua legitimação, a sua estrutura e sequência, a organização de estratégias de ensino-aprendizagem da disciplina e, finalmente, a avaliação. Encontramos aqui uma análise focalizada no ponto de vista didáctico, que o ME obedece de acordo com as orientações que se encontram previstas nos Currículos;

e) *dimensão das “teorias pedagógicas”* – uma análise focalizada nas teorias educacionais que se inicia com as funções didácticas que o ME assume para o professor e para o aluno. Procura-se analisar se o professor reconhece ou não no ME uma ajuda para a preparação das suas aulas, pelas suas sugestões de motivação, pelo seu texto informativo e pelo tipo de experiências de aprendizagem que promove; se o aluno considera o ME interessante, de fácil compreensão, de fácil utilização para o seu estudo e preparação para as avaliações escritas. Esta dimensão de análise do ME centra-se em várias categorias relativas a métodos de ensino, desde a categoria do paradigma educacional (o modelo didáctico ou concepção pedagógica nele subjacente); categoria do tipo de ME (ME, caderno de actividades, manual digital...); categoria das funções didácticas do ME (tipo de apoio que este fornece para motivação, desenvolvimento dos conteúdos, síntese, aplicação e verificação de conhecimentos e competências); categoria das funções metodológicas do ME, procurando analisar se o ME possibilita o aluno adquirir informação e desenvolver um pensamento crítico através da inclusão de métodos críticos; categoria de tipos de textos, tipos de estrutura de texto e inteligibilidade do texto de acordo com a sintaxe utilizada, clareza e correcção da linguagem e funções de textos separados; categoria das formas de comunicação e interacção que o ME permite ao professor e os processos de aprendizagem que possibilita ao aluno, nomeadamente pelo grau de complexidade das sugestões que apresenta e o estímulo ao trabalho autónomo do aluno.

O quadro que se segue, da autoria de Weinbrenner (1992), resume todos os aspectos que acabamos de mencionar.

Quadro 4 – Dimensões e categorias da investigação em Manuais Escolares (focalizada nos Manuais Escolares e não na sua forma de utilização) (Weinbrenner, 1992, 24)

Dimensions	Categories
Theory of knowledge	- Epistemological research interests - Statement analysis - Concept formation - Value judgments - Ideologies
Design	- Outer design - Typography - Colour - Graphics
Subject content (general level of social sciences)	- Factual correctness - Current state of subject based content and change of curriculum models - Controversiality - Methods
Subject theory and methods	- Approach of subject theory and methods - Approach to achieving educational targets - Structuring and sequencing - Simplification and interpretation - Problem-orientation - Types of guidance offered
Educational theory	- Paradigm of educational theory - Schoolbook type - Didactic functions - Methodological functions Text types, structure and intelligibility - Forms of communication and interaction

Low-Beer (1997, 11) afirma um conjunto de conexões que o ME nos revela:

“Analysis of textbooks reveals the nexus of pressures on school history: political pressures, changing scholarship, commercial constraints, pedagogical styles, learning theories, and, especially in history, the pressures of public opinion too.”

Importa, também ainda, apresentar as seguintes categorias de análise do ME, segundo Hummel (cit. em Santo, 2006):

- a) F – Formato – relaciona-se com a capacidade do ME estimular o aluno para a aprendizagem, por exemplo destacando nesta análise as ilustrações e a qualidade gráfica do ME;
- b) C – Conteúdo - o que dá sentido às aprendizagens do aluno e o motiva a “aprender a aprender”;
- c) L – Legibilidade – elemento que facilita a compreensão do aluno;
- d) AM – Abordagem Metodológica - relaciona-se com as experiências de aprendizagem.

Estas categorias serão adoptadas no presente estudo por corresponderem aos objectivos da nossa investigação e que iremos explorar oportunamente no capítulo 1 da Parte II.

Contudo, verifica-se que a investigação sobre ME carece de vários aspectos ligados a limitações teóricas pela falta de uma reconhecida “teoria do ME”; dificuldades empíricas, pois ainda existe pouca investigação sobre a forma como os ME são utilizados por alunos e professores e, finalmente, limitações metodológicas uma vez que ainda não há um conjunto de métodos e instrumentos de medida e de avaliação das investigações no campo dos ME para o desenvolvimento das necessárias categorias (Weinbrenner, 1992). Do ponto de vista metodológico encontramos mesmo vários problemas, de acordo com a seguinte identificação de Weinbrenner (1992, 22):

“Relations between quantitative and qualitative schoolbook research; relations between empirical and hermeneutic (interpretative) schoolbook research; relations between explicit and implicit schoolbook content; relations between status quo analyses and deficit analyses; criteria for assessment of investigations in the field of schoolbook research.”

No entanto, as metodologias de investigação dos ME têm evoluído de forma a responder às diferentes dimensões de análise que apresentamos acima, ou seja, desde a

análise de conteúdo do texto de autor do ME até às ideias subjacentes e às afirmações proferidas, às perspectivas didáticas ou à descoberta do *curriculum* oculto (Pingel, 1999).

A discussão entre as vantagens e desvantagens de utilização de metodologias de carácter quantitativo e outras de carácter qualitativo é sempre algo que se aflora quando o investigador tem de tomar opções, sabendo à partida que ambas se completam. O investigador pode mesmo tirar vantagens das duas perspectivas metodológicas, combinando-as na sua utilização. Pingel afirma o seguinte (1999, 38):

“That may enable him to find interesting answers concerning a contingency analysis, a field of research that is arousing growing interest among academics dealing with textual as well as pictorial representation.”

Relativamente aos métodos quantitativos, as variáveis *frequência* e *análise do espaço* conseguem determinar quantas vezes os termos, os nomes de personalidades ou a quantidade de páginas dedicadas a um determinado assunto, surgem no ME. Embora através da perspectiva analítica consigamos aferir critérios de selecção de assuntos, de documentos e até determinar os maiores destaques que o autor do ME procura incidir, não podemos obter dados sobre interpretação e valores. Por sua vez, os métodos qualitativos de análise hermenêutica possibilitam chegar a conclusões sobre as mensagens que o ME procura transmitir, a multiperspectiva em História ou, pelo contrário, explicações mono causais, aspectos estes que não podem ser medidos.

Apresentamos, de seguida, uma lista de critérios de análise do ME, adoptada pela UNESCO e elaborada por Pingel (1999, 41).

Quadro 5 - Lista de critérios de análise dos Manuais Escolares (Pingel, 1999, 41)

List of criteria for analysis
1. Textbook sector components - education system - guidelines/curricula - adoption procedures - structure of publishing houses
2. Formal criteria - bibliographic references - target group (school level, type of school) - dissemination
3. Types of texts/mode of presentation - authors' intentions (if specified) - descriptive author's text (narrative) - illustrations/photos/maps - tables/statistics - sources - exercises
4. Analysis of content - factual accuracy/completeness/errors - up-to-date portrayal - topic selection/emphasis (balance)/representativeness - extent of differentiation - proportion of facts and views/interpretation
5. Perspective of presentation - comparative/contrastive approach - problem-oriented - rationality/evocation of emotions

Estes critérios representam os aspectos básicos de análise dos ME e, portanto, devem ser considerados como categorias muito gerais, havendo naturalmente necessidade de cada investigação colocar as suas categorias mais específicas de acordo com os objectivos da investigação. Pingel (1999) afirma que as metodologias de investigação em ME têm garantido um corpo bastante sólido graças a uma considerável experiência partilhada em conferências internacionais sobre investigação em ME.

Em Portugal, Valente (1989) utilizou no seu estudo comparativo de ME de diferentes níveis escolares e disciplinas diversas, três eixos: o eixo sócio-cultural e ideológico, o eixo científico e o eixo pedagógico. Estas opções de análise demonstram

que a análise de ME deve ir para além das questões científicas e pedagógicas e precisamente ir também ao encontro daquilo que nos pode parecer mais o carácter oculto dos ME. No primeiro eixo, Valente (1989) pretendeu analisar aspectos relacionados com valores, sexo, classes sociais e localização geográfica, elementos que revelam que o investigador não descuro a componente ideológica da sua análise; no eixo científico estabeleceu a correlação entre a importância que o PE dá a um tema e sua representação no ME em número de páginas, com a intenção de verificar o cumprimento dos objectivos programáticos. Silva (1993) continuou a defender esta perspectiva de análise que não esquece as questões culturais e ideológicas e que este denomina de “vertente sócio-cultural”. A importância destes aspectos são confirmadas pela afirmação de Apple (2002, 63), quando diz o seguinte:

“ [...] é o manual escolar que define, muitas vezes, qual a elite e a cultura legítima a transmitir.”

Também Magalhães (<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&p=10>, visitado em 21.04.2007) salienta esta vertente de análise do ME no seu artigo “O Manual Escolar na Quadro da História Cultural – Para uma historiografia do manual escolar em Portugal”:

“[...] a história do livro como a do manual escolar são também a história de arbítrios e conflitualidades culturais, de grupos, meios e processos sócio-culturais.”

Segundo Gérard e Roegiers (1998, 166) “quem concebe manuais não pode contentar-se em prestar apenas atenção aos eixos pedagógicos (Como?) e científico (O quê?). O seu trabalho inscreve-se num quadro mais lato que responde ao «porquê?». Qual a representação da sociedade que está subentendida no manual? Como é que nele estão representadas as outras sociedades?” Ora, de facto, concordamos com esta afirmação e esta serve-nos inclusivamente de fundamentação teórica para as opções do nosso estudo. Pretendemos exactamente averiguar o “porquê” e também o “como” e “o quê” nos ME de História através da análise do tema da Guerra Fria. Tudo isto porque concordamos com Justino Magalhães (1999, 285) quando afirma que “o manual escolar é uma, senão a principal porta de entrada na vida e na cultura” e, portanto, devemos atribuir-lhe a devida importância no quadro da Educação Histórica.

Mas sabemos que estes tipos de preocupações inserem-se num contexto mais lato que é o da própria política educativa de um país (Gérard & Roegiers, 1998, 166). Por

isso, o nosso estudo também não se pode alhear da política educativa de cada país em análise, pois esta encontra-se espelhada nos PE, que regulam também a produção dos ME e, conseqüentemente, têm uma enorme influência na formação das competências de natureza histórica que o país deseja. Costa (2008, 33) vem reforçar a nossa opinião quando afirma:

“No fundo, estes autores salientam que temos que conhecer o contexto social em que os processos de aprendizagem se inserem, bem como os seus estereótipos que é um modelo rígido e anónimo na base do qual são reproduzidas (de forma automática) imagens ou comportamentos.”

Ora, sem dúvida que num estudo que incide em ME como o nosso, de uma área geográfica tão vasta quanto a Europa, numa análise de 17 países com sistemas políticos contrastantes, torna-se imprescindível também atender à política educativa de cada espaço territorial, traduzida nos PE que analisamos, de forma a procuramos a resposta à questão de Gérard e Roegiers (1998, 169):

“O manual que propomos está de acordo com a política educativa e/ou com o projecto pedagógico do país?”

Tudo isto porque também sabemos que uma política educativa fundamenta-se em opções que têm em linha de conta determinadas prioridades, nomeadamente na forma como concebe o conhecimento e a cultura. Assim, importa-nos ter em consideração algumas questões lançadas por Gérard e Roegiers a propósito dos ME (1998, 166):

“Que modo de pensar pretendemos privilegiar (pensamento lógico, racionalismo, simbolismo, pensamento intuitivo, dialéctico, dogmático)?; Em que contexto cultural se inscrevem os processos de aprendizagem?; Quais são os estereótipos [«um estereótipo é um modelo rígido e anónimo na base do qual são reproduzidas (de forma automática) imagens ou comportamentos»] que se podem encontrar no manual?”

Gérard e Roegiers (1998, 167-168) afirmam que o PE deve permitir ao aluno várias vertentes de desenvolvimento, das quais interessam-nos destacar as seguintes:

“Enquanto indivíduo, afirmar a sua personalidade; adquirir competências e conhecimentos que contribuirão para os fazer encarar de maneira positiva, crítica e lógica a análise e a resolução dos problemas da vida quotidiana. [...]

Em relação ao contexto cultural, integrar-se na sua cultura, na sociedade, no seu património e na sua civilização. [...]

Em relação à Humanidade, descobrir e respeitar as culturas de outros países e cooperar com eles a fim de construir um mundo melhor. [...]

O ensino deve levar os jovens a serem cidadãos responsáveis de uma sociedade livre”.

Sendo, assim, encontramos, nestas afirmações, lugar para a formação do futuro cidadão responsável na Escola. Será que os ME de História apresentam-se como um contributo para este desenvolvimento específico do indivíduo? Lembramos que é a questão central que pretendemos dar resposta no nosso estudo.

Tal como afirma Tormenta (1996), o ME é muitas vezes o único instrumento científico e pedagógico do professor e do aluno e que chega mesmo a funcionar como se fosse o próprio PE da disciplina, facto que mais uma vez nos vem confirmar a relevância que este recurso também pode ter na construção da Educação Histórica. Valente (1989, 9) já tinha confirmado a opinião de Tormenta (1996), dizendo o seguinte:

“Após a publicação do terceiro documento da série – Desenvolvimento Curricular -, denominado “Análise da Situação – Programas”, em que se analisam os objectivos tal como são formulados e veiculados pelos órgãos centrais do Ministério de Educação, dá-se agora conta de como esses objectivos são traduzidos e retransmitidos pelos manuais escolares aos alunos e também aos professores, já que estes, na ausência de documentos especificamente preparados para a sua orientação, usam por vezes os manuais dos alunos como guias da sua prática lectiva”.

Convém confirmar se o ME pode ser um “instrumento dogmático”, ou pelo contrário, um recurso “que contribui para uma determinada tentativa de inovação” (Tormenta, 1996, 9-10). Interessa-nos, então, também verificar se o PE de História é traduzido da mesma forma em todos os ME de cada país em análise, pois cada autor de ME tem as suas próprias conceptualizações e orientações ideológicas e políticas, que será importante constatar se se encontram presentes no ME (Costa, 2008). Valente (1989, 9) afirmou que “cada autor do ME faz uma interpretação própria desses objectivos [do PE] com propostas de ensino-aprendizagem que lhes diminuem ou melhoram o alcance.” Já Costa (2008), mantém também esta opinião e propõe-se mesmo a verificar como os autores são “propulsores da novidade” nos conteúdos que exploram e nas experiências de aprendizagem que propõem. Costa (2008, 31) continua dizendo o seguinte:

“Veremos, assim, a actividade dos autores como um elemento de desequilíbrio do sistema que permitirá a sua reequilibração, que se traduzirá num avanço/evolução. Acreditamos que os manuais são instrumentos de “tradução” dos programas para os alunos, mas também de “crítica” a estes, tentando-os corrigir/aperfeiçoar onde consideram necessário levando ao aperfeiçoamento destes programas no futuro.”

Contudo, Gérard e Roegiers (1998) afirmam que o ME deve ter o mínimo dos conteúdos previstos pelo PE, embora podendo não ser uma cópia fiel do PE, aspecto que constitui mesmo um factor de evolução no ensino da disciplina. Estes autores defendem o seguinte (Gérard & Roegiers, 1998, 253):

“Isto não significa que os autores devam ignorar o programa. Pelo contrário, devem ter consciência de que o manual é um utensílio ao serviço dos objectivos definidos ao nível da política educativa. Se cremos que se deve evitar seleccionar o conteúdo do manual a partir do programa, acreditamos que é importante verificar se este conteúdo, tanto ao nível das noções abordadas como dos objectivos perseguidos e dos métodos, está de acordo com os currículos.”

Mikk (2000) também afirma que o conteúdo dos ME é seleccionado de acordo com os objectivos do ensino, ou seja, que esse conteúdo corresponde às orientações do currículo. Este aspecto é considerado por o autor como um critério da sua qualidade, associado a critérios de adequação do ME à faixa etária dos alunos, de boa estruturação, de fomento do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, de ilustrações apelativas e de uma variedade de exercícios que possibilitem a avaliação.

De seguida, apresentamos o resumo das funções do ME e as suas principais características, no quadro 6, de acordo com Mikk (2000, 23).

Quadro 6 – As funções do Manuais Escolares e as suas principais características (Mikk, 2000, 23)

Function	Characteristic
Motivation	Illustrated Interesting Containing problems Easily readable
Information	Easily readable Life-related Scientific correctness
Systematisation	Structured
Co-ordination	Structured Related to other textbooks
Differentiation	Graded material
Guiding learning	Instructions for learning
Learning strategies	Fostering thinking
Self-assessment	Questions and tests
Value education	Personification

Assim e, em resumo, pela sua própria natureza, o ME oferece vários objectos de pesquisa, tal como afirma Moniot (1993, 200):

“Par nature et par conception, le manuel a tout pour s’offrir comme porte parole, témoin – ou repoussoir – de la *science*, de ce qui est *socialement convenable*, et de la *pédagogie* [...]”

Nesta medida sintetizamos as principais áreas de investigação em ME, também de acordo com as que são apontadas por Moniot (1993) e as que revelam igualmente maior interesse para a nossa investigação: o conteúdo histórico dos ME, os valores e as ideologias que estes transportam e as suas concepções didáticas.

Capítulo 3 - A GUERRA FRIA NOS PROGRAMAS ESCOLARES DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO NA EUROPA DURANTE AS DÉCADAS DE 1980 E 1990

O presente capítulo pretende analisar os PE de História, equivalentes ao nível de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico do sistema educativo português, seleccionados para a nossa investigação através dos critérios já explicitados na introdução do presente estudo. É nosso objectivo analisar o conteúdo dos PE para as décadas de 1980 e 1990. Neste capítulo pretendemos abordar as alterações operadas nos PE/orientações curriculares de História no período em análise, ao nível das finalidades, dos objectivos, dos conteúdos (especificamente para o conteúdo da Guerra Fria e o seu peso relativo no conjunto dos conteúdos), das metodologias, dos recursos, da avaliação e da bibliografia.

Com a análise dos PE é nossa intenção termos dados que nos possibilitem estabelecer uma comparação entre o que está previsto pelos PE e o que se encontra nos ME. Por outras palavras, será que o ME é, de facto, a tradução material de um PE? Não teremos a resposta a esta questão neste capítulo, mas a análise de conteúdo dos PE e a possibilidade da sua respectiva comparação com a análise de conteúdo dos ME, permitir-nos-á compreender se há uma correlação entre o nível de decisão curricular da tutela oficial, o primeiro nível de concretização curricular, e o nível de concretização em materiais pedagógico-didácticos, considerando, para isso, o ME como a principal ferramenta do processo ensino-aprendizagem, pelo estatuto e funções que lhe são atribuídos. Estamos em crer que as nossas conclusões ficarão mais ricas e sólidas também com a análise de conteúdo dos PE.

3.1. Identificação das fontes

As fontes relativas aos PE foram recolhidas no Georg Eckert Institut. Foram analisados 17 PE que dividem-se geograficamente por 9 países, 6 dos quais pertencem à Europa Ocidental, 1 da Europa do Norte e 2 da Europa de Leste. Não foi possível recolher os PE relativos a todos os países em análise dos ME, pois não conseguimos ter acesso, quer através dos vários Ministérios de Educação³⁹, quer através de vários organismos da União Europeia, Bibliotecas Nacionais e Agências Nacionais para a Educação⁴⁰. Igualmente, quando acedemos ao acervo documental do Georg Eckert Institut, eram inexistentes os PE de vários países. Assim, o quadro seguinte resume a distribuição geográfica das nossas fontes programáticas *versus* a quantidade de PE recolhidos para cada país distribuídos entre as décadas de 1980 e de 1990.

³⁹ Apenas os Ministérios da Educação da Holanda e da Noruega responderam aos nossos e-mails que solicitavam o acesso aos seus PE para as décadas em estudo nesta investigação, embora não fornecendo os PE. Em e-mail datado de 19 de Agosto de 2008, o Ministério da Educação da Holanda afirmou gentilmente o seguinte, na pessoa de Frank Willemsen, Team Manager Citizen Service, do Ministério da Educação, Cultura e Ciência: “Unfortunately, we are unable to provide you with any information on how the subject of “Cold War” was treated in History classes in secondary schools in the Netherlands in the nineties. Although The Dutch government has defined fixed levels of what knowledge pupils should have acquired at the end of their secondary school career (this knowledge level is tested through a national exam), Dutch schools have a certain freedom how to teach their pupils. Schoolbook publishers, not the government, provide schools with materials, such as textbooks. But schools, sometimes even up to the level of teachers, choose their own method of teaching.” Quanto ao Ministério da Educação da Noruega, obtivemos a seguinte resposta de Borghild Lindhjem-Godal, Senior Adviser Norwegian Ministry of Education and Research: “According to your e-mail dated 11.07.08, you are asking for information about national curriculum from the 1990 decade and textbooks from the 1990 decade. We are sorry to inform you that the ministry don’t have the capacity to answer your request. We suggest that you make contact with the University of Oslo, Faculty of Education, or the Norwegian Directorate for Education and Training.”

⁴⁰Foram vários os contactos estabelecidos por via e-mail, dos quais não obtivemos qualquer resposta: Comissão Europeia (Eurydice); Conselho da Europa; European Commission Education and Training; Portal da União Europeia; Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), França; Institut National de Recherche Pédagogique, França; Office National d’Information sur les Enseignements et les Professions, França; Cyprus Library; National Library of the Netherlands (a qual remeteu para Netherlands Institute for Curriculum Development, mas do qual também não obtivemos resposta).

Quadro 7 - Distribuição Geográfica versus quantidade de Programas Escolares

PAÍSES		QUANTIDADE DE PROGRAMAS ESCOLARES	
		Década de 1980	Década de 1990
EUROPA OCIDENTAL	Portugal	1	1
	Espanha	2	2
	França	-	1
	Inglaterra	-	2
	Itália	1	-
	Alemanha	-	1
EUROPA DO NORTE	Suécia	1	1
EUROPA DE LESTE	RDA	3	-
	Roménia	-	1
Totais		9	9

Para Portugal, Suécia e Espanha foi recolhido 1 PE para cada uma das décadas para os dois primeiros países, e 2 para cada uma das décadas para o terceiro país, uma vez que nestes países houve alterações curriculares entre cada uma destas décadas, tendo tido a possibilidade de aceder a mais do que um documento relativos a PE e Orientações Curriculares para Espanha. Quanto a França, Inglaterra, Alemanha e Roménia eram inexistentes os PE relativos à década de 1980 no acervo do Georg Eckert Institut, por isso, só nos foi possível ter acesso aos documentos para a década de 1990. Relativamente à Itália apenas temos o PE referente à década de 1980, pois o mesmo mantém-se vigente até à actualidade.

As datas das fontes programáticas para cada um dos países, distribuem-se da seguinte forma:

- Portugal – PE de História datados de 1979⁴¹ e 1991;

- Espanha – PE com publicação na Revista da Direcção Geral da Educação Básica, dedicada exclusivamente ao Programa das Ciências Sociais, datado de 1980; novo Programa de 1989 apresentado num documento intitulado “Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria”; novo Programa publicado em Decreto Real de 1991, intitulado “Currículo Oficial para el Area de Ciencias Sociales, Geografía e

⁴¹ PE, então, vigente durante toda a década de 1980, em Portugal.

Historia de La ESO Prescriptito para todo el Estado Español”; PE publicado no Boletim Oficial do Estado de 21 de Outubro de 1992 que contém mais especificações sobre a “História do Mundo Contemporâneo”, donde consta o conteúdo da Guerra Fria;

- França – PE de 1997 de História-Geografia e de Educação Cívica;

- Inglaterra – Currículo Nacional com o “Programa de Estudos de História”, intitulado “National Curriculum”, datado de 1995; novo PE de História inserido em “The National Curriculum, Handbook for Primary Teachers in England”, datado de 1999;

- Itália – PE para a “Scuola Media” de 1979;

- República Democrática Alemã – PE de História para a classe 9, datado de 1970 e vigente quase toda a década de 1980, até 1988, ano de novo PE também aqui analisado no nosso estudo, intitulado “Programa de História, do 5.º ao 10.º anos” e as Orientações Curriculares para a disciplina de História até ao 10.º ano datadas de 1989;

- Alemanha – PE de 1990, surgido logo após a reunificação alemã e não tendo tido acesso a mais nenhum PE para este país no resto da década de 1990;

- Roménia – PE nascido em 1999, para as classes 5.^a a 8.^a para a área curricular de Homem e Sociedade, intitulado “Curriculum National. Programe Scolare Pentru Clasele a V-a – a VIII-a, Aria Curriculara Om si Societate”;

- Suécia – PE do ano de 1980 e outro PE de 1994, ambos currículos para o Ensino Obrigatório.

Remetemos para consulta em anexo a lista das fontes programáticas (Anexo 2), do qual consta um conjunto de siglas identificadas à frene da rfeferência de cada país e antes de cada PE, que iremos utilizar ao longo do nosso texto como forma de simplificar a leitura deste.

3.2. Categorias de análise dos Programas Escolares

Para procedermos à análise dos PE construímos uma tipologia que nos permitisse sistematizar o máximo de informação. Assim, essa análise foi organizada a partir da definição de três categorias:

1. Finalidades/Objectivos do Ensino da História;
2. Componentes do PE;
3. Rubricas do Programa relacionadas com a Guerra Fria.

A definição desta tipologia encontra-se ao serviço dos interesses previstos para o nosso tema de investigação, o ensino da Guerra Fria, não esquecendo, no entanto, que temos a intenção de compreender o papel que a disciplina de História tem na formação de competências históricas e, em última instância, na formação dos cidadãos, servindo-nos para isso, da análise concreta de um conteúdo programático. Por isso, também consideramos que seria muito importante analisar as finalidades do ensino da História, elementos fundamentais que nos revelam as concepções de cada país em relação à História e sua eventual evolução entre as duas décadas em estudo.

Apresentamos, de seguida, um *printscreen* da base de dados que organizamos para o estudo dos PE.

Figura 5 – *Printscreen* da base de dados de análise dos conteúdos dos Programas Escolares⁴²

Ficha de Registo dos Programas Escolares/Orientações Curriculares
Doutoramento em História
Cristina Maia

Find Show All Records

1 - Identificação do Programa Escolar/Orientações Curriculares País Designação do Programa Autor(es) Localização Disciplina Ano Nível Local de Edição Edição Sigla utilizada na análise	4 - Elementos Integrantes do Programa relacionados com a Guerra Fria Objectivos Conteúdos Orientações Metodológicas Recursos Avaliação Bibliografia
2 - Finalidades/Objectivos do Ensino da História para o nível de ensino (equivalente ao 3.º ciclo do EB)	
3 - Elementos do Programa Objectivos Competências Orientações Metodológicas Recursos Avaliação Outros Aspectos	

⁴² A base de dados encontra-se presente nos anexos em formato digital.

3.3. Finalidades e objectivos do ensino da História nos Programas Escolares

A forma como cada país apresenta as finalidades e/ou objectivos do ensino da disciplina de História constitui um dado muito importante para o nosso estudo, uma vez que permitiu-nos aferir a sua concepção de História, de forma a podermos verificar se o PE se encontra reflectido no ME.

3.3.1. Portugal (PP1, 1979; PP2, 1991)

A definição das finalidades e objectivos do ensino da História evoluiu consideravelmente, em Portugal, entre as décadas de 1980 e 1990. O PE da década de 1980 apenas menciona que a “História é uma disciplina prospectiva” e que o “seu valor pedagógico é o de ajudar a compreender a realidade humana em que se vive”, de forma a intervir conscientemente no seu curso. Acrescenta que tem que evidenciar a análise das estruturas e das conjunturas, para permitir a “compreensão da dinâmica global do processo evolutivo”; esclarecer e utilizar noções e conceitos fundamentais no domínio socioeconómico, político e cultural, tudo isto explorado através de um método baseado no respeito dos factos e no recurso aos documentos. Já o PE de 1991, embora não definindo as finalidades do ensino da História, estrutura como objectivos três domínios: atitudes e valores (do ponto de vista pessoal e social); aptidões e capacidades (em relação à metodologia específica da História e à comunicação); conhecimentos (noção de evolução, noção de multiplicidade temporal, relativismo cultural).

3.3.2. Espanha (PE1, 1980; PE2, 1989; PE3, 1991; PE4, 1992)

Apenas o PE3 de 1991 não especifica os objectivos do ensino da História. Entre o PE de 1980 e os de 1989 e 1992 verifica-se uma maior explicitação desses objectivos, interligando-os mesmo ao período temporal dos conteúdos programáticos, a história do século XX.

Assim, no PE de 1980 (PE1) as preocupações do ensino da História estão perspectivadas para a compreensão da realidade social do passado e do presente, fornecendo os conhecimentos que ampliem as visões do aluno sobre outras formas de viver, para que este possa compreender melhor a sua própria sociedade nos níveis local, regional, nacional e internacional. O PE também apresenta cuidados com o desenvolvimento de atitudes de convivência e participação crítica construtiva do seio da sua sociedade.

Quanto aos PE de 1989 e 1991 existem grandes semelhanças de linguagem na formulação e no conteúdo dos objectivos do ensino da História. Podemos sintetizar esses objectivos nos seguintes aspectos:

- analisar, compreender e avaliar factos e acontecimentos relevantes da história do mundo contemporâneo, bem como os principais processos económicos, sociais, políticos e culturais que configuram a história recente;
- adquirir uma visão global do mundo contemporâneo que ajude na análise das situações do presente vistas como um resultado de um processo histórico;
- compreender criticamente o seu meio e a sua comunidade nas suas diferentes escalas (local, Comunidade Autónoma, Espanha, Comunidade Europeia, comunidade internacional).
- conhecer o funcionamento e os mecanismos das sociedades humanas;
- desenvolver hábitos de rigor intelectual, atitudes e valores de humanismo e de democracia como forma de responsabilização perante os problemas sociais, sobretudo os ligados aos direitos humanos e à paz;
- argumentar sobre a sociedade de forma crítica, mobilizando criticamente as informações dos meios de comunicação e as novas tecnologias de informação, compreendendo a ciência histórica como um processo em constante reelaboração.

De destacar que o PE de 1992 apresenta um novo objectivo do ensino da História que se prende com a aquisição e a aplicação da terminologia básica da historiografia, a realização de actividades de indagação e de síntese e a avaliação do papel das fontes no processo de construção da História pelo historiador. Há, pois, entre o PE de 1980 e os PE de 1989 e de 1992, uma evolução na pormenorização dos contributos do ensino da História na formação do indivíduo.

3.3.3. França (PF1, 1997)

O PE de 1997 afirma que o contributo do ensino da disciplina de História e Geografia⁴³ inscreve-se no âmbito das finalidades intelectuais, cívicas, patrimoniais e culturais do currículo nacional francês. Não é exaustivo na apresentação das finalidades e/ou objectivos do ensino da disciplina, apenas mencionando o seguinte, concretamente para a parte do PE que se reporta à História (PF1, 147):

“Le programme de 3e s’appuie sur les acquis des élèves. Ceux-ci ont, en histoire, mémorisé les principaux repères chronologiques et culturels de l’histoire de la France, de l’Europe et du monde jusqu’ au début du XXe siècle. Ils ont acquis le vocabulaire essentiel de la discipline. Ils ont été entraînés à donner sens à des documents patrimoniaux. L’ étude de l’ histoire leur a donné une mémoire nationale et européenne, critique et ouverte aux autres cultures.”

Verifica-se que há uma forte preocupação com a história nacional e europeia no sentido da sua preservação, mas também o desenvolvimento de uma opinião crítica e aberta a outras culturas. Destaca a necessidade de um trabalho que incida na memorização dos principais acontecimentos e na aquisição do vocabulário específico da disciplina.

⁴³ O Currículo Nacional francês organiza a disciplina entre conteúdos de História e de Geografia, tendo, assim, a designação de História e Geografia.

3.3.4. Inglaterra (PIN1, 1995; PIN2, 1999)

No PE de 1995 não são apresentadas finalidades e/ou objectivos da disciplina, apenas o PE de 1999 as enuncia, considerando que a disciplina possibilita o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural e o desenvolvimento de competências do indivíduo. Também evidencia que uma das grandes finalidades do ensino da História é a promoção da cidadania (PIN2, 8):

- “History can play a significant part in promoting citizenship through, for example:
- developing pupils’ knowledge and understanding about political aspects of history, including central and local government [...]
 - providing opportunities for pupils to discuss the nature and diversity of societies in Britain and the wider world
 - developing pupils’ enquiry and communication skills and, in particular, the ability to critically evaluate evidence and analyze interpretations.”

Também considera que a disciplina contribui para o desenvolvimento das competências gerais do Currículo, do ponto de vista da comunicação, da aplicação de noções matemáticas, de utilização das novas tecnologias, de trabalho em grupo, de desenvolvimento da autonomia e da resolução de problemas. Finaliza, destacando a promoção de outros aspectos do Currículo, tais como (PIN2, 9):

“thinking skills, through work on processing and evaluating information, describing and explaining events and actions, and carrying out investigations of past events; *financial capability*, through developing pupils’ understanding of the economic factors that affect people in different classes of society and of the impact of economic and technological development on societies at different times in the past; *education for sustainable development*, through developing pupils’ skills of enquiry, critical thinking and communication, and knowledge and understanding of how past actions, choices and values may impact on future societies, economies and environments.”

3.3.5. Itália (PI1, 1979)

O PE de 1979, que vigora ainda actualmente em Itália, delinea como finalidades do ensino da História os seguintes aspectos: promoção da participação o indivíduo na comunidade local, regional, nacional, europeia e mundial; formação da consciência

histórica; desenvolvimento da noção temporal do fenómeno histórico; conhecimento do processo de construção da História.

3.3.6. República Democrática Alemã (PR1, 1970; PR2, 1988; PR3, 1989)

Os três PE analisados da República Democrática Alemã são unânimes em considerarem o contributo da História para a formação da consciência histórica, em especial do ponto de vista social e político, pela disseminação da consciência socialista, para que os futuros cidadãos consigam vir a envolver-se nas acções da actualidade de reconhecimento das tradições revolucionárias da luta contra o feudalismo e capitalismo. É afirmado de forma muito explícita que se pretende orientar os futuros cidadãos no seu futuro papel como forças impulsionadoras do movimento trabalhista e do socialismo. O conjunto dos PE revela uma forte atribuição à disciplina de História de um papel de ideologização política do indivíduo, de uma consciência de estado socialista, que fosse reveladora do “orgulho” das concretizações da pátria socialista e do desenvolvimento socialista na RDA. A utilização da adjectivação não é nossa, mas sim da autoria do PE.

Transcrevemos uma das afirmações do PE de 1989, que demonstra a nossa interpretação (PR3, 30):

“Mit dieser Grundorientierung läßt der Lehrplan deutlicher als früher erkennen, auf welche prinzipielle Weise im Geschichtsunterricht zur Befähigung der Schüler beizutragen ist, sich mit fortschrittsfeindlicher Politik und Ideologie in der Geschichte, mit Geschichtslügen und Fälschungen, vor allem mit Antikommunismus und Antisowjetismus, offensiv ausezusetzen.” [Através desta orientação de base, o plano curricular pode ser identificado com mais clareza do que antes, sabendo através de que principais meios se pode contribuir nas aulas de História para capacitar os alunos no sentido de estes poderem atacar as políticas e ideologias inimigas do progresso na História, as mentiras e as falsidades na História, em especial no que toca as acções anticomunistas e anti-soviéticas.]

O PE de 1970 é muito claro na apresentação das finalidades da disciplina de História, considerando que esta deve versar principalmente sobre os líderes do Movimento Revolucionário dos Trabalhadores, com o intuito de os alunos reconhecerem o papel destas personalidades na luta da classe proletária e obterem

exemplos da forma de actuar e de se comportar na sua própria sociedade. Pretende-se formar os futuros cidadãos na sua forma de pensar e actuar como patriotas socialistas e internacionalistas proletários, com orgulho e gratificação por serem cidadãos da RDA e em parceria com outros Estados Socialistas, em especial a União Soviética. Afirmar ainda que se pretende desenvolver a capacidade de compreensão do processo evolutivo da História, sobretudo as legitimidades objectivas do desenvolvimento social do período pós-1945. A seguinte afirmação confirma toda a nossa análise (PR1, 8):

“Das Leben und Wirken hervorragender Führer der revolutionären Arbeiterbewegung ist den Schüler so nahezubringen, dass sie die Rolle dieser Persönlichkeiten (...) erkennen und Vorbilder für das eigene gesellschaftliche Handeln und Verhalten gewinnen.” [A vida e as acções de distintos líderes do movimento revolucionário trabalhista devem ser apresentadas aos alunos de forma a que reconheçam o papel destas personalidades (...) e adquiram modelos para a sua própria actuação e conduta.]

Com respeito ao desenvolvimento do pensamento histórico, os alunos devem sobretudo saber definir o lugar da Grande Revolução Social de Outubro na luta dos trabalhadores russos e do movimento internacional dos trabalhadores em vista da concretização da sua missão histórica e reconhecer a Revolução de Outubro como o início de uma nova época na História.

Interessante é verificar a clareza de afirmações do PE de 1970 quanto à importância da disciplina de História, que lhes fornecerá a ideia de que o socialismo é o melhor sistema (PR1, 5):

“Die Schüler sollen aus der Geschichte lernen, daß der Sozialismus die historisch notwendige humanistische Alternative zum menschenfeindlichen System des Imperialismus ist.” [Os alunos devem aprender com a História, que o Socialismo é a alternativa humana historicamente necessária ao sistema desumano do Imperialismo.]

Por um lado, é mesmo afirmado que se pretende que o aluno obtenha conhecimentos sobre a política agressiva e neocolonial dos estados imperialistas, em especial os EUA e a RFA. Por outro lado, é fundamental o desenvolvimento de conhecimentos sobre os progressos socialistas na RDA e sobre a função dos cidadãos em proteger e defender esse socialismo. Ou seja, os objectivos acabam por se resumir num só: reconhecer o significado histórico da expansão e desenvolvimento do sistema socialista a nível mundial e seu impacto no desenvolvimento da RDA como elemento

constitutivo da comunidade dos estados socialistas na luta contra o imperialismo, em especial o da RFA, tendo em vista a vitória do socialismo.

Quanto ao PE de 1988 são enunciadas as seguintes finalidades da disciplina de História:

- apresentar as posições marxistas-leninistas na História;
- formar uma consciência social da História;
- formar a base para uma tomada de posição;
- aprofundar o amor pela pátria socialista;
- educar a favor de um patriotismo socialista e internacionalismo proletário;
- solidificar a posição anti-imperialista;
- capacitar os alunos de forma a fundamentarem as suas opiniões em discussões, a argumentarem com parcialidade e a contribuírem para a formação da História;
- capacitar os alunos para que possam orientar-se adequadamente no combate político da actualidade com vista ao futuro;
- contribuir para o desenvolvimento de uma imagem mundial bem fundamentada e para a educação política, ideológica e moral dos alunos.

Finalmente, o PE de 1989 reafirma as finalidades da disciplina que já haviam sido formuladas nos PE anteriores, tais como a apropriação de uma consciência histórica concreta, fundamentada e partidária; a aquisição de sólidos conhecimentos sobre a evolução da Humanidade; a disseminação da consciência socialista com vista ao desenvolvimento de uma personalidade socialista. Formula como objectivo geral, o desenvolvimento da capacidade de os alunos pensarem sobre os contextos históricos e aproveitarem as lições da História para a sua própria orientação nas lutas da actualidade. Quanto aos objectivos específicos apresenta os seguintes:

- adquirir sólidos conhecimentos sobre os acontecimentos históricos e processos de desenvolvimento como base de estabilidade, de forma que os alunos possam orientar-se com segurança na actualidade e possam melhor observar e esclarecer os acontecimentos da sua actualidade;
- promover a luta pela paz e pela evolução social, embora apenas em prol das forças do movimento trabalhista e do socialismo;

- formar uma posição política de base socialista, tendo orgulho em todas as prestações e concretizações da pátria socialista e de fazerem parte do desenvolvimento socialista na RDA;

- formar a ideia de que a pátria socialista, a RDA, é parte integrante de uma comunidade maior de países irmãos e que tem um lugar dignificante na luta em prol da paz e da evolução, pretendendo desenvolver uma responsabilização política e uma solidariedade activa;

- reconhecer que as tradições revolucionárias da luta contra o feudalismo e capitalismo ganharam um importante lugar na História e que a RDA socialista é uma consequência resultante de um movimento popular revolucionário a seguir à 2.^a Guerra Mundial.

Finalizamos a apresentação deste PE com uma citação que nos esclarece, uma vez mais, sobre o seu conteúdo (PR3, 37):

“Es wird dem Umstand entsprochen, daß die Geschichte – wie H. Meier schrieb – “nicht nur theoretisch den Geschichtsprozeß resümiert”, sondern daß die historischen Tatsachen konstitutive Elemente eines konkreten, wissenschaftlichen und parteilichen Geschichtsbildes sind.” [De acordo com a conjuntura, a História – como escreveu H. Meier – “não se resume a um processo histórico de base teórica”, mas sim, os factos históricos são elementos constitutivos de uma ideologia concreta, fundamentada e partidária.]

Concluimos, assim, que os PE de História da RDA têm uma forte componente de inculcação ideológica. Será que tal é visível também no ME? É algo que teremos oportunidade de responder depois de procedermos à análise do seu ME, o qual constitui Manual único na época.

3.3.7. Alemanha (PR4, 1990)

Da análise do PE da Alemanha de 1990 constata-se que os contornos da reforma do sistema educativo ainda estão a ser discutidos e desenvolvidos com base nas condições de estruturação do país no processo de criação de uma Alemanha unificada e de integração europeia. Este PE vem substituir o anterior e, dada a unificação alemã, vem implementar uma reforma educativa, sendo de carácter transitório. Afirmam

mesmo que a base de trabalho definida neste PE é o resultado de apenas algumas discussões preliminares, ficando aberta a novas perspectivas históricas e a novos conhecimentos específicos da disciplina que podem exercer influência no tratamento da disciplina de História. Reconhece que para se alcançar uma nova abordagem objectiva da reforma da disciplina de História é preciso determinar as mudanças que são necessárias implementar. Então, começa por abordar as seguintes questões: quais as razões da necessidade desta nova base de trabalho a partir do ano escolar de 1990/1991?; que alterações de base foram introduzidas no curso?.

Considera que o objectivo da disciplina de História não pode continuar a ser e nem nunca mais voltar a ser, o de legitimar qualquer estrutura de poder existente. Por isso, a disciplina de História não pode servir para se obter *uma* perspectiva da História com vista à formação de posições ideológicas que derivem dessa perspectiva. Os alunos devem contemplar a História e retirar o seu próprio “sentido” com base na diferenciação das posições sociais, políticas, específicas do género, e ideológicas. Também é importante que as famílias aceitem a pluralidade ideológica até agora ignorada. A aprendizagem da disciplina de História tem de libertar-se de *um* padrão orientador. Ainda afirma que a História ensinada até então no território alemão da ex-RDA deve ser entendida como a história do partido SED. O ensino de História deve servir para promover e reforçar a individualidade de cada indivíduo, procurando desenvolver estratégias que estimulem o interesse na aprendizagem da disciplina e adequadas à faixa etária. Os alunos devem adquirir uma compreensão da História da Humanidade, identificando diferentes povos, personalidades históricas, ideias e culturas e verificando a existência de diferentes realidades, por vezes contraditórias e conflituosas. Assim, a História é apresentada no PE como um processo aberto e nunca terminado. O desenvolvimento da consciência histórica é apresentado como o contributo fundamental da disciplina, para que o futuro cidadão saiba lidar com diferentes opiniões nas suas tomadas de decisões.

3.3.8. Roménia (PRO1, 1999)

O PE da Roménia de 1999 apresenta de forma muito breve as finalidades do ensino da História e sintetiza-as da seguinte forma: o desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para formar a personalidade do indivíduo e o estudo de forma integrada da história nacional e da história universal.

3.3.9. Suécia (PS1, 1980; PS2, 1994)

Da análise das finalidades da disciplina de História do PE da Suécia de 1980 verifica-se que há uma grande preocupação com o desenvolvimento de valores e de atitudes democráticas, de fomento da igualdade e da solidariedade, bem como a utilização da História como um instrumento que possibilita uma compreensão da vida humana e do presente através do conhecimento do passado. Podemos sintetizar essas finalidades nos seguintes pontos:

- preparar para a cidadania numa sociedade democrática com o conhecimento das leis e sistemas de normas da sua sociedade;
- contribuir para o auto-conhecimento e para o conhecimento das condições de vida do outro, como um fundamento para a igualdade e solidariedade, assim como o conhecimento da história da Humanidade no sentido de uma compreensão do presente;
- analisar as causas e o desenvolvimento dos conflitos entre indivíduos, grupos e estados no passado, de forma a conceber formas de prevenção e de resolução de conflitos;
- adquirir conhecimentos sobre eventos e fenómenos sociais, culturais, científicos, económicos, técnicos e políticos que ajudaram a criar as condições do mundo actual;
- compreender que o desenvolvimento gera novos problemas que precisam de ser resolvidos de forma a que o desenvolvimento constitua progresso.

O PE de 1994 continua a manifestar as preocupações já evidenciadas no PE de 1980, mas ainda acresce a essas o sentido da História perspectivar o futuro; o

desenvolvimento de noções de multiperspectiva sobre a realidade histórica; o relativismo do conhecimento histórico sempre analisado à luz das condições de cada época e a mobilização de fontes históricas com diferentes origens, por exemplo provenientes dos *media*.

Compilamos essas finalidades nos seguintes aspectos:

- interpretar factos e acontecimentos e processos evolutivos, no sentido de preparar os alunos como futuros cidadãos;
- analisar fenómenos históricos e as suas relações, compreendendo que existem diferentes perspectivas sobre a mesma realidade histórica;
- reconhecer a História como uma herança cultural, conhecendo figuras históricas, eventos e períodos;
- desenvolver a capacidade de diferenciar estruturas históricas, processos de desenvolvimento e processos de mudança;
- compreender a existência de diferentes organizações sociais e culturais, determinadas pelas condições do seu tempo;
- pesquisar e recolher diferentes fontes, nomeadamente provenientes dos *media*, que explicam determinados processos históricos.

Assim, verificamos que entre o PE de 1980 (PS1) e o de 1994 (PS2) surgem algumas mudanças: enquanto o primeiro já dá ênfase à promoção de valores fundamentais, como por exemplo o desenvolvimento de competências de natureza democrática; o segundo aumenta a incidência no conhecimento funcional, normalmente ligado à importância e a utilidade para o desenvolvimento pessoal como futuro cidadão.

Em resumo...

Da nossa análise das finalidades e objectivos do ensino da História nos vários PE/orientações curriculares, onde sobretudo procuramos evidências de natureza descritiva, emerge, então, a compreensão do lugar e do papel do PE de História no processo de formação do futuro cidadão, na Europa, entre 1980 e 2000. A grande preocupação dos vários países, excepto da República Democrática Alemã, recaiu nos seguintes aspectos:

- desenvolvimento de uma consciência histórica que permita o futuro cidadão compreender a realidade do presente a partir do conhecimento que tem do passado, da dinâmica global do processo evolutivo e da multiplicidade temporal e, a partir da década de 1990, começasse a verificar que a História é mesmo apresentada como um instrumento para perspectivar o futuro⁴⁴;

- promoção da cidadania pela formação de uma atitude crítica construtiva na futura participação social do indivíduo na comunidade local, regional, nacional, europeia e mundial, assente em valores de humanismo, democracia e tolerância que, desta forma, ajudem a formar a personalidade do indivíduo;

- preparação para a cidadania pelo conhecimento das normas da sociedade e pela concepção de formas de prevenção e de resolução de conflitos;

- desenvolvimento de noções de História multiperspectiva e do relativismo do conhecimento histórico, principalmente a partir da década de 1990 e de preocupações com o desenvolvimento dos procedimentos específicos da disciplina, bem como a aquisição de um vocabulário específico.

Por vezes, os PE abrem portas às especificidades nacionais no tratamento das suas finalidades e objectivos, por um lado, para o caso dos países da Europa Ocidental, sobretudo a França merece mais realce neste ponto, pois chega mesmo a evidenciar o papel da História na construção de uma memória sobretudo nacional e também europeia; e, por outro lado, para o caso dos países da Europa de Leste, como a República Democrática Alemã que põe a História apenas ao serviço da difusão da consciência socialista, atribuindo-lhe um papel de ideologização política do indivíduo.

Em conclusão, as finalidades do ensino da História encontram-se perspectivadas nos seguintes três grandes domínios, apresentados aqui também pela sua ordem decrescente de importância: *atitudes e valores* ao serviço da formação do indivíduo e do desenvolvimento social; *conhecimentos* associados ao desenvolvimento de várias noções estruturantes do conhecimento histórico como a noção de evolução, de multiplicidade temporal e de relativismo cultural; e *aptidões e capacidades* no que concerne à metodologia específica da História.

⁴⁴ O PE de 1994 (PS2) da Suécia destaca mesmo esta ideia, nele dizendo o seguinte: “The school in its teaching of history should aim to ensure that pupils acquire a sense of history, which makes easier the interpretation of current events and developments, and creates a preparedness for the future.”

3.4. O processo de ensino e aprendizagem nos Programas Escolares

Esta categoria de análise do PE pretende recolher dados sobre a forma como o PE prevê o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da História, do ponto de vista do desenvolvimento de competências, orientações metodológicas, recursos, avaliação e outros aspectos singulares de cada PE que consideremos importante evidenciar. Verificamos que muitos são os PE que não abordam todos estes pontos, por isso, vamos apresentar a informação que cada país nos fornece sobre o processo ensino-aprendizagem da disciplina de História.

3.4.1. Portugal (PP1, 1979; PP2, 1991)

Em Portugal, o PE de 1979 apresenta como orientações metodológicas gerais, a mobilização de um trabalho didático assente na análise do documento, considerando que este proporciona uma via de descoberta e uma iniciação ao ofício de historiador. Recomenda a utilização de mapas. Também salienta que é preciso “sacrificar-se as fastidiosas enumerações de nomes, datas ou pequenos episódios que constituem um pesado fardo na memória do jovem” (PP1, 3).

Quanto à avaliação, salienta a importância de desenvolver um processo de avaliação contínua, que integre vários momentos avaliativos - avaliação diagnóstica, sobretudo para os conhecimentos que deviam já ter sido adquiridos no ciclo de estudos anterior; pelo menos, dois momentos de avaliação sumativa em cada um dos períodos lectivos escolares; aplicação de pequenas fichas de trabalho a realizar na aula ou como tarefa de casa. O PE de 1991 apenas recomenda alguns recursos, tais como mapas e tabelas cronológicas e a utilização de documentos escritos e iconográficos.

3.4.2. Espanha (PE1, 1980; PE2, 1989; PE3, 1991; PE4, 1992)

O PE de 1980 de Espanha nada apresenta de orientações para o processo ensino-aprendizagem, mas pelo contrário, o PE de 1989 já especifica vários elementos como competências a desenvolver, orientações metodológicas, recursos e avaliação.

Relativamente às competências, o PE de 1989 traça as seguintes (PE2, 284-286):

- “ indagación y la investigación;
- tratamiento de la información;
- causalidad múltiple;
- rigor crítico y la curiosidad científica;
- a conservación y valoración del patrimonio;
- tolerancia e solidaridad.”

Nas orientações metodológicas coloca um grande enfoque na interdisciplinaridade, considerando muito importante a articulação disciplinar de conteúdos, bem como o desenvolvimento de actividades que permitam a ligação entre diferentes tipos de conteúdos, uns mais de âmbito cognitivo como factos e conceitos, e outros ligados a procedimentos e a atitudes. Os primeiros podem ser desenvolvidos através de estratégias mais expositivas, o mesmo já não podendo acontecer para os segundos. Aponta também a necessidade de se desenvolverem estratégias de ensino-aprendizagem de "concepção construtivista" (PE2, 329), de forma a desenvolver uma aprendizagem reflexiva, colocando problemas e interrogações, mobilizando as ideias e destrezas dos alunos. Assim, dá exemplos de estratégias de indagação, tais como investigações simples, dramatizações, debates, visitas de estudo, estudos de casos, resolução de problemas simulados ou reais. Por conseguinte, verifica-se neste PE uma valorização de um trabalho de desenvolvimento das “nociones de espacio geográfico, tiempo histórico, causalidad múltiple e intencionalidad, indagación e investigación, tratamiento de la información, rigor y curiosidad científica, relativismo y tolerância” (PE2, 330-331).

Quanto aos recursos, considera que estes têm de ser “ricos e variados”, tais como materiais escritos, com destaque para a imprensa; a utilização da imagem com a mobilização de materiais audiovisuais, como o projector de diapositivos, o retroprojector, a televisão e o vídeo. É interessante verificar que já menciona a utilização do computador no final da década dos anos de 1980.

Sobre a avaliação afirma que esta tem de incidir em factos, conceitos e princípios, procedimentos, atitudes e valores, aplicando diferentes técnicas e instrumentos de avaliação para detecção do grau de aprendizagem em relação ao desenvolvimento de diferentes capacidades (PE2, 343):

“Para ello resulta crucial aprender a utilizar instrumentos y técnicas de evaluación diferenciadas para la detección del grado de aprendizaje en relación con las distintas capacidades (memorización, traslación, aplicación de conocimientos, síntesis, juicio valorativo, iniciativa para plantear nuevos temas, etc.).”

Também é muito curioso referir o avanço que este PE revela ao aplicar princípios de diferenciação pedagógica no momento da avaliação (PE2, 343):

“La evaluación debe referirse a los progresos individuales que realiza cada alumno en relación consigo mismo y no solo ni preferentemente en relación con la media del grupo de clase. Este objetivo se vería ampliamente facilitado en el caso de disponer de escalas de distintos grados de dificultad para cada uno de los conceptos, procedimientos y actitudes centrales en el área.”

Assim, traça como instrumentos de avaliação para a disciplina a observação, trabalhos, projectos de investigação, provas orais e escritas.

Quanto ao PE de 1991, refere vários elementos como sendo de avaliação, mas que, de facto, são sobretudo descritores de desempenho que serão posteriormente objecto de avaliação. Enuncia vinte e seis descritores de desempenho, sendo os oito primeiros ligados a conteúdos de natureza geográfica e os restantes para conteúdos históricos, contemplando também nos mesmos, orientações de natureza metodológica. Verifica-se uma preocupação com a perspectiva cronológica; a contextualização económica, social, política e cultural da história de Espanha, bem como das grandes transformações e conflitos mundiais; enquadramento da Espanha nos princípios democráticos, na Comunidade Europeia e na comunidade de países ibero-americanos; o impacto do constante desenvolvimento científico e técnico; os principais agentes e instituições económicas e suas funções; modelos éticos de vida e de comportamento humano.

Também nos vinte e seis pontos designados por “Avaliação” encontramos orientações metodológicas para a utilização de fontes diversificadas (documentos escritos, objectos materiais, imagens, gráficos, mapas, entre outros); a operacionalização

de estratégias de investigação directa (trabalho de campo, entrevistas, procura de fontes primárias, entre outros) e a realização de debates sobre questões do mundo actual.

Em relação ao PE de 1992, este não apresenta qualquer informação que procure orientar o processo ensino-aprendizagem.

3.4.3. França (PF1, 1997)

O PE analisado para o caso francês não possui orientações para o professor sobre questões metodológicas, competências, recursos ou avaliação.

3.4.4. Inglaterra (PIN1, 1995; PIN2, 1999)

Os PE ingleses de 1995 e de 1999 apresentam a definição de competências para o que designam de nível 3, o nível de escolaridade correspondente ao 9.º ano português, sendo as seguintes (PIN1, 11; PIN2, 6):

“Chronological understanding; knowledge and understanding of events, people and changes in the past; historical interpretation; historical enquiry; organization and communication.”

Para cada uma das competências, os PE de 1995 e de 1999, incluem uma especificação concreta do que se pretende para este nível. São definidos diferentes níveis de desempenho para os alunos de acordo com o seu nível, entre o nível de desempenho 1 e o 8. Em cada um deles há uma descrição do que o aluno deve ser capaz.

No fim do nível de escolaridade 3, os alunos devem estar entre os níveis de desempenho 3 a 7 dos descritores de avaliação⁴⁵.

Relativamente a orientações metodológicas, há uma especial atenção nas seguintes ideias: desenvolver uma atitude pedagógica de inclusão, aplicando princípios de diferenciação pedagógica; mobilização da expressão oral e escrita e uso das novas tecnologias da informação.

3.4.5. Itália (PI1, 1979)

O PE italiano de 1979 apenas apresenta como orientações metodológicas o trabalho de fontes, com a formulação de hipóteses e a análise de documentos, seguindo-

⁴⁵ Para um melhor entendimento, transcrevem-se os descritores de desempenho do PIN1 entre os níveis de desempenho 3 e 7 (PIN1, 15-16): “Level 3 - Pupils show their understanding of chronology by their increasing awareness that the past can be divided into different periods of time, their recognition of some of the similarities and differences between these periods, and their use of dates and terms. They demonstrate factual knowledge and understanding of some of the main events, people and changes drawn from the appropriate programme of study. They are beginning to give a few reasons for, and results of, the main events and changes. They identify some of the different ways in which the past is represented. They find answers to questions about the past by using sources of information in ways that go beyond simple observations. Level 4 - Pupils demonstrate factual knowledge and understanding of aspects of the history of Britain and other countries, drawn from the Key Stage 2 or Key Stage 3 programme of study. They use this to describe the characteristic features of past societies and periods, and to identify changes within and across periods. They describe some of the main events, people and changes. They give some reasons for, and results of, the main events and changes. They show how some aspects of the past have been represented and interpreted in different ways. They are beginning to select and combine information from sources. They are beginning to produce structured work, making appropriate use of dates and terms. Level 5 - Pupils demonstrate an increasing depth of factual knowledge and understanding of aspects of the history of Britain and other countries drawn from the Key Stage 2 or Key Stage 3 programme of study. They use this to describe and to begin to make links between features of past societies and periods. They describe events, people and changes. They describe and make links between relevant reasons for, and results of: events and changes. They know that some events, people and changes have been interpreted in different ways and suggest possible reasons for this. Using their knowledge and understanding, pupils are beginning to evaluate sources of information and identify those that are useful for particular tasks. They select and organise information to produce structured work, making appropriate use of dates and terms. Level 6 - Pupils use their factual knowledge and understanding of the history of Britain and other countries drawn from the Key Stage 3 programme of study, to describe past societies and periods, and to make links between features within and across periods. They examine, and are beginning to analyse the reasons for, and results of, events and changes. Pupils describe, and are beginning to explain, different historical interpretations of events, people and changes. Using their knowledge and understanding, they identify and evaluate sources of information, which they use critically to reach and support conclusions. They select, organise and deploy relevant information to produce structured work, making appropriate use of dates and terms. Level 7- Pupils make links between their outline and detailed factual knowledge and understanding of the history of Britain and other countries drawn from the Key Stage 3 programme of study. They use this to analyse relationships between features of a particular period or society, and to analyse reasons for, and results of, events and changes. They explain how and why different historical interpretations have been produced. Pupils are beginning to show independence in following lines of enquiry, using their knowledge and understanding to identify, evaluate and use sources of information critically. They are beginning to reach substantiated conclusions independently. They select, organise and deploy relevant information to produce well structured narratives, descriptions and explanations, making appropriate use of dates and terms.”

se um momento de elaboração de sínteses feitas pelo docente. Também salienta a necessidade de promover a interdisciplinaridade e o gosto pela investigação. Relativamente à avaliação, menciona a realização de fichas de avaliação periódicas no final de Unidades didácticas, com vista a verificar a aquisição e organização de conceitos e do conhecimento. Também salienta a necessidade de avaliar o método de investigação e o nível de desenvolvimento das capacidades gerais e específicas do aluno. Igualmente, refere a elaboração de trabalhos escritos e práticos, que resultam de visitas de estudo, da recolha de fontes e da utilização de bibliografia. Finalmente, a capacidade de exposição oral durante discussões e em diálogos abertos no grupo-turma também são objecto de avaliação.

3.4.6. República Democrática Alemã (PR1, 1970; PR2, 1988; PR3, 1989)

Os PE da República Democrática Alemã de 1970, 1988 e 1989 traçam de forma muito semelhante os objectivos específicos a desenvolver com a disciplina de História. Todos colocam uma tónica especial no desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a luta contra o imperialismo através da ideologia socialista e da luta de classes.

O PE de 1970, que vigorou até 1988, estabelece como aspectos nucleares da aprendizagem o estudo da passagem do capitalismo para o socialismo; o movimento trabalhista alemão e o socialismo e a luta de classes, de forma que o aluno desenvolva uma consciência socialista e que os seus desejos e acções conservem o carácter de jovem socialista e cidadão da RDA. Assim, pretende que o aluno desenvolva um conjunto de competências para lutar pelo desenvolvimento do sistema socialista mundial, com um sentido anti-imperialista, em especial contra o imperialismo da RFA, e sob o controlo da URSS.

Relativamente aos objectivos específicos formulados no PE de 1988, valorizam o desenvolvimento da autonomia do aluno na aquisição e compreensão da linha de evolução dos acontecimentos da História, previstos entre o 5.º e o 10.º ano, para fundamentar o aparecimento do socialismo como ponto fulcral na História actual.

Assim, os alunos têm de ser capazes de comparar atitudes, eventos e processos e de determinar o seu significado na História; valorizar as acções das massas populares e de personalidades históricas e os seus efeitos na evolução social. O PE formula como objectivo específico o desenvolvimento da capacidade de discussão sobre a luta de classes, de forma a atacar a política e a ideologia do imperialismo, sobretudo no que respeita a mentiras e imprecisões anticomunistas em História. Devem ser orientados a tomar a posição dos trabalhadores, a observarem a demagogia e a manipulação imperialista e a saberem impor de forma argumentada os conhecimentos adquiridos. Os alunos aprendem a resumir os conhecimentos históricos e a justificar os seus pontos de vista. Devem adquirir uma segurança crescente na correcta aplicação dos termos históricos. Segundo este PE, o aluno deve adquirir a percepção de que o processo histórico é uma consequência de condições socioeconómicas, assim como a consciencialização da nova qualidade histórica das forças propulsoras, geradas pelo socialismo em prol da evolução social, ou seja, o movimento trabalhista.

Os recursos previstos pelo PE para o ensino da História são o ME, as imagens e os mapas históricos, as estatísticas, as sínteses e as fontes históricas escritas, em especial extractos de escritos de autores clássicos do Marxismo-Leninismo e de documentos partidários, recursos considerados fundamentais para uma aquisição autónoma dos conhecimentos. Prevê mesmo a elaboração de trabalhos com base em extractos de obras clássicas do Marxismo-Leninismo e dos líderes mais importantes do movimento revolucionário do proletariado.

O PE de 1988 apresenta como orientações metodológicas o desenvolvimento de revisões e sistematizações, dado serem importantes para a consolidação dos conhecimentos e competências adquiridas e como forma de aprofundar a perspectiva marxista-leninista na História. Atribui valor à interdisciplinaridade, assim como o PE de 1989, sobretudo orientando para o desenvolvimento de uma articulação disciplinar, de forma a promover o enriquecimento de conteúdos sobre a pátria alemã. Apresenta indicações relativas à forma como alguns temas devem ser tratados, com breves linhas conceptuais a desenvolver.

Ambos os PE de 1988 e de 1989 consideram que o envolvimento emocional dos alunos com os conhecimentos adquiridos é uma das estratégias para alcançar os objectivos do PE, sobretudo o envolvimento emocional com a RDA. Este aspecto é de

tal forma relevante no ensino da História que o PE de 1989 (PR3, 13) apresenta as seguintes orientações metodológico-didáticas:

“(...) konkreten, lebendigen, vorstellungsintensiven Geschichtsunterricht. Geschichte soll erzählt werden, anschaulich, emotional wirkungsvoll.” [...aulas concretas, vibrantes, intensas em termos de formação de imagens conceptuais. A disciplina de História deve ser contada de forma gráfica e a produzir um efeito emocional.]

No PE de 1988 é mesmo afirmado que deve ser desenvolvido no aluno um sentimento de orgulho, de confiança no SED e de simpatia pela URSS, bem como um reconhecimento da enfermidade e dos actos criminosos do Imperialismo.

Os conteúdos programáticos previstos começam por abordar os conflitos alemães da República de Weimar, em especial, a luta revolucionária dos trabalhadores alemães, de forma que os alunos a vejam como ponto de viragem da história alemã e europeia e como parte integrante da formação e implementação do sistema socialista mundial. Segue-se o tratamento dos seguintes conteúdos, sempre com o desenvolvimento de uma visão parcelar da História: o tratamento da luta entre as classes na República de Weimar; a origem do fortalecimento da reacção imperialista, através do militarismo e do fascismo; os esforços da classe operária e dos seus aliados em defesa dos direitos e das liberdades democráticas preconizadas na Revolução de Novembro; os meios e os métodos utilizados pela burguesia monopolista em defesa dos interesses da última e a razão por que o círculo reaccionário não se intimidou perante a ditadura fascista; os grandes esforços empreendidos na luta de resistência anti-fascista; o desenvolvimento do KPD como partido comum que integra o leninismo; formas de contrariar o estabelecimento do imperialismo, militarismo e fascismo em solo alemão como forma de libertação do povo alemão; a criação do partido único SED que contribuiu para estabilizar o problema da divisão da Alemanha e, assim, também estabilizar a Guerra Fria.

No PE de 1989 a visão parcial da História, também está bem presente nas orientações da tutela para o ensino da História, quando afirma que deve servir para os alunos conhecerem o “lado da razão” e dopositor nas revoluções sucedidas. Evidencia sobretudo a necessidade de conhecimento da história da fundação e desenvolvimento da RDA, de forma a conseguir o tal envolvimento emocional com a RDA, que já mencionámos, dando o devido reconhecimento ao partido da classe operária e aos seus

lídimos representantes. Este PE considera como uma competência fundamental o desenvolvimento da capacidade de elaboração de “generalizações, conclusões e apreciações” através do uso da terminologia histórica, por exemplo com conceitos como “historische Mission der Arbeiterklasse” [missão histórica da classe dos trabalhadores], Partei der Arbeiterklasse [Partido da Classe dos Trabalhadores], Sozialismus [Socialismo], que permitam a formação de juízos. No entanto, tudo isto deve ser feito com base numa orientação concreta, estimulante, fundamentada e partidária de forma a ir de encontro ao objectivo. O professor deve fazer valer a sua palavra e a sua visão sobre os temas, aplicando mesmo uma linguagem gestual e corporal, de forma a que os alunos lhes atribuam o significado pretendido. Com tudo isto, o aluno deve ser capaz de formar uma posição político-ideológica orientada.

O plano de ensino-aprendizagem desde o 5.º ano até ao 10.º ano foi concebido de forma a orientar para a definição de dois a três focos essenciais em cada Unidade Didáctica a trabalhar como forma de gestão curricular. O professor tem de aplicar um conjunto de estratégias com vista a alcançar os objectivos do PE, as quais devem ser adequadas à capacidade dos alunos. Há mesmo a especificação para algumas Unidades Didácticas sobre os aspectos essenciais a tratar no desenvolvimento do conteúdo. Por exemplo, para a Unidade Didáctica 3 do 9.º ano, a planificação do professor tem de prever que os alunos adquiram conhecimento sobre o exercício do poder fascista na Alemanha, a difícil luta contra o fascismo e a importância do papel dos comunistas nesta luta, bem como do risco de desencadeamento de uma nova guerra mundial e, ainda, da luta da URSS para impedir a 2.ª Guerra Mundial. Especifica mesmo que devem ser salientados três aspectos essenciais: a brutalidade do poder do Fascismo na Alemanha; o reforço da luta do KPD e a abordagem global dos comunistas, socialistas-democratas, cristãos e de outras forças na resistência antifascista; a luta da URSS para evitar uma nova guerra mundial e para a manutenção da paz. Neste novo PE, a História Alemã é mais aprofundada, valorizando muito, mais uma vez, o movimento trabalhista e o socialismo.

O PE de 1989 também insiste muito nas revisões e sistematizações, tal como o PE de 1988. Afirma que constituem momentos importantes para os processos de intervenção e de aquisição dos conhecimentos, pois as repetições permitem a visualização global dos processos e a identificação dos momentos mais importantes na

História, ajudam a detectar lacunas e a ultrapassá-las. No quadro das revisões, estabelece quatro grupos de complexidade:

- o primeiro remete para revisões sobre as permutas entre os processos de desenvolvimento no país e nos estados do antigo estado alemão, por exemplo, o feudalismo e o capitalismo;
- o segundo pretende promover a aquisição de uma visão geral por parte dos alunos sobre as etapas, os acontecimentos e os principais resultados do desenvolvimento capitalista desde o século XVIII até ao início do século XX, desembocando na formação do movimento trabalhista alemão;
- o terceiro remete para a caracterização dos acontecimentos mais marcantes da luta de classes da Revolução Socialista de Outubro até à vitória sobre o Fascismo alemão. A ênfase deve ser dada às acções em 1945 da revolução democrática antifascista em solo alemão;
- o quarto remete para os acontecimentos mais importantes a partir de 1945, portanto, desde a libertação da Alemanha do Fascismo aos desenvolvimentos e à criação da RDA, de forma a que o aluno ganhe uma consciência socialista.

Para efeitos de enriquecimento dos conhecimentos, os alunos podem realizar trabalhos de apresentação, individuais ou em grupo, baseados em fontes bibliográficas e testemunhos orais da época.

Entre os materiais a usar na aula incluem-se o ME como o principal recurso, as fontes de leitura tais como extractos de memórias ou outra literatura, as imagens, os mapas e os dados cronológicos, os acetatos e a informação compilada colocada em *placards*.

Relativamente à avaliação, embora os PE não especifiquem as formas de avaliação, temos de evidenciar os momentos de revisões e sistematizações que são tão salientados nestes PE, pois consideram-nos muito importantes para a consolidação dos conhecimentos e das competências. Também os trabalhos realizados pelos alunos, a fundamentação das suas questões e posições, poderão ser aspectos essenciais para a avaliação por parte do professor.

Finalmente, é importante mencionar duas obras que constam da bibliografia apresentada, que pelos seus títulos revelam uma concepção do ensino da História de natureza parcial e como um veículo de inculcação ideológica e, ainda, o especial

destaque que merece a exaltação do socialismo na RDA. Referimo-nos aos seguintes títulos:

- Vgl. Meier, H.: Die spezifischen Potenzen geschichtlicher Bildung für die Entwicklung und Festigung weltanschaulicher Positionen bei der jungen Generation – Geschichtsbild und Weltanschauung. In: "GS" 23 (1981) 2, S. 104 [Os potenciais específicos do ensino de História para o desenvolvimento e consolidação de posições ideológicas nas gerações jovens – Concepção da História e Ideologia];

- 70 Jahre Kampf für Sozialismus, für das Wohl des Volkes. Thesen des ZK der SED zum 70. Jahrestag der Gründung der KPD. Berlin 1988, S. 42 [70 anos de luta pelo Socialismo, pela prosperidade do povo. Teses da Comissão Central (ZK) do SED no 70.º aniversário do KPD].

3.4.7. Alemanha (PR4, 1990)

O PE alemão de 1990 aponta como orientações básicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da História, o diálogo, a cooperação e a pesquisa. Para isso, traça como competências gerais, o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, uma vez que a disciplina de História é responsável pela educação dos membros da sociedade, para que estes sejam críticos e conscientes. Os alunos, além de adquirirem conhecimentos sobre as etapas da história da Humanidade, também devem perceber que são responsáveis pela sua preservação e continuidade. Devem aprender que não se deve dar espaço na sociedade à glorificação das guerras, ao fascismo, ao anti-semitismo e à intolerância. Também não se esquece de salientar a necessidade de desenvolver a capacidade de apresentar factos, posições e processos históricos, de ordenar no espaço e no tempo e de relacionar contextos e de avaliá-los. Considera importante que os alunos aprendam a aprofundar os motivos e os objectivos dos agentes históricos e discutam diferentes opiniões de forma objectiva e argumentativa.

Assim, acaba por resumir em competências específicas, cinco passos que considera fundamentais no ensino-aprendizagem da disciplina:

- compreensão (*Einblick*) - conhecimentos adquiridos numa situação inicial de apresentação dos factos históricos;
- visão geral (*Überblick*) - conhecimentos que são desenvolvidos de forma sistemática a partir dos factos históricos apresentados e compreendidos;
- conhecimento (*Kenntnis*) - adquirido quando os conhecimentos pormenorizados são retidos em memória e consolidados;
- sentido/reconhecimento (*Einsicht/Erkennen*) – conhecimentos adquiridos quando se discutem problemas e possibilidades de resolução;
- avaliação (*Beurteilung*) - quando o aluno toma uma posição sobre os factos e desenvolve a argumentação.

Finalizamos, ainda, com a informação de que este PE sublinha que todo o trabalho em aula tem de ser desenvolvido com base em fontes históricas, tais como mapas e textos.

3.4.8. Roménia (PRO1, 1999)

O PE romeno de 1999 traça as seguintes competências para a disciplina de História (PRO1, 25):

- “- interpretar e representar o tempo e o espaço;
- conhecer e interpretar o conhecimento histórico;
- investigar e interpretar factos e procedimentos da História;
- interpretar e utilizar vocabulário específico da disciplina;
- estimular a curiosidade através dos estudos históricos e desenvolver atitudes positivas.”

Este PE define que o ensino da História deve seguir as seguintes orientações: desenvolvimento de exercícios de selecção de informação em diferentes fontes históricas; construção de barras cronológicas complexas, de gráficos e de tabelas; comparação de informação proveniente de diferentes fontes históricas; organização de debates sobre diferentes factos históricos; interpretação de datas e de factos históricos; redacção de biografias de personalidades históricas; exercícios de selecção e de utilização de vocabulário específico da História e, finalmente, a elaboração de projectos

de preservação de vestígios históricos da localidade. Verifica-se, assim, que o ensino da História já não assenta num modelo pedagógico meramente expositivo, mas que convoca um conjunto de estratégias diversificadas que procuram envolver o aluno na sua aprendizagem.

3.4.9. Suécia (PS1, 1980; PS2, 1994)

O PE sueco de 1980 agrupa as disciplinas correspondentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico português em dois grandes blocos - as disciplinas ligadas às Ciências Sociais (História, Geografia, Religião, Cidadania) e as disciplinas ligadas às Ciências Naturais. Esclarece, então, que cada escola está dividida em Unidades de Trabalho e os alunos são agrupados em classes e, ainda, para o seu trabalho do dia-a-dia, em grupos de diferentes tamanhos. Esta organização facilita a cooperação dos professores em equipas de ensino. Os métodos de ensino alternam entre observação, teoria e prática, através da aplicação de actividades de investigação e da mobilização da experiência dos alunos. Menciona mesmo que o ensino-aprendizagem não pode decorrer apenas com a apresentação de conteúdos que os alunos memorizam com a ajuda de registos no caderno diário, do ME e de avaliações orais e escritas, pois consideram que tal é um modelo de ensino-aprendizagem passivo. Assim, define como orientações metodológicas, o desenvolvimento de trabalhos de terreno; a interpretação de imagens, de mapas e de outras fontes; a extracção de conhecimento da experiência dos alunos; o desenvolvimento de trabalho prático na escola; a realização de visitas de estudo e a utilização de informação dos meios de comunicação. Os recursos evidenciados para o ensino-aprendizagem da História são as informações dos meios de comunicação social, de livros, de dicionários, de atlas e de documentos iconográficos.

O PE de 1994 apresenta, por sua vez, preocupações com o traçado do perfil do aluno competente no final da classe, correspondente 3.º ciclo do Ensino Básico português (PS2, 69):

“- apresentar importantes eventos e estar familiarizado com personalidades, ideias e mudanças na evolução histórica da Suécia, na área geográfica nórdica e na Europa, assim como ser capaz de fazer comparações com outros países;

- estar familiarizado com desenvolvimentos históricos sobre as principais potências político-militares do Mundo em diferentes períodos;
- identificar e reflectir sobre as diferenças entre eventos históricos e desenvolvimentos de grande significado para a nossa própria época;
- estar sensível e ser capaz de dar exemplos de eventos históricos e de condições que podem ser vistas segundo diferentes pontos de vista;
- reflectir sobre como a informação e a propaganda foi utilizada no passado e actualmente como formas de influência ideológica.”

Conclui-se deste perfil de competências traçado no PE sueco de 1994 que há uma incidência no tratamento da História de forma contextualizada, mas também de interligação entre diferentes processos históricos de diversos contextos espaciais e temporais, mas sobretudo um ensino da História encarado de forma multiperspectiva e com alertas sobre possíveis formas de influência ideológica.

Em resumo...

As grandes linhas orientadoras do ensino da História no Ensino Básico no período em estudo sofreram alguma evolução entre as décadas de 1980 e 1990. Verifica-se que por exemplo, as orientações metodológicas dos PE dos anos de 1980 não apresentam sugestões de estratégias e recursos tão diversificados como os PE dos anos de 1990, excepto para o caso da Suécia que logo em 1980 aponta para um ensino-aprendizagem activo, dividido entre observação, teoria e prática e que valoriza actividades de investigação e a mobilização da experiência dos alunos. O tipo de propostas de recursos e de estratégias de ensino-aprendizagem ao longo da década de 1980 revelam um modelo de ensino mais tradicional, assente numa exposição do professor com o apoio de alguns documentos recomendados como documentos escritos, mapas, tabelas cronológicas e documentos iconográficos. Pelo contrário, durante a década de 1990, as orientações metodológicas já incluem estratégias de indagação, investigações simples, dramatizações, debates, vistas de estudo, entre outras e novos recursos que introduzem na sala de aula, os materiais audiovisuais através da utilização da televisão, do vídeo e até das novas tecnologias da informação. O único país que formaliza o tipo de documentos escritos que devem ser seleccionados é a RDA, considerando que devem ser previstos na utilização em aula sobretudo extractos de obras clássicas do Marxismo-Leninismo, salientando mesmo que a intenção é apenas aprofundar a concepção

marxista-leninista da História, de forma a criar um envolvimento emocional dos alunos com os conteúdos, estratégia considerada fundamental para alcançar os objectivos do PE na RDA.

De destacar que a Inglaterra é o único país que revela preocupações de implementação de estratégias que estimulem a aplicação de princípios de diferenciação pedagógica.

Também das evoluções verificadas nos PE/orientações curriculares dos vários países em análise, constatamos que na sua maioria evidenciam a adopção de uma pedagogia por objectivos, excepto a Inglaterra que desde 1995 desenvolve, em termos legais, uma pedagogia por competências; a Espanha que começou a revelar algumas preocupações em 1989, anunciando mesmo um modelo de ensino-aprendizagem de "concepção construtivista" (PE2, 329) e a Roménia que traça cinco núcleos estruturantes de competências específicas da História em 1999.

Relativamente à avaliação, também os seus instrumentos tornam-se mais diversificados entre as duas décadas em análise, evoluindo da primazia da avaliação escrita para outros instrumentos de avaliação como a observação; realização de pequenos trabalhos escritos e de apresentação oral; o diálogo e a pesquisa.

3.5. O tema “Guerra Fria” nos Programas Escolares

O tratamento do tema sobre a Guerra Fria nos PE constitui um dos importantes elementos do nosso investimento investigativo. Maioritariamente, os PE não apresentam grandes especificações sobre o tratamento deste conteúdo, embora alguns deles formulam os objectivos específicos do conteúdo programático, como é o caso do PE de 1979 de Portugal.

3.5.1. Portugal (PP1, 1979; PP2, 1991)

Os PE portugueses analisados tiveram em conta uma especificação clara do que pretendem com o ensino da Guerra Fria, quer em termos dos objectivos a atingir e da definição do conteúdo, quer em relação às orientações metodológicas. Em relação a este aspecto temos o caso do PE de 1991.

O PE de 1979 apenas enuncia os seguintes objectivos para o trabalho do conteúdo da Guerra Fria (PP1, 22-23):

- “- explicar o contexto em que se constituíram a OTAN e o Pacto de Varsóvia;
- explicar o aparecimento de movimentos de contestação na década de 60;
- explicar o progressivo desanuviamento a partir da década de 70;
- referir os objectivos que presidiram à Conferência de Helsínquia;
- identificar os Acordos de Salt como uma das etapas no processo de desanuviamento.”

Já o PE de 1991 apresenta apenas dois grandes objectivos para este conteúdo, ambos subdivididos num momento de explicação histórica (PP2, 74):

- “- compreender que os EUA se afirmam, durante e após a guerra, como a maior potência mundial, relacionando o auxílio americano com as dificuldades económicas da Europa e o receio do avanço da influência comunista; expliquem em que condições se verificou a expansão do socialismo e o alargamento da influência soviética na Europa e na Ásia;
- compreender que a «guerra fria» resultou, fundamentalmente, das tendências hegemónicas das duas grandes potências, dando origem à formação de blocos militares e identifiquem alguns confrontos que ocorrem nesse contexto; expliquem a prioridade dos povos asiáticos no acesso à independência, relacionando-a com a situação internacional

do pós-guerra e distinguindo formas pacíficas de formas violentas na luta pela emancipação.”

No PE de 1991, a Guerra Fria insere-se na Unidade Didáctica intitulada “O Mundo saído da Guerra”, concretamente no item “Reconstrução e política de blocos” subdividida nos pontos “A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista; O antagonismo dos grandes blocos: a “guerra fria”; A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência”. Define mesmo que com o estudo deste subtema se conheça principalmente as grandes transformações que ocorreram após a 2.^a Guerra Mundial e que “se circunscreva a uma breve análise da reordenação das forças a nível mundial, no período compreendido entre o termo da guerra e os primeiros anos da década de 50” (PP2, 74). Fundamenta a necessidade de conhecimento deste assunto pelo facto deste permitir estabelecer relações entre o passado recente e o presente e de os problemas estudados neste conteúdo ainda se encontrarem presentes na realidade dos alunos, o que contribui “para o desenvolvimento de atitudes e de valores que possibilitem o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (PP2, 74). Ora, encontramos nas intenções deste PE, de forma muito explícita, o contributo da História na formação de competências históricas que possibilitem a formação de futuros cidadãos.

Também apresenta orientações metodológicas para o trabalho deste conteúdo, salientando os seguintes aspectos (PP2, 75):

“[...] a recuperação de conhecimentos ou de noções adquiridos a propósito do estudo de outros subtemas; a elaboração/análise de mapas que permitam observar as zonas de conflito nos primeiros anos da «guerra fria», a localização dos países da OTAN e do Pacto de Varsóvia, a localização dos países que se tomaram independentes até 1955; o recurso a dados quantificáveis, através de quadros ou de gráficos, que permitam a análise dos progressos da reconstrução e da corrida aos armamentos; a utilização de textos ou de cartazes que possibilitem a comparação de posições antagónicas sobre determinados acontecimentos; o recurso a documentação diversificada - textos literários, notícias de jornais, material fotográfico, caricaturas, filmes - que permitam reconstituir o ambiente político na primeira década do pós-guerra.”

Verifica-se, assim, a intenção de desenvolver um ensino-aprendizagem da Guerra Fria que mobiliza como recursos, os mapas, os quadros e os gráficos, os textos e os cartazes, os filmes e os documentos iconográficos.

3.5.2. Espanha (PE1, 1980; PE2, 1989; PE3, 1991; PE4, 1992)

O PE espanhol de 1980 insere o tratamento do conteúdo da Guerra Fria no bloco temático n.º 1, “La Sociedad Contemporanea del siglo XX”, apresenta os seguintes objectivos (PE1, 39):

“Destacar los principales aspectos en los que se manifiesta el enfrentamiento entre Estados Unidos e la URSS a partir de 1946. El reparto de Europa; señalar algunas de las manifestaciones más destacadas de la influencia económica y política de USA y URSS en nuestros días y las principales características de los grandes sistemas económicos.”

Também define orientações metodológicas para o trabalho da Guerra Fria, tais como a análise de mapas com a nova estruturação geopolítica que surgiu após 1945 e a divisão político-militar entre os países que pertencem à NATO e os que são do Pacto de Varsóvia; leitura e comentário de documentos sobre a Guerra Fria e para a análise do sistema económico socialista e do capitalista.

Relativamente ao PE de 1989, não especifica o tratamento do conteúdo da Guerra Fria, embora salientando como conteúdos fundamentais para o bloco 11 intitulado “Desequilibrios y Conflictos en el Mundo Contemporaneo”, o trabalho de “*hechos, conceptos e principios*” onde destaca a abordagem do sistema bipolar de relações internacionais, organismos internacionais, crises concretas; ao nível dos “*procedimientos*”, o tratamento da informação com a análise comparativa e avaliação crítica de informações proporcionadas pelos *mass media*; o trabalho da causalidade múltipla, contrastando as informações disponíveis e recusando as explicações simplistas e maniqueístas e a indagação e a investigação com a realização de pequenos estudos monográficos sobre situações de conflitos na actualidade, mobilizando informação dos meios de comunicação social; quanto às “*actitudes, valores e normas*” pretende-se que aconteça com rigor científico e estimulando a curiosidade, em que destacamos a indagação da origem das tensões e dos conflitos mais relevantes do mundo actual, pelo particular interesse que adquire para o conteúdo da Guerra Fria e, ainda o trabalho de valores ligados à tolerância e à solidariedade, por exemplo para uma “toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en la consecución de la paz a distintas escalas y en el alejamiento de la amenaza nuclear” (PE2, 316-318). Sobre as orientações metodológicas, também nada possui para o trabalho da Guerra Fria, mas especifica para

o bloco sobre o mundo actual, o trabalho interdisciplinar; as ideias tácitas dos alunos; estratégias didácticas baseadas na aprendizagem participativa, tais como debates, dramatizações, *role-playing*, colóquios, mesas redondas e *cine fórum*; e, por fim, a utilização dos diferentes meios de comunicação.

O conteúdo da Guerra Fria encontra-se especificado no PE de 1991 quanto à formulação do conteúdo. Faz parte do Tema 3, intitulado “El Mundo Actual”, na rubrica “Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual”, subdividido no ponto 1, com o título “Desarrollos desiguales y neocolonialismo (Norte/Sur)” e ponto 2, “Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales; crisis del sistema de bloques; el proceso de unidad europea, una crisis o conflicto internacional relevante; problemas y perspectivas para la paz.”

No PE de 1992, os conteúdos sobre a História do Mundo Contemporâneo contemplam o ponto 4, designado por “El Mundo desde 1945”, donde consta o conteúdo da Guerra Fria, inserido no seguinte contexto de especificação (PE4, 46):

“Etapas de la evolución histórica desde el final de la Segunda Guerra Mundial; La organización de la paz. La ONU. Bipolarización y Guerra Fria. Los focos de conflicto internacional; La evolución económica y política en el mundo desarrollado; Los países de economía planificada; Los procesos de descolonización en Asia y Africa. La situación de Iberoamérica.”

Quanto às orientações metodológicas, discrimina a análise de excertos de fontes documentais (notícias e comentários da imprensa, documentos audiovisuais) ou de textos historiográficos, para os alunos obterem e avaliarem informações relevantes sobre o passado.

3.5.3. França (PF1, 1997)

O PE francês de 1997 define como conteúdos, donde consta a Guerra Fria, o bloco “Le Monde d’ aujourd’ hui”, Unidade B, “Élaboration et organisation du monde d’ aujourd’ hui” donde especifica no ponto 2, o título “De la Guerre Froide au monde d’ aujourd’ hui (reations Est-Ouest, décolonisation, éclatement du monde communiste).” As orientações metodológicas apresentadas destinam-se ao trabalho de todo o bloco “Le

Monde d' aujourd' hui” e alguns aspectos específicos para o estudo da Guerra Fria. Assim, considera muito importante pôr em evidência os fenómenos históricos depois de 1945 que permitem compreender o mundo, o crescimento económico e demográfico, as transformações sociais e culturais que acompanham as transformações da paisagem geopolítica mundial, com a constituição de blocos político-militares, depois a emergência do Terceiro Mundo e o alargamento do mundo comunista. Recomenda mesmo que se procure evitar um estudo cronológico do período da Guerra Fria, que justaponha as crises sucessivas. Considera que o fornecimento de dados de natureza espacial é muito importante, através da utilização de mapas para o estudo do mundo bipolar, sendo de salientar o caso da Alemanha, pois permite compreender e simbolizar o mundo bipolar até à queda do muro de Berlim. Também orienta para que o início do processo ensino-aprendizagem deva apoiar-se na exploração das ideias tácitas dos alunos.

Apesar da decisão da operacionalização de determinada metodologia pedagógico-didáctica caber ao professor, este deve ter como denominador comum de todas as decisões pedagógicas, a prática de leitura de diferentes tipos de documentos, favorecendo na sua decisão a opção por itinerários pedagógico-didácticos inovadores. Da leitura e análise desses documentos é fundamental que trate a sua informação e memorize os aspectos cronológicos e espaciais. De seguida, é importante que redija pequenos textos de 15 a 20 linhas, que impliquem colocar por ordem conhecimentos e factores explicativos da realidade histórica. Em todo este processo a aprendizagem da argumentação é um ponto fulcral no ensino da História, em que através do conhecimento histórico e de competências ligadas ao desenvolvimento do espírito crítico, a História pretende preparar os futuros cidadãos para o exercício da cidadania.

Define o caderno diário e o ME como os primeiros instrumentos de acesso à autonomia do aluno. Apresenta como sugestões de recursos documentais a considerar, extractos da doutrina de Truman e da doutrina de Jdanov; discurso de 23 de Junho de 1963 de J. F. Kennedy sobre o muro de Berlim e um testemunho sobre a descolonização.

3.5.4. Inglaterra (PIN1, 1995; PIN2, 1999)

O PE inglês de 1995 apresenta a inclusão do conteúdo Guerra Fria na Unidade 4, “The Twentieth century World”, o qual deve fornecer uma visão geral sobre os principais acontecimentos, personalidades e evolução histórica do século XX, sobretudo explicando como é que a guerra total moldou o mundo moderno. O professor deve optar por um dos conteúdos desta Unidade Didáctica para aprofundá-lo, onde o conteúdo da Guerra Fria aparece como um dos exemplos de conteúdo de desenvolvimento.

O PE de 1999 define para o nível 3 de escolaridade que os alunos devem estudar três conteúdos sobre história britânica, um conteúdo europeu e dois conteúdos sobre a história do Mundo. Nos conteúdos sobre a história do Mundo, um deles deve ser para o período anterior a 1900 e outro para depois de 1900, onde é destacado para este último o conteúdo da Guerra Fria. Nas orientações para o conteúdo sobre o Mundo após 1900, vem referido como um dos eventos a estudar será a guerra do Vietname e a queda do muro de Berlim.

3.5.5. Itália (PI1, 1999)

O PE de 1979 que vigora até à actualidade, não apresenta qualquer informação sobre a forma como o estado italiano prevê o desenvolvimento do conteúdo da Guerra Fria.

3.5.6. República Democrática Alemã (PR1, 1970; PR2, 1988; PR3, 1989)

O PE da República Democrática Alemã de 1970 (PR1) não apresenta a definição do conteúdo da Guerra Fria como conteúdo programático, embora o período onde esta se insere seja objecto de tratamento. O conteúdo é tratado, mas sem uma aplicação

precisa do termo Guerra Fria. A carga horária relativa ao ponto 6 - “2.^a Guerra Mundial e suas Consequências” é de 11 horas e encontra-se estruturado nos seguintes tópicos (PR1,14; 58):

“6.1. Der Beginn des Krieges (2 Stunden); 6.2. Der heimtückische Überfall auf die Sowjetunion. Der Große Vaterländische Befreiungskrieg der Sowjetunion und die bedingungslose Kapitulation der faschistischen Aggressoren (7 Stunden); 6.3. Die Ergebnisse und Lehren des zweiten Weltkrieges. Die Lehren für das deutsche Volk (2 Stunden).”

“Wesentliche durch den Krieg bewirkte Veränderungen im internationalen Kräfteverhältnis (Systematisierung).

Schlußfolgerungen der Völker und Regierungen aus dem Krieg: das Potsdam Abkommen (...); die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse (...); die Gründung der Vereinten Nationen sowie internationaler demokratischer Organisationen (...) als Ausdruck (...) der Kräfte des Friedens und des Fortschritts. Die Gesetzmäßigkeit der Niederlage des deutschen Imperialismus in beiden Weltkriegen. Wesentliche Lehren des deutschen Volkes aus der Geschichte zweier Weltkriege (...).” [6.1. O início da guerra (2 horas); 6.2. O ataque insidioso à União Soviética. A grande guerra patriótica de libertação da União Soviética e a rendição incondicional dos agressores fascistas (7 horas); 6.3. As consequências e os ensinamentos retirados da 2.^a Guerra Mundial. As lições aprendidas pelo povo alemão (2 horas).

Mudanças essenciais exercidas nas relações entre as forças internacionais (sistematização).

Implicações dos povos e governos resultantes da guerra: Acordo de Potsdam (...); Tribunal de Nuremberga (...); a fundação das Nações Unidas e de organizações democráticas internacionais (...) como expressão (...) das forças a favor da paz e do desenvolvimento. A legitimidade da derrota do imperialismo alemão em ambas as grandes guerras. Principais lições aprendidas, do povo alemão, retiradas da história a partir das duas grandes guerras (...).]

Este PE pretende sobretudo que os alunos deste nível de escolaridade adquiram conhecimentos concretos sobre a luta do povo alemão desde a Revolução de Novembro até ao final da 2.^a Guerra Mundial e sobre as tradições revolucionárias desenvolvidas nesta luta.

O PE de 1988 apresenta como linha de conteúdos programáticos, o conhecimento dos factos históricos das forças protagonistas da evolução social, sendo que na sua maioria, os conteúdos ligados à história mundial têm um carácter generalizante e informativo. Os principais conteúdos giram em torno da Alemanha; do socialismo na Alemanha como forma de salvação e de liberdade dos alemães e o seu contributo na expansão a nível mundial (PR2, 79):

“Konkretes Wissen erwerben die Schüler von weiteren antifaschistisch-demokratischen Veränderungen in der sowjetischen Besatzungszone und vom Widerstand gegen die vom Imperialismus betriebene Politik der Spaltung Deutschlands (...) Sie

erhalten von Inhalt und von den Zielen der imperialistischen Politik der Stärke und des kalten Krieges Kenntnis und werden sich der von dieser Politik ausgehenden Gefährdung des Friedens bewußt. Sie erkennen die verhängnisvollen Folgen der Unterstützung der imperialistischen Spaltungspolitik durch die rechten SPD-Führer. (...) der SED ist als entschiedene Kampfsage gegen alle Versuche des Imperialismus, ganz Deutschland wieder unter seine Herrschaft zu zwingen, zu kennzeichnen.” [Os alunos adquirem factos concretos das mudanças democráticas e anti-fascistas na zona de ocupação soviética e da resistência contra a política praticada em vista da divisão da Alemanha (...) Adquirem conhecimentos sobre o conteúdo e objectivos da política das potências imperialistas e sobre a Guerra Fria e tomam consciência do perigo que esta política significa para a paz. Identificam as consequências fatais do apoio pelo líder do partido da direita SPD a esta política imperialista divisionista. (...) O SED deve ser caracterizado como sendo a resposta decisiva contra todas as tentativas da Imperialismo de impor o seu domínio em toda a Alemanha.]

Assim, verifica-se que a criação do partido único, SED, é apresentado como resultado da luta da classe trabalhadora e do desenvolvimento e da consolidação da aliança com todas as forças democráticas, impedindo que as zonas orientais fossem influenciadas pelas “forças imperialistas e oportunistas”, estabilizando o problema da divisão da Alemanha. O intuito das potências imperialistas era salvarem o imperialismo alemão e combaterem o socialismo na Europa como parte da política imperialista dessas potências e, desta forma, estabilizando a questão da Guerra Fria. É nesta linha de desenvolvimento da linha conceptual de conteúdos que a Guerra Fria se situa. Considera como principais pontos temáticos a contínua configuração no desenvolvimento da sociedade socialista na RDA, onde aborda a política imperialista de confronto e de rearmamento, a luta em prol do impedimento de uma catástrofe nuclear, em que os alunos tomam conhecimento da transição das potências imperialistas mais agressivas para uma política de confrontação e de rearmamento e que registam as consequências deste processo.

As orientações curriculares de 1989 (PR3) nada especificam sobre os conteúdos programáticos a desenvolver para o estudo da Guerra Fria, nem tão-pouco sobre orientações metodológicas, recursos e avaliação do conteúdo.

3.5.7. Alemanha (PR4, 1990)

O PE de 1990 (PR4) apresenta a formulação do conteúdo da Guerra Fria em três Temas programáticos:

- o Tema 1 denominado por “Europa e o mundo desde finais da 2.^a Guerra Mundial até inícios dos anos sessenta”, tem como objectivos de aprendizagem ao nível da compreensão (Einblick) a posição dos EUA e da URSS na política mundial e como aquisição de conhecimentos (Kenntnisse) o estudo do início da Guerra Fria e a formação de blocos militares adversários, destacando como exemplos dos principais incidentes da Guerra Fria, a guerra do Vietname e a guerra da Coreia (PR4, 40);

- o Tema 2 com o título “A separação da Alemanha e o desenvolvimento da RFA e da RDA até inícios dos anos sessenta”, pretende um reconhecimento (Erkenntnis) de correlações entre a Guerra Fria e a divisão da Alemanha, através do estudo sobre a criação da RFA e RDA. Os conteúdos definidos são: o impacto da Guerra Fria na Alemanha; desenvolvimento da crise entre 1947/48 e factores que levaram à divisão da Alemanha; criação da RFA e RDA; nova crise em Berlim (1958/61) e a construção do muro (PR4, 41);

- o Tema 3 designado por “O mundo em confronto e a atenuação das tensões” define como objectivos de aprendizagem também o reconhecimento (Erkennen) das causas que levaram ao conflito mundial, mas sobretudo o risco de extinção que a Humanidade esteve exposta; compreensão dos múltiplos esforços para a sua superação; enuncia como conteúdos as oposições a nível mundial (Oriente-Occidente, Norte-Sul); a persistência da corrida ao armamento; confrontos militares e crescente poluição ambiental; procura de soluções de base política a partir da crise de Cuba de 1962 (papel de J. F. Kennedy e N. Krustchev); “construção de pontes” e “Nova Política de Leste”; convergência de múltiplos esforços na luta com vista à atenuação das tensões, à consolidação da paz e ao desarmamento, à solidariedade com o “Terceiro Mundo” e à preservação do ambiente, com destaque para o papel dos movimentos pela paz e dos países neutros e o envolvimento das religiões (PR4, 42).

Relativamente à bibliografia aconselhada, seleccionamos da sua lista, as obras que poderão ter mais a ver com o período da Guerra Fria. Os seus títulos indicam-nos já uma mudança de visão relativamente ao tratamento do período do pós-2.^a Guerra Mundial, onde se insere a Guerra Fria, onde já fala em “Crítica marxista à União Soviética na era de Estaline”, “Crime de Estaline” e na separação da Alemanha em dois estados. Assim, apresenta os seguintes títulos (PR4, 45):

- Beyerstedt, H.-D.: Marxistische Kritik an der Sowjetunion in der Stalinära (1924 – 1953). Frankfurt/Main 1987 [Beyerstedt, H.-D.: Crítica marxista à União Soviética na era de Estaline (1924 – 1953). Frankfurt/Meno 1987];

- Trotzki, L.: Stalins Verbrechen. Berlin 1990 [Trotzki, L.: O Crime de Estaline. Berlim 1990];

- Wolkogonov, D.: Stalin – Triumph und Tragödie. Berlin 1990 [Wolkogonov, D.: Estaline – Triunfo e Tragédia. Berlim 1990];
- Badstübner, R.: Friedenssicherung und deutsche Frage. Vom Reich zur deutschen Zweistaatlichkeit. Berlin (erscheint vorauss. 1990) [Badstübner, R.: Segurança da Paz e Questão Alemã. Desde o Império à Separação da Alemanha em dois Estados. Berlim (provavel. de 1990)];
- Kleßman, Ch.: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970. Göttingen 1988 [Kleßman, Ch.: Dois Estados, uma Nação. História Alemã 1955-1970. Göttingen 1988]

3.5.8. Roménia (PRO1, 1999)

O PE romeno de 1999 traça como conteúdos para o período da Guerra Fria, os seguintes itens:

- democracia popular, descolonização, segurança europeia, economia dirigida;
- crise e evolução na economia;
- evolução política, comunismo e democracia liberal;
- instauração do totalitarismo na Europa de Leste, com a formação do estado comunista; a resistência ao regime comunista, com o estudo de casos da Hungria, da Polónia, da RDA e da Checoslováquia;
- modelos de desenvolvimento económico - sociedade de consumo e economia dirigida;
- Europa dividida - Plano de Marshall; Estado de Berlim (1948-1989).

3.5.9. Suécia (PS1, 1980; PS2, 1994)

A Suécia nada apresenta nos seus PE de 1980 e de 1994, sobre orientações específicas para o trabalho do conteúdo da Guerra Fria.

Em resumo...

Verifica-se que apenas países da Europa Ocidental, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, especificam o tratamento do conteúdo da Guerra Fria nos seus PE, embora a Inglaterra o faça com menos incidência que os restantes países mencionados, uma vez que a partir de 1999 oferece a possibilidade de opção de tratamento deste conteúdo no conjunto dos conteúdos sobre a história do mundo contemporâneo, embora destacando o conteúdo da Guerra Fria como sendo um dos mais importantes. Do conjunto dos PE analisados da Europa de Leste, a Roménia foi o único a contemplar no seu PE de 1999, o conteúdo da Guerra Fria, embora dando sobretudo destaque, no período em que se inscreve a Guerra Fria, aos conteúdos sobre o contraste entre o Mundo capitalista e o Mundo socialista, onde apresenta a divisão da Europa, mas sem um maior aprofundamento a nível mundial. Para a Europa do Norte analisou-se o caso da Suécia que nada contempla sobre o conteúdo em causa.

Relativamente aos assuntos delineados nos PE da Europa Ocidental acerca da Guerra Fria estes recaem sobretudo numa apresentação de duas tendências hegemónicas no Mundo com a formação de dois blocos militares (OTAN e Pacto de Varsóvia); a divisão da Europa; principais focos de conflitos internacionais relacionados com a Guerra Fria; a evolução económica e política dos dois blocos em confronto; o processo de descolonização da Ásia e de África; a coexistência pacífica e o progressivo desanuviamiento a partir da década de 1970 com a Conferência de Helsínquia.

Assim e, para além da variabilidade do peso relativo do conteúdo da Guerra Fria no conjunto dos conteúdos programáticos dos vários países analisados já apresentada, verifica-se também que o conteúdo da Guerra Fria apresenta um grau de especificação e, consequentemente, de aprofundamento maior nos PE da década de 1980 do que nos PE de 1990. Pelo contrário, dos PE analisados para a Europa de Leste, da RDA e da Roménia, o primeiro caso para a década de 1980 e o segundo caso para a década de 1990, verifica-se que nos anos de 1980 não há alusão específica ao tema da Guerra Fria nos PE, mas sim um girar em torno do socialismo, e nos anos de 1990 há uma concretização do conteúdo Guerra Fria como conteúdo programático no PE da Roménia.

Finalmente, apenas o PE da Alemanha de 1990 apresenta referências bibliográficas para o conteúdo da Guerra Fria.



Capítulo 1 - O MANUAL ESCOLAR: DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1. Identificação das fontes

As nossas fontes relativas aos ME foram sobretudo recolhidas no Georg Eckert Institut como já havíamos referido. Foram analisados 62 ME distribuídos por três zonas da Europa e por 17 países: 9 países da Europa Ocidental, 2 países da Europa do Norte e 6 países da Europa de Leste. Contudo, também ainda foram analisados 3 ME de 3 países, Chipre, Turquia e Grécia, mas que não possuíam o conteúdo da Guerra Fria para este nível de escolaridade, facto que impossibilita a sua inclusão na nossa análise, mas a sua ausência também é reveladora logo à partida das diferenças que existem na atribuição de importância ao conteúdo da Guerra Fria.

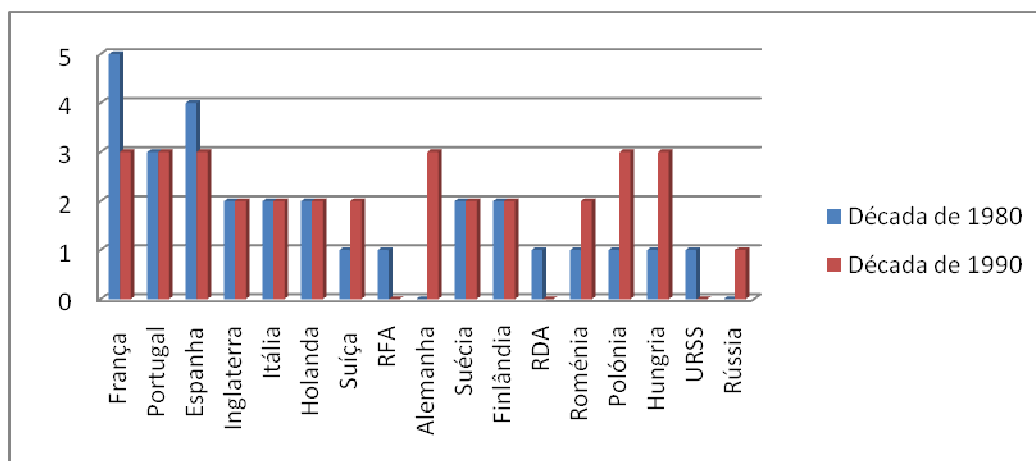
Tendo tido conhecimento através do UNESCO *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Pingel, 1999) que havia um consenso geral na comunidade científica relativamente à opinião de existência de uma atmosfera de confiança sobre a forma como os conteúdos dos ME dos países nórdicos são apresentados, optamos por ter uma amostra mais considerável de países da Europa Ocidental e da Europa de Leste, de forma a analisar eventuais contrastes, uma vez que também concordamos que “often, however, the very task of textbook comparison is to create rather than simply consolidate such a peaceful atmosphere” (Pingel, 1999, 8).

Apresentamos, de seguida, um quadro e um gráfico com a distribuição geográfica dos ME e as suas respectivas quantidades recolhidas para cada uma das décadas de 1980 e de 1990.

Quadro 8 - Distribuição Geográfica *versus* quantidade de Manuais Escolares entre as décadas de 1980 e de 1990

PAÍSES		QUANTIDADE DE MANUAIS ESCOLARES	
		Década de 1980	Década de 1990
EUROPA OCIDENTAL	França	5	3
	Portugal	3	3
	Espanha	4	3
	Inglaterra	2	2
	Itália	2	2
	Suíça	1	2
	Holanda	2	2
	RFA	1	-
EUROPA DO NORTE	Alemanha	-	3
	Suécia	2	2
	Finlândia	2	2
EUROPA DE LESTE	URSS	1	-
	Rússia	-	1
	RDA	1	-
	Hungria	1	3
	Polónia	1	3
	Roménia	1	2
Totais	17	29	33

Gráfico 1 – Distribuição quantitativa dos Manuais Escolares *versus* distribuição geográfica



É importante começar por evidenciar a comprovação da diversidade geográfica presente na selecção do nosso *corpus*, já por nós fundamentada aquando da explicitação dos critérios de selecção das fontes na introdução do presente estudo.

Desde já é de assinalar a discrepância do número de ME da década de 1980 entre os países da Europa Ocidental e da Europa do Norte e os da Europa de Leste, verificando-se que as duas primeiras áreas geográficas possuem vários ME para esta década, sendo mesmo em número semelhante aos da década de 1990 e, pelo contrário, para a Europa de Leste apenas se conseguiu recolher um ME para cada país relativamente a esta década. Isto é explicado pelo facto dos países da Europa de Leste terem um regime de ME único neste período, ao contrário dos países das outras duas zonas da Europa em análise, tendo sido a Suíça a única excepção, com a recolha para este país também apenas de 1 ME. Mas tal deve-se, apenas, ao facto de inexistência no acervo do Georg Eckert Institut de outros ME correspondentes ao nível de escolaridade pretendido para esta década para o caso da Suíça.

Convém, também, aqui relembrar que um dos nossos critérios de selecção do *corpus* é o volume de informação sobre o tratamento da Guerra Fria em ME, de forma a inferir se o desenvolvimento deste conteúdo é muito diferente ou não de ME para ME, permitindo fornecer consistência ao nosso objecto de estudo. Por este motivo, verifica-se que a década de 1980 tem em alguns países, como França e Espanha, mais 2 e 1 ME respectivamente recolhidos para a nossa investigação comparativamente à década de 1990, sem que tal possa constituir qualquer futura possibilidade de enviesamento nas nossas conclusões.

As datas de publicação dos ME de cada um dos países distribuem-se da seguinte forma:

- França – 2 ME de 1980, 2 ME de 1984 e 1 ME de 1989; 3 Manuais de 1999;
- Portugal – ME de 1981, ME de 1986 e ME de 1989; ME de 1994, ME de 1996 e ME de 1997;
- Espanha – 2 ME de 1986 e 2 ME de 1989; ME de 1995 e 2 ME de 1996;
- Inglaterra – ME de 1987 e ME de 1989; ME de 1991 e ME de 1992;
- Itália – ME de 1982 e ME de 1986; ME de 1997 e ME de 1998;
- Holanda – ME de 1982 e Me de 1986; ME de 1993 e Me de 1994;

- Suíça – ME de 1987; ME de 1993 e ME de 1994;
- RFA – ME de 1985;
- Alemanha – ME de 1991, ME de 1992 e ME de 1998;
- Suécia – ME de 1981 e ME de 1989; 2 ME de 1996;
- Finlândia – ME de 1985 e ME de 1986; ME de 1991 e ME de 1999;
- RDA – ME de 1988;
- Roménia – ME de 1980; 2 ME de 1999;
- Polónia – ME de 1984; ME de 1992, ME de 1997 e ME de 1998;
- Hungria – ME de 1984; ME de 1990, ME de 1992 e ME de 1998;
- URSS – ME de 1986;
- Rússia – ME de 1996.

Remetemos para consulta em anexo, um quadro com as fontes ME que analisamos (Anexo 1)⁴⁶.

O momento de identificação e selecção das fontes segundo os critérios do nível de escolaridade correspondente ao 3.º ciclo do Ensino Básico português, obrigou-nos a conhecer os organigramas dos sistemas educativos dos vários países integrantes deste estudo. Para além da sua consulta nos manuais da organização dos sistemas educativos dos países europeus que se encontram organizados pela *Eurydice*, também foi muito útil a análise dos organigramas destes sistemas educativos elaborados pelo Georg Eckert Institut, sempre presentes no momento da selecção e recolha das fontes, uma vez que estes encontram-se colocados para consulta no topo do conjunto das prateleiras destinadas aos ME e os PE de cada país nesta biblioteca. Foi com base nas informações destes organigramas, que entendemos disponibilizar nos Anexos 4 a 17, que elaboramos o seguinte quadro de correlação das designações dos níveis de escolaridade dos diversos países ao 3.º ciclo do Ensino Básico português.

⁴⁶ Deste quadro consta um conjunto de siglas identificadas à frente da referência de cada país e antes de cada ME, que utilizaremos ao longo do texto como forma de simplificar a leitura deste.

Quadro 9 – Ano de escolaridade e nível de ensino correspondentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico português

PAÍSES		Ano de escolaridade	Nível de ensino
EUROPA OCIDENTAL	França	3e	Collège
	Portugal	9.º	3.º ciclo do Ensino Básico
	Espanha	8	ESO/Educación Secundaria Obligatoria
	Inglaterra	Key stage 4	Comprehensive school
	Itália	3	Scuola Secundaria di I Grado/Scuola Media
	Suíça	Klasse 9/Band 4	Secondary Schools with Basic class or intermediate classes
	Holanda	3	HAVO/VWO/VWBO
	RFA/Alemanha	Klasse 9/10	Compulsory School of Lower Education
EUROPA DO NORTE	Suécia	9	Grundskola/Primary education and lower secondary school
	Finlândia	8	Basic Education
EUROPA DE LESTE	URSS	Klasse 10	Srednjaja Skola/Basic Education
	Rússia	Klasse 9	Gymnasium
	RDA	Klasse 9	Grundschule
	Hungria	Klasse 8	General School
	Polónia	Klasse 8	Gymnasium
	Roménia	Clasa VII-a	Gymnasium

1.2. Categorias de análise dos Manuais Escolares

Para procedermos à análise de conteúdo dos ME construímos uma tipologia, organizada a partir da definição de categorias. Bell (1997, 160) afirma a importância da organização da informação por categorias:

“Os dados em bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias.”

Estas categorias de análise permitir-nos-ão uma codificação do levantamento da informação através de uma análise temática. Bardin (1979, 103-104; 105) explica este processo:

“Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.”

Ora, para realizar a análise temática é fundamental estabelecer uma categorização (Bardin, 1979, 119):

“A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...] A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.”

Definimos, então, quatro categorias para a análise de conteúdo dos ME, distribuídas por três níveis de análise (nível descritivo, nível interpretativo e nível reflexivo). Estes três níveis de análise tiveram inspiração em Cabral (2005, 83), sendo adaptados para o nosso estudo. Apresentamos, de seguida, um quadro com a organização das categorias de análise do ME.

Quadro 10 – Categorias de Análise do Manual Escolar

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO MANUAL ESCOLAR			
Tipos de Análise	Nível Descritivo	1. Identificação do Manual Escolar	- Título - Autor(es) - Ano - Local - Editora - Nº de páginas - Nº da edição - Tiragem da edição - Programa a que pertence - Ano de escolaridade - Sigla utilizada na análise
		2. Caracterização do Manual Escolar	2.1. Qualidade técnica/gráfica: - corpo dos caracteres; - clareza de hierarquia; - selecção iconográfica; - qualidade gráfica da selecção iconográfica. 2.2. Organização interna: - introdução; - índice; - apresentação do ME ao aluno - apresentação de ficha de avaliação diagnóstica; - apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior; - abertura de Tema; - abertura de Unidade; - texto de autor; - dados de natureza temporal; - dados de natureza espacial; - apresentação de biografias de personagens históricas referentes ao PE daquele nível de escolaridade; - bibliografia.
	Nível Interpretativo	3. A Guerra Fria no Manual Escolar	- Nº páginas do conteúdo Guerra Fria e % no total do n.º de páginas do ME - Aspectos essenciais/principais ideias veiculadas no texto do autor sobre a Guerra Fria - Conceitos - Citações - Qualidade dos documentos sobre a Guerra Fria enquanto recurso - Tipos de documentos para o estudo da Guerra Fria - Classificação dos documentos escritos - Recursos sugeridos ao professor e ao aluno no processo ensino-aprendizagem - Tipos de propostas de experiências de aprendizagem para o estudo da Guerra Fria - Adequação das propostas de experiências de aprendizagem para o nível etário dos alunos - Promove um trabalho de diferenciação pedagógica - Promove a autonomia do aluno com orientações específicas para o seu trabalho - Apresenta um resumo das ideias básicas da Unidade - Apresenta um esquema-síntese da Unidade - Apresenta páginas para suscitar no aluno o “quer saber mais” - Apresenta ficha de avaliação formativa em cada Unidade/Tema - Apresenta bibliografia sobre a Guerra Fria - Outros aspectos relevantes
	Nível Reflexivo	4. Aspectos que chamaram mais à atenção na análise do Manual Escolar	

Relativamente à primeira categoria de análise do ME, “Identificação do Manual Escolar”, nela pretende-se apresentar os dados gerais de identificação do ME que nos permitem demonstrar que a fonte enquadra-se nos critérios de selecção dos ME, nomeadamente em relação ao ano de publicação, ao ano de escolaridade e ao nível de escolaridade a que pertence.

Na segunda categoria de análise do ME, “Caracterização do Manual Escolar”, é nossa intenção **aferir a qualidade técnica e a organização interna do ME** com a intenção de fundamentar a *adequação ou não do manual à faixa etária do aluno ao nível da forma* e de concluir sobre as *etapas metodológicas do ensino-aprendizagem sugeridas pelo ME*. Para isso, desdobramos a nossa análise em dois parâmetros de avaliação:

a) **qualidade técnica/gráfica do ME** – possibilita-nos conclusões sobre a forma como o ME é elaborado do ponto de vista do *design* em diferentes décadas e zonas da Europa, centrando-se a nossa análise no grafismo da apresentação do *texto de autor* e dos *documentos*, com os seguintes objectivos:

- relativamente ao texto de autor temos em consideração o **tamanho e a hierarquia dos caracteres**, de forma a avaliar a sua *adequação à faixa etária dos alunos*, o seu *grau de legibilidade* e a sua *clareza de hierarquia*. Por exemplo, a apresentação dos títulos com tamanhos e/ou o tipos de letra diferentes de acordo com as subdivisões do Tema a tratar ou das várias rubricas da página, constitui um indicador da clareza de hierarquia dos assuntos a serem abordados nas páginas;

- quanto aos recursos didácticos é sobretudo a análise da **variedade da selecção iconográfica, o equilíbrio da sua distribuição nas páginas versus conteúdos da página** e a **qualidade gráfica desta selecção** que é tida em consideração. Com estes itens de análise também pretendemos recolher dados para aferir o *modelo pedagógico-didáctico que se encontra subjacente ao ME*, pois por exemplo, a existência ou não de documentos no ME constitui um indicador sobre o ensino-aprendizagem da História, sobretudo ao nível dos

recursos, dados que nos permitem descortinar também o modelo pedagógico-didáctico adoptado; analisar a *adequação do ME à faixa etária a que se destina* pelo tipo e pela variedade das fontes que apresenta; compreender a *relação entre texto de autor e documentos na sua distribuição nas duplas páginas*, conseguindo apercebermo-nos de eventuais desequilíbrios na estrutura do conteúdo apresentado, por exemplo, ao verificarmos se os recursos didácticos se encontram graficamente bem colocadas em consonância com o momento de abordagem do conteúdo do texto do autor, ou se pelo contrário, esses recursos didácticos estão desfasados no espaço gráfico relativamente ao texto do autor.

b) **organização interna do ME** – a análise do desenho das Unidades Didácticas do ME permite-nos fundamentar a sua **coerência interna** do ponto de vista das **etapas metodológicas do ensino-aprendizagem sugeridas pelo ME** e, em última instância, a avaliação da qualidade metodológico-didáctica do ME, tendo para isso de desenvolver a verificação dos seguintes aspectos:

- introdução, índice, páginas de apresentação do ME ao aluno, ficha de avaliação diagnóstica, páginas de apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos programáticos do nível de escolaridade anterior, abertura de Tema, abertura de Unidade Didáctica, apresentação de biografias de personagens referentes ao PE daquele nível de escolaridade e bibliografia geral do ME⁴⁷;

⁴⁷ A existência ou não no ME destes elementos ajuda-nos a concluir se o ME se preocupa com a exposição da organização dos conteúdos num índice e com uma introdução para o aluno ou não; se há ou não uma metodologia de trabalho que ajude a promover a autonomia do aluno, por exemplo com a apresentação da organização do ME para o aluno; se são fornecidos instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa; se procura apresentar em síntese os últimos conteúdos trabalhados no nível de escolaridade anterior, para que o aluno tenha elementos para recordá-los e estabelecer a respectiva ligação com os novos conteúdos que irá começar a estudar neste novo nível de escolaridade; se a organização dos conteúdos e o seu trabalho é sequencializado numa estrutura de abertura de Tema e/ou de Unidade Didáctica, de forma a ordenar e a classificar os assuntos em blocos didácticos que contêm alguma problematização ou motivação para iniciar o estudo de um novo assunto; se o ME fornece outros elementos de consulta que sejam adjuvantes do desenvolvimento ou aprofundamento dos conteúdos, por exemplo biografias de personalidades históricas, atlas histórico, bibliografia, ou outros dados. Muitos destes dados, tais como o índice, a apresentação do modo de utilização do ME, a explicitação do percurso pedagógico e os resumos, são designados por Gérard e Roegiers (1998) de “facilitadores técnicos e de facilitadores pedagógicos”, os primeiros que constituem uma ajuda à utilização do ME e os segundos uma ajuda à aprendizagem. A recolha de todos estes dados permitir-nos-á atingirmos um dos objectivos da nossa investigação que aqui voltamos a recordar - analisar a qualidade técnica e gráfica do ME como elementos fundamentais da sua adequação à faixa etária a que se destina e reveladores da orientação metodológico-didáctica impressa no ME.

- classificação do texto de autor em extenso ou em sintético;

- fornecimento de dados de natureza temporal e de dados de natureza espacial quanto à sua frequência, desdobradas em “regular, irregular e não possui” e à sua qualidade de “boa, razoável e fraca”.

Quanto à categoria de análise do ME, “A Guerra Fria no ME”, esta é de um nível interpretativo subdividida em dois grandes âmbitos de análise:

a) âmbito do tratamento e interpretação do conteúdo da Guerra Fria no ME, através da análise das ideias que procuram ser veiculadas e seu grau de aprofundamento no ensino-aprendizagem deste assunto e, desta forma, chegarmos até uma revisão crítica das visões sobre a Guerra Fria nos ME para este período em estudo. Assim, importa ter em consideração os seguintes aspectos:

- a proporção do número de páginas do ME dedicadas ao estudo da Guerra Fria no total de páginas do ME;

- as principais ideias veiculadas no texto de autor;

- os conceitos que são destacados;

- citações que eventualmente merecem algum relevo na nossa análise e que até nos ajudam a fundamentarem as nossas conclusões. Aqui encontramos numa investigação linguística, pois procuramos reflectir sobre como as mensagens são caracterizadas e transmitidas, examinando também os factos, processos e personalidades presentes no texto (Pingel, 1999). Por exemplo, a utilização de adjectivação atribuída a determinadas personalidades históricas, ou de conotações pejorativas ou positivas. Ao utilizar citações contidas nos ME pretendemos mesmo minimizar a seguinte situação enunciada por Bardin (1979, 99):

“No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas. Daqui, a necessidade das posições latentes serem reveladas e postas à prova pelos factos, posições estas susceptíveis de introduzir desvios nos procedimentos e nos resultados.”

Ainda Pingel (1999, 40) vem reforçar a importância das citações seleccionadas no ME:

“The author can incorporate these different perspectives and leave it to the reader to evaluate them.”

- a qualidade de recursos que são utilizados no ensino-aprendizagem da Guerra Fria classificados nos parâmetros de ilustrativa, informativa e reflexiva/interpretativa;

- o tipo de recursos seleccionados para o estudo da Guerra Fria (documentos iconográficos; documentos escritos; mapas; barra cronológica ou cronologia, gráficos/tabelas/quadros; esquema, documentos musicais; excertos de filmes históricos e/ou documentários e outros) e o tipo de experiências de aprendizagem;

- tipos de experiências de aprendizagem e suas respectivas adequações à faixa etária dos alunos (análise oral e/ou escrita dos documentos apresentados no ME; debate; visita de estudo; trabalho de pesquisa; construção de mapa e/ou barra cronológica; redacção de texto argumentativo; redacção de síntese; jogo lúdico; dramatização; visualização de excerto de filme histórico/documentário; audição de músicas/canções; outros);

- recursos sugeridos ao professor e ao aluno no processo ensino-aprendizagem (utilização do caderno diário; quadro negro; materiais audiovisuais; recursos multimédia; Internet; Manual; Caderno de Actividades; outros);

- a classificação e identificação dos documentos escritos apresentados para a Guerra Fria (documentos historiográficos, documentos históricos; documentos didactizados tais como poemas, anedotas, canções...);

- a apresentação de bibliografia sobre este tema, em que apesar de a contemplarmos, se revelou pobre em informação já que praticamente é inexistente a referência à bibliografia utilizada.

b) âmbito metodológico-didáctico com a intenção de conseguirmos resposta a outro objectivo da nossa investigação, identificar os modelos pedagógico-didácticos utilizados no ensino da Guerra Fria, através dos quais se consegue desenvolver a Educação Histórica e as competências históricas. Para isso, delineamos na nossa análise a identificação dos seguintes elementos nos ME:

- novamente o item sobre a qualidade dos recursos que são utilizados no ensino-aprendizagem da Guerra Fria, em que pela sua classificação de “ilustrativos, informativos e reflexivos/interpretativos”, ajudar-nos-á a compreender a orientação que também se pretende no tratamento pedagógico-didáctico do assunto, ou seja, preocupações mais centradas num conhecimento meramente ilustrado e, por vezes, até acrítico ou, pelo contrário, no desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e competências reflexivas e críticas;

- a existência de experiências de aprendizagem diversificadas ao ponto de promover a diferenciação pedagógica, ou seja, adequadas a diferentes níveis de aprendizagem e, por isso, apresentando diferentes níveis de dificuldade;

- orientações apresentadas para o trabalho do aluno, promotoras da sua autonomia;

- secções que promovam o aprofundamento (páginas para suscitar o aluno a “quer saber mais”), a síntese (página com esquema-síntese da Unidade

Didáctica) e a consolidação do conteúdo, associada aos instrumentos de avaliação (páginas com ficha de avaliação formativa em cada Unidade Didáctica/Tema);

- outros aspectos relevantes que merecem destaque no ME como elementos ligados à estrutura didáctica do ME, tais como rubricas diversas, organização do texto de autor e dos documentos, entre outros.

Finalmente, a última categoria de análise intitulada “Aspectos que chamaram mais à atenção na análise do ME” tem um carácter reflexivo, onde desenvolvemos a nossa interpretação pessoal sobre cada um dos ME. A nossa interpretação dirige-se para uma súmula dos princípios e dos critérios que presidiram à concepção daquele ME e a forma de tratamento do conteúdo da Guerra Fria, para concluirmos sobre a visão que emite acerca da Guerra Fria. Assim, aqui procuramos também descortinar o modelo pedagógico-didáctico subjacente ao ME, embora tendo consciência que apenas quando usufruímos da oportunidade de observar a utilização do ME em contexto de sala de aula, poderíamos chegar até conclusões mais firmes sobre a mobilização de um determinado modelo pedagógico-didáctico. Porém, tal não faz parte da metodologia delineada para esta investigação, pois a nossa investigação não tem um carácter empírico de análise do processo de operacionalização do ME enquanto recurso pedagógico-didáctico, uma vez que não dedicamos um espaço de investigação à observação de aulas. Todavia, também é importante ressaltar que mesmo numa situação de investigação empírica em contexto de sala de aula, a fiabilidade de conclusões na interligação entre ME e modelo pedagógico-didáctico do professor não é total, pois o professor pode não aplicar na sua operacionalização, o modelo pedagógico-didáctico que está estampado nas páginas do ME. Queremos dizer com isto que nunca podemos obter certezas acerca da aplicação de um determinado modelo pedagógico-didáctico defendido naquele ME, pois nem sempre há uma coincidência entre o modelo do ME e o do professor, ou até mesmo o previsto em termos legais. Quanto às nossas conclusões sobre a visão da Guerra Fria que o ME deixa transparecer procuramos fundamentá-las com citações da fonte.

Um ponto importante ainda a esclarecer é o seguinte: este estudo pretende comparar vários ME de diferentes países com a intenção de descortinar também alguma evolução temporal do nosso objecto de estudo dentro do mesmo ciclo de estudos, quer do ponto de vista da sua qualidade enquanto recurso do processo ensino-aprendizagem, quer do ponto de vista do tratamento do conteúdo da Guerra Fria. Relativamente a este último aspecto, visamos traçar a evolução deste tema nos ME de História de 17 países europeus, sendo que as suas diversidades geográficas e cronológicas (antes e após Guerra Fria), nos permitirão obter a imagem da Guerra Fria nos ME.

Consideramos que as categorias de análise do ME por nós definidas para este estudo seguem os critérios de Hummel (cit. em Santo, 2006), já salientadas no capítulo 2, e que relembramos serem as seguintes:

- e) F – Formato;
- f) C – Conteúdo;
- g) L – Legibilidade;
- h) AM – Abordagem Metodológica.

As quatro categorias de análise do ME não têm todo o mesmo peso de importância para a nossa investigação, entrando em acordo com Pingel (1999, 39):

“Analysts should discuss how to weight the categories and findings, and they have to decide if they want to give all of them equal importance in the final assessment.”

Assim, a categoria “A Guerra Fria no ME” é a que tem mais peso na nossa investigação, embora de forma muito interligada com a categoria “Aspectos que chamaram mais à atenção no ME”, seguindo-se as categorias “Caracterização do ME” e “Identificação do ME”.

Após a definição das categorias de análise do ME, seguiu-se a construção de uma base de dados para lançamento das informações recolhidas a partir da análise das fontes, que obedecessem às categorias que acabamos de apresentar. Apresentamos, de seguida, um *printscreen* da base de dados que organizamos para o estudo dos ME.

Figura 6 – *Printscreen* da base de dados de análise dos conteúdos dos Manuais Escolares⁴⁸

Ficha de Registo dos Manuais Escolares de História
Doutoramento em História
Cristina Maia

Find

1 - Identificação do Manual

Título

Autor(es)

Ano Local Editora N.º de páginas

N.º da edição Tiragem da Edição

Sigla utilizada na análise Ano(s) de escolaridade

2 - Caracterização do Manual

2.1 - Qualidade Técnica/Gráfica do Manual

Corpo dos Caracteres

Adequado à faixa etária dos alunos

Legibilidade

Clareza da Hierarquia

Seleção Iconográfica

Variada

Pouco Variada

Equilibrada vs Conteúdos da Página

Não Equilibrada vs Conteúdo da Página

Qualidade gráfica da selecção iconográfica

Bom

Razoável

Fracas

2.2 - Organização Interna do Manual

Introdução

Índice

Apresentação do Manual ao Aluno

Apresentação de Ficha de Avaliação Diagnóstica

Apresentação das Ideias Básicas que Recordam os Últimos Conteúdos do Nível de Escolaridade Anterior

Abertura do Tema

Abertura da Unidade

Texto de autor

Extenso

Sintético

Fornecer Documentos de Natureza Temporal

Frequência

Regular

Irregular

Não Possui

Qualidade

Bom

Razoável

Fracas

Fornecer Documentos de Natureza Espacial

Frequência

Regular

Irregular

Não Possui

Qualidade

Bom

Razoável

Fracas

Apresenta biografias de personagens históricas referentes ao Programa daquele nível de escolaridade

Bibliografia

3 - A Guerra Fria no Manual

N.º de Págs. do Conteúdo Guerra Fria/% no Total do Manual

Aspectos essenciais/principais ideias veiculadas no texto do autor sobre a Guerra Fria

Conceitos/Vocabulário importantes

Citações

Qualidade dos documentos sobre a Guerra Fria enquanto recurso

Ilustrativa

Informativa

Reflexiva/Interpretativa

Tipos de documentos para o estudo da Guerra Fria

Documentos Iconográficos

Documentos Escritos

Mapas

Barra Cronológica ou Cronologia

Gráficos/Tabelas/Quadros

Esquema

Documentos Musicais

Excertos de filmes históricos e/ou documentários

Classificação dos Documentos Escritos

Documentos historiográficos

Documentos históricos

Documentos didactizados

Recursos Sugeridos ao Professor e ao Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem

Utilização do caderno diário

Quadro Negro

Materiais Audiovisuais

Recursos Multimédia

Internet

Caderno de Actividades

Outros

Tipos de Experiências de Aprendizagem para o estudo da Guerra Fria

Análise oral e/ou escrita dos documentos apresentados no manual

Debates

Visitas de Estudo

Trabalhos de Pesquisa

Construção de Mapa e/ou Barra Cronológica

Redacção de Texto Argumentativo

Redacção de Síntese

Jogo Lógico

Dramatização

Visualização de excerto de filme histórico/documentário

Audição de músicas/canções

Outros

Propostas de Experiências de Aprendizagem para o nível etário dos alunos

Adequadas

Inadequadas

Não possui

Promove um trabalho de diferenciação pedagógica

Promove a autonomia do aluno

Apresenta um resumo das ideias básicas da unidade

Apresenta um esquema síntese da Unidade

Apresenta páginas para suscitar no aluno o "Querer Saber Mais"

Apresenta ficha de avaliação formativa um cada Unidade/Tema

Apresenta bibliografia sobre a Guerra Fria

Outros Aspectos Relevantes

4 - Interpretação Pessoal

⁴⁸ A base de dados encontra-se presente nos anexos em formato digital.

Posteriormente, desenvolvemos, então, todo o tratamento da informação das nossas fontes, começando com a sua leitura integral, seguido da selecção da informação para o seu registo nas bases de dados. Foi neste momento de análise de conteúdo e respectivo preenchimento das bases de dados, que verificámos que tínhamos necessidade de proceder a alguns ajustes na nossa base de dados decorrente da especificidade das informações. Por exemplo, houve necessidade de desdobrar alguns campos de classificação de alguns itens, tais como introduzir entre o “Boa” e “Frac” a classificação de “Razoável”, ou para além do “Regular” e “Irregular”, o “Não possui” e ainda, não só “Adequadas” e “Inadequadas”, mas também “Não possui”.

Em relação aos aspectos metodológicos da investigação na área de ME, de alguma forma, permanece a tentativa de distinção entre análises qualitativas e quantitativas, empíricas ou interpretativas. A questão é colocada da seguinte forma por Weinbrenner (1992):

“This is summed up by the question as to how results of schoolbook research can be established according to acknowledged scientific methods.”

Verifica-se, ainda, que os métodos qualitativos *versus* quantitativos continuam a ser mais utilizados neste tipo de investigação, pela formulação das dimensões e categorias de análise de natureza qualitativa, estando também presente neste estudo. Porém, tal não afecta a credibilidade científica dos métodos utilizados na investigação na área dos ME, pois os critérios clássicos de autenticidade e credibilidade estão sempre presentes nas assunções e nas preposições da análise de conteúdo (Weinbrenner, 1992).

Capítulo 2 - O ENSINO DA GUERRA FRIA NOS MANUAIS ESCOLARES EUROPEUS DURANTE AS DÉCADAS DE 1980 E DE 1990

O principal objectivo deste capítulo é proceder à análise de conteúdo do objecto principal da nossa investigação - a Guerra Fria -, através dos ME de História de 17 países da Europa, entre 1980 e 2000, seleccionados para esta investigação através dos critérios explicitados na nossa introdução. Será neste capítulo que iremos proceder aquilo que Magalhães (1999, 284) designa da seguinte forma:

“Inquerir os manuais escolares sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e de saberes-fazer – bem como sobre as visões de mundo e metas educacionais que os estruturam, é um campo de investigação extraordinariamente fecundo. Se a materialidade do livro escolar é um campo muito rico de investigação, historiá-lo sob uma entrada da representação, nos planos material e simbólico é extraordinariamente mais complexo.”

Ora, este capítulo debruçar-se-á sobre o cumprimento dos vários vectores de análise que traçamos no capítulo precedente. Assim, este capítulo visa, por um lado, fornecer uma caracterização do ME do ponto de vista da qualidade técnica e gráfica e da sua organização interna e, por outro, um estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem do conteúdo Guerra Fria, onde são contemplados os seguintes aspectos: os recursos; as experiências de aprendizagem; as etapas metodológico-didácticas apreendidas na organização interna da Unidade Didáctica do conteúdo da Guerra Fria que nos permitem identificarem os modelos pedagógico-didácticos utilizados no ensino da Guerra Fria; a importância concedida ao tema e as visões sobre a Guerra Fria que os ME europeus apresentam entre 1980 e 2000. Desta forma, a nossa análise crítica visa alcançar a compreensão do contributo do ME para a Educação Histórica e para a formação de cidadãos historicamente competentes. É principalmente aqui que procuramos dar resposta aos objectivos específicos que traçamos para esta investigação, mencionados na introdução do presente estudo.

Será através da sistematização em corpo de texto que vamos apresentar as principais ilações sobre conjuntos de ME que apresentam características semelhantes. Sempre que necessário, remetemos para as respectivas fichas de análise na base de dados digital, a análise mais pormenorizada dos elementos integrantes de cada ME.

É conveniente começar por apresentar as primeiras impressões indutivas do estudo. De todos os ME analisados, o ME da República Democrática Alemã e os da Alemanha, foram os que exigiram mais horas de trabalho, pelo seu volume de informação de texto de autor sobre o conteúdo em estudo, bem como pelas suas propostas de experiências de aprendizagem e pelos seus documentos. Para a Europa Ocidental, os ME que nos exigiram mais tempo de análise foram a França, Portugal, a Espanha e a Inglaterra. Relativamente aos países do Norte da Europa, a informação em texto de autor e documentos encontra-se apresentada de forma sintética. Finalmente, para os restantes países da Europa de Leste, com excepção da RDA como já havíamos aludido acima, há uma considerável diferença entre um maior volume de informação nos ME da década de 1980 relativamente à década de 1990, estes últimos com uma informação organizada numa linha de essencialidade. Também é muito curioso desde já salientar que há uma evolução qualitativa muito acentuada entre os ME dos anos de 1980 e os dos anos de 1990 para esta área geográfica, que iremos explorar adiante relativamente às várias categorias de análise traçadas para este estudo.

Sem dúvida que podemos afirmar que a Europa se configura em três diferentes áreas em termos de abordagem ao conteúdo da Guerra Fria: uma Europa Ocidental preocupada com uma visão mais mundializante da Guerra Fria; uma Europa do Norte também com uma intenção de abordagem do conteúdo não apenas centrado na divisão da Europa mas atribuindo-lhe um tratamento mais superficial, simples e até neutro; uma Europa de Leste que se distingue muito nas suas intenções de abordagem do período da Guerra Fria entre as décadas de 1980 e a de 1990, a primeira normalmente sem uma alusão directa à Guerra Fria, mas ao contexto político-militar e económico-social que se vivia nos países do Leste europeu do pós-2.^a Guerra Mundial e, portanto, uma visão fortemente socialista do mundo que se encontrava sobre a hegemonia soviética e, para a década de 1990, uma aproximação da abordagem que os países da Europa Ocidental desenvolviam também para a mesma década, ou seja, também recorrendo a uma linha de desenvolvimento de conteúdos de carácter essencialista, mas com a apresentação de

uma visão mais abrangente sobre a problemática da Guerra Fria que tinha como pano de fundo o Mundo e não apenas a Europa.

Ora, começarmos por esta impressão indutiva permite-nos também chegar a impressões dedutivas no campo daquilo que se pretende que o aluno aprenda. Estas nossas primeiras impressões aqui registadas, muito sentidas no nosso momento de análise de conteúdo de cada uma das fontes, são reveladoras também de determinadas intenções políticas, agora também confirmadas nos ME, mas já por nós igualmente apresentadas relativamente aos PE e, portanto, demonstrativas verdadeiramente das intenções da tutela de cada país.

2.1. A caracterização dos Manuais Escolares

2.1.1. A qualidade técnica e gráfica dos Manuais Escolares

Um dos aspectos que nem sempre é tido em consideração em investigações de análise de ME são as questões do ponto de vista técnico e gráfico. Mas sem dúvida que a dimensão analítica ligada ao campo da comunicação visual é fundamental para chegarmos a conclusões mais sólidas sobre a evolução do ME nas últimas décadas (Weinbrenner, 1992). Quando pretendemos analisar ME produzidos nas últimas duas décadas do século XX é fortemente notório o grande aperfeiçoamento a nível de *design* no ME. São vários os elementos de *design* que sofreram um crescimento na sua forma de utilização, tais como o grafismo das páginas e a utilização da cor. Seguin (1989, 53) confirma a nossa opinião:

“L’un des facteurs qui ont contribué le plus à l’évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l’utilisation et de la couleur (indépendamment du fait que les techniques de composition et d’impression se sont considérablement améliorées).”

Começando por centrar as nossas atenções de análise no texto de autor, quanto ao *corpo dos caracteres*, verificou-se que a maioria dos ME analisados são adequados à faixa etária a que se destinam, com uma dimensão equilibrada. Dos 62 ME analisados, 43 possuem um corpo de caracteres adequado e 19 não adequados⁵⁹. Os ME dos países que se encontram desadequados à faixa etária quanto ao corpo dos caracteres são alguns dos ME da Espanha, da Inglaterra, da Suíça, da Roménia e da Polónia e todos os ME da Holanda, da Alemanha, da RDA e da URSS.

O nosso segundo aspecto de análise gráfica do texto de autor recaiu na *legibilidade*, sendo igualmente na sua maioria de boa legibilidade (47 ME), 12 ME com legibilidade razoável e apenas 3 ME com fraca legibilidade⁶⁰. Destacam-se no grupo da

⁵⁹ Considera-se adequado o corpo de caracteres do texto de autor que seja entre o tamanho 11 e o tamanho 14 e não adequado aqueles que são com tamanho inferior a 11 ou superior a 14.

⁶⁰ Considera-se boa legibilidade quando os caracteres do texto de autor apresentam fontes mais redondas e mais geométricas de que é exemplo a Elvetica; de fraca legibilidade com a utilização de fontes mais orgânicas como a Linotext e de legibilidade razoável se são fontes com características que se situam entre as duas situações descritas anteriormente, ou seja, mais ou menos redondas e mais ou menos geométricas e/ou serifadas.

legibilidade razoável, os seguintes países: Espanha, Inglaterra, Holanda, Suíça, Roménia e Polónia. A República Democrática Alemã e a União Soviética são os territórios que evidenciamos com fraca legibilidade de texto de autor dos ME.

Relativamente à *clareza da hierarquia*, a maioria do *corpus* da nossa investigação apresenta essa clareza, o que ajuda a distinguir hierarquicamente os assuntos a tratar nas páginas de desenvolvimento de conteúdos (55 ME). Este facto é uma manifestação de cuidado na apresentação dos títulos e subtítulos com tamanhos e/ou tipos de letra diferentes. Apenas Portugal, a Roménia e a Polónia apresentam indicadores de falta de clareza de hierarquia dos assuntos a abordar, sobretudo em ME dos anos de 1980, com excepção da Polónia que ainda revela essa falta de clareza em 2 ME da década de 1990.

Concordamos com a ideia de Dale M. Willows transmitida por Silva (cit. em Silva, 1993, 210) relativamente à importância da análise dos documentos iconográficos nos ME:

“A ilustração é vista por vários autores de manuais, segundo Dale M. Willows, como “uma segunda maneira de comunicar e representar conceitos relacionados”.

De facto, a selecção iconográfica presente no ME revela muito sobre a didáctica e, igualmente, a qualidade de comunicação de ideias. Por isso, torna-se muito importante também este item de análise na nossa investigação. Assim, em relação à *variedade da selecção iconográfica* dos documentos apresentados nos ME, distinguem-se as seguintes áreas geográficas da Europa:

- os países em análise da Europa Ocidental e da Europa do Norte apresentam uma selecção iconográfica variada nos ME, com excepção apenas de 1 ME da Inglaterra e outro da Finlândia, ambos da década de 1980;

- a Europa de Leste distingue-se claramente na pouca variedade da selecção iconográfica, principalmente a Hungria, quer nos anos de 1980, quer nos anos de 1990; segue-se a Roménia e a Polónia, sobretudo na década de 1980, embora a Polónia também revele, ainda, essa pouca variedade nos inícios dos anos de 1990; e, finalmente, a URSS e a Rússia.

Relativamente ao *equilíbrio entre a selecção iconográfica e o desenvolvimento dos conteúdos* verificou-se que praticamente todos os documentos iconográficos são referentes aos conteúdos apresentados na dupla página de desenvolvimento de

conteúdos. Tal apenas não acontece num ME da Roménia e num da URSS, da década de 1980. Porém, por vezes, acontece em alguns ME, a sequência dos documentos não corresponder à da apresentação do conteúdo no texto de autor do ME, privilegiando sobretudo um critério de organização gráfica das páginas, o que poderá dificultar a correlação entre os documentos apresentados e a sequencialização dos conteúdos.

Quanto à *qualidade gráfica da selecção iconográfica*, dos 62 ME em análise, 39 foram classificados como possuindo uma boa qualidade, apenas 14 sendo razoável e 9 considerados fracos. A Europa Ocidental e a Europa do Norte são as duas áreas da Europa que revelam, mais uma vez, maior qualidade gráfica, apenas as excepções da Espanha com 4 ME considerados somente razoáveis, 2 ME portugueses e unicamente 1 ME para países como Inglaterra, Holanda, Alemanha, Suécia e Finlândia. Porém, são todos ME da década de 1980, destes últimos países mencionados, facto que significa que houve uma evolução gráfica nos ME, até mesmo na Europa Ocidental e na Europa Nórdica entre os anos de 1980 e os anos de 1990. Pelo contrário, a Europa do Leste destaca-se como sendo a única área que possui ME de fraca qualidade na selecção iconográfica, sobretudo a Hungria com todos os seus ME em estudo, seguindo-se a Polónia com 2 ME, um para a década de 1980 e outros para a década de 1990; a Roménia e a URSS nos anos de 1980 e, finalmente, a Rússia.

O ME de História também sofreu alterações consideráveis como instrumento pedagógico-didáctico para aplicação de um determinado modelo pedagógico entre as duas décadas em estudo. Tal verifica-se quer do ponto de vista do desenvolvimento do texto de autor, quer pela quantidade e qualidade dos documentos seleccionados. O texto de autor predomina no ME da década de 1980 sobre qualquer outro elemento constituinte das suas páginas, não só pela sua extensão, mas sobretudo pela reduzida preponderância do documento no ME, principalmente na Europa de Leste e com muito menor incidência deste tipo de organização pedagógico-didáctica do ME na Europa Ocidental e na Europa do Norte. Ora, a conjugação destes dois factores, preponderância do texto de autor e escasso número e fraca qualidade de documentos, leva-nos a concluir pela aplicação de um modelo pedagógico-didáctico tradicional de base transmissiva de conhecimentos e de fraca incidência na análise de fontes. Constatámos que o aumento do número de documentos no ME da década de 1990, acompanhada de uma redução do tamanho do texto de autor, pelo contrário, indicia um modelo pedagógico-didáctico assente na análise de fontes e que caminha numa linha de

essencialidade no desenvolvimento do texto de autor. Estas alterações exigem o desenvolvimento da análise e interpretação pelo aluno e não meramente uma atitude passiva de recepção do conhecimento, ou seja, não é um modelo meramente transmissivo do conhecimento, mas também analítico e interpretativo, logo promotor do desenvolvimento de um conjunto de competências específicas da disciplina.

Assim, consideramos que a maior quantidade de documentos no ME na década de 1990 do que na década de 1980, é um indicador da manifesta evolução da importância da fonte histórica na didáctica da disciplina, bem como o papel que esta possui no desenvolvimento de um determinado modelo pedagógico. Uma vez que a didáctica da História tem como base a utilização da fonte histórica, a sua maior ou menor quantidade no ME constitui a sintomatologia pedagógico-didáctica da disciplina, ou seja, constitui um dado revelador do modelo pedagógico promovido também no ME. Iremos desenvolver este aspecto mais à frente no ponto 2.2.6. quando aludirmos às etapas metodológico-didácticas para o estudo da Guerra Fria.

Igualmente, a nossa análise permitiu-nos concluir sobre uma crescente preocupação de adequação do *design* do ME à faixa etária a que se destina entre os anos de 1980 e os de 1990. A franca melhoria da qualidade gráfica do ME tem repercussões na motivação do aluno perante o ME, pois um grafismo das páginas mais atractivo e mais apropriado à idade a que o ME se destina, quer no seu *design* da forma, quer no seu *design* da cor, constituem sempre elementos que influenciam o aluno no desenvolvimento de uma atitude empática com o ME. Assim, verificámos que houve uma progressiva adequação do ME à faixa etária do aluno a que se destina entre os anos de 1980, graficamente muito austeros na Europa de Leste e na Europa Ocidental e na Europa do Norte já com algumas preocupações de cor e de forma no ME. Nos anos de 1990 houve uma acentuada ascensão gráfica, por vezes, até com alguma profusão de cor mais excessiva, mas de facto muito chamativa da atenção do aluno.

Em resumo...

Desta análise retiramos sobretudo quatro conclusões:

- houve uma evolução positiva nas questões técnicas e gráficas entre as décadas de 1980 e de 1990 em todos os países em análise;

- a área geográfica da Europa que se destaca com menor qualidade técnica e gráfica é a Europa de Leste e, por oposição, a Europa Ocidental e a Europa do Norte revelam maior atenção para com estas questões;

- a Europa de Leste manifesta uma clara mudança de atitude perante estas questões a partir da década de 1990, sentindo-se um profundo contraste entre os ME da década de 1980 e os de 1990 com uma forte melhoria qualitativa no seu *design*;

- o ME revela diferentes modelos pedagógicos entre as duas décadas em análise, sendo sobretudo notória uma grande evolução pedagógico-didáctica nos ME da Europa de Leste.

2.1.2. A organização interna dos Manuais Escolares

Começamos por uma consideração de natureza teórica que nos ajuda também a fundamentar as nossas opções de análise da coerência interna do ME. Seguin (1989, 39) afirma que um ME deve ter as seguintes partes:

“[...] une table des matières, ou le sommaire; une introduction rédigée d’une manière claire et compréhensible; un texte principal, porteur des content et divisé pour chapitres, ou unités, en sous-chapitres ou paragraphes et organise en fonction des objectifs et des contenu des programmes d’enseignement. Les titres et les sous-titres des chapitres correspondent aux thèmes centraux des programmes des disciplines; dans certains cas, une courte conclusion ainsi qu’une bibliographie et un index, selon le type du manuel, la discipline et le niveau de scolarité.”

Vamos cumprir, agora, com o nosso objectivo de avaliação da qualidade metodológico-didáctica do ME, através do estudo das etapas sugeridas pelo ME. Para isso, vamo-nos apoiar numa imagem gráfica da Grelha 1 que contém os dados que nos possibilitam concluir sobre a coerência interna dos ME dos países em estudo.

Grelha 1 – A organização interna dos Manuais Escolares⁶¹

Legenda

- A – Introdução
B – Índice
C – Apresentação do ME ao aluno
D – Apresentação de ficha de avaliação diagnóstica
E – Apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior
F – Abertura de Tema
G – Abertura de Unidade
H – Texto de autor
h.1. – Extenso
h.2. – Sintético
I – Fornece dados de natureza temporal
J – Fornece dados de natureza espacial
L – Apresentação de biografias de personagens históricas referentes ao PE daquele nível de escolaridade
M – Bibliografia

 SIM  NÃO

Organização interna do Manual Siglas Manuais	A	B	C	D	E	F	G	H		I	J	L	M
								h.1.	h.2.				
MF1													
MF2													
MF3													
MF4													
MF5													
MF6													
MF7													
MF8													
MP1													
MP2													
MP3													
MP4													
MP5													
MP6													
ME1													
ME2													
ME3													
ME4													
ME5													
ME6													
ME7													
MGB1													
MGB2													
MGB3													
MGB4													
MI1													
MI2													
MI3													
MI4													
MH1													
MH2													
MH3													
MH4													
MSU1													
MSU2													
MSU3													
MA1													
MA2													
MA3													
MA4													
MS1													
MS2													
MS3													
MS4													
MF11													
MF12													
MF13													
MF14													
MR1													
MRO1													
MRO2													
MRO3													
MPO1													
MPO2													
MPO3													
MPO4													
MHU1													
MHU2													
MHU3													
MHU4													
MRU1													
MU1													

⁶¹ Para uma leitura da correspondência das siglas dos ME apresentadas na grelha, consultar o Anexo 1.

Começamos, então, a nossa análise dos ME a partir da verificação da existência ou não de páginas dedicadas à introdução, ao índice, à apresentação do ME ao aluno, à ficha de avaliação diagnóstica, às ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior, à abertura de Tema, à abertura de Unidade Didáctica e, finalmente, à apresentação de bibliografia.

Relativamente às páginas de introdução, a maioria dos ME não apresentam essas páginas (em 62 ME, apenas 14 o fazem). Os países que dedicam páginas a introdução no ME são sobretudo Portugal, Espanha e Roménia, seguindo-se em quantidade de ME, a França, a Alemanha, a Suécia, a RDA e a Hungria.

O Índice aparece nos ME de todos os países em estudo. Mas, pelo contrário, as páginas de apresentação do ME ao aluno apenas surgem em alguns países, com grande destaque na maioria dos ME franceses e portugueses, mas também em alguns ME da Itália, da Holanda, da Alemanha, da Suécia, da República Democrática Alemã e da Roménia. Ora, a fraca existência deste tipo de páginas no ME constitui um indicador de falta do primeiro instrumento de fomento da autonomia no aluno na utilização do seu ME, pois são as páginas que ajudam o aluno a conhecer melhor o seu ME que lhe facilitarão um melhor trabalho com este. É, igualmente, curioso verificar que a avaliação diagnóstica e as páginas de apresentação das ideias básicas que recordam os últimos conteúdos do nível de escolaridade anterior não aparecem nos ME de todos os países, com excepção de Portugal. Quanto às páginas de abertura de Tema e às de abertura de Unidade, praticamente todos os ME estruturam-se em torno do Tema e/ou da Unidade Didáctica.

Em síntese, os países que apresentam uma organização interna do ME mais completa do ponto de vista dos vários momentos do processo ensino-aprendizagem são os da Europa Ocidental, sobretudo Portugal, Espanha, França e Itália, começando por procurarem garantir o desenvolvimento da autonomia do aluno com uma das primeiras etapas metodológico-didácticas do ME através das páginas de apresentação do ME ao aluno e a estruturação dos conteúdos em torno de Temas e de Unidades, seguidas das páginas de desenvolvimento dos conteúdos.

O texto de autor das páginas de desenvolvimento dos conteúdos apresenta variabilidade entre as duas décadas: normalmente, o texto caracterizado como extenso foi mais desenvolvido nos ME dos anos de 1980, com destaque para Portugal, Espanha,

Inglaterra, RDA, Roménia, Polónia, Rússia e URSS; o texto sintético encontra-se mais na década de 1990, constatando-se que os países que acabamos de referir apresentam nesta década uma mudança na estrutura do texto de autor com base em critérios de essencialidade. Importa também referir que há países que mantêm o mesmo critério para o texto de autor nas duas décadas. São os casos da Itália, da Holanda e da Alemanha que permanecem com um texto de autor extenso nas duas décadas em análise; pelo contrário, a França, a Suécia, a Finlândia e a Hungria apostam nos anos de 1980 e nos de 1990 num texto de autor sintético. Desta forma, conclui-se que, por um lado, sobretudo alguns países da Europa Ocidental e da Europa de Leste construíram os seus ME na década de 1980 com textos de autor extensos e que essa tendência alterou-se, em muitos países, para textos sintéticos durante a década de 1990; por outro lado, a Europa do Norte destaca-se na elaboração de textos de autor sintéticos nas duas décadas. Importa, ainda, salientar os países que mais se evidenciaram na extensão do seu texto de autor - a Alemanha e a República Democrática Alemã.

Quanto ao tratamento do tempo e do espaço nos ME, analisado do ponto de vista da posse ou ausência de documentos que trabalhem estes aspectos, tais como barras e frisos cronológicos, cronologias e mapas, a tendência maioritária é a existência de mais documentos de natureza espacial nos ME do que documentos de natureza temporal. A primeira impressão com que também ficámos relativamente à qualidade desses dados é que os mapas têm normalmente mais qualidade na apresentação da sua informação do que os frisos ou barras cronológicas e cronologias, quer pelo seu tratamento gráfico com cores bem distintas na representação da legenda, quer pela selecção de informação aí representada. As barras e frisos cronológicos existem em número muito menor no ME do que os mapas e normalmente não destacam de forma muito apropriada a informação em termos gráficos, por exemplo notando-se falta de utilização de diferentes cores para evidenciar diferentes períodos ou aspectos de natureza económica, social, política ou cultural.

Os ME que oferecem mais informações de natureza temporal são os de França, Portugal, Finlândia, RDA, Roménia e um pouco, os da Holanda, Alemanha, Hungria e Polónia. Quanto aos dados de natureza espacial, estes estão presentes praticamente em todos os ME analisados, excepto em situações pontuais em que há uma ausência destes no conjunto dos ME analisados de cada país. Por exemplo, a Espanha, a Roménia, a Polónia e a Hungria são os países que apresentam apenas um ME que não possui

documentos de natureza espacial. Para os casos da URSS e da Rússia, os seus ME também não têm documentos ligados ao tratamento do espaço.

A apresentação de biografias de personagens históricas é muito descurada dos ME. O país que possui maior número de ME que apresentam este tipo de informação é Portugal, em 3 ME dos 6 analisados. A seguir vão surgindo os seguintes países hierarquizados por ordem decrescente segundo o número de ME com biografias: a Finlândia e a Polónia com dois ME em cada um destes países e a França, a Alemanha, a RDA, a Roménia e a Rússia com apenas um ME para cada país.

Finalmente, em relação ao último item de investigação desta categoria de análise dos ME, verifica-se uma total inexistência de apresentação de bibliografia em todos os ME analisados. Esta ausência não nos permite apreciar se a bibliografia seleccionada para a elaboração do ME era actualizada na época ou não.

5.2. Os processos de ensino-aprendizagem do tema Guerra Fria

O segundo ponto deste capítulo vai procurar dar resposta a uma questão central deste estudo: como é que a história da Guerra Fria é apresentada nos ME? Ou por outras palavras, como é que o ME pretende ensinar a Guerra Fria? A resposta encontra-se no discurso do ME, aquele que constitui o chamado “texto de autor”, e nas fontes seleccionadas, quer sejam fontes primárias ou secundárias, quer sejam documentos escritos ou documentos iconográficos diversificados, tais como imagens, mapas, gráficos, barras cronológicas..., que no seu conjunto ajudam a estruturar a aula e o conhecimento acerca do Mundo. É nesta medida que concordamos com a afirmação de Morand (2008a, 49):

“Ainsi le Manuel rend compte de la façon dont le savoir historique est vulgarisé à l’ intention des élèves, mais il est aussi un lieu où s’ expriment les représentations sociales, ce qui en fait un remarquable objet d’ histoire culturelle.”

Assim, esclarecemos que entendemos por conteúdos, o texto do autor do ME, que normalmente são abordados pelo professor na aula e estudados pelo aluno em trabalho autónomo. Para além do texto de autor, há que analisar um conjunto de recursos que o ME proporciona, tais como fontes escritas historiográficas e históricas, imagens, gráficos, mapas, esquemas entre outros, sabendo que constituem recursos que sofrem uma decisão do professor e do aluno na sua autonomia, de os utilizar ou não, ou seja, nem todos são analisados em aula ou em trabalho autónomo do aluno, contrariamente ao texto de autor que normalmente chega até aos alunos, utilizado em aula ou em casa.

2.2.1. Os conteúdos e os recursos sobre a Guerra Fria nos Manuais Escolares

Podemos começar por manifestar a nossa constatação da importância do conteúdo da Guerra Fria nos ME dos países em análise, não só pela quantificação do número de páginas dedicadas ao tema, mas também pela selecção de imagens muito relevantes acerca do conteúdo, constituindo mesmo um dos temas de preferência na selecção de imagens para a capa de ME. Por exemplo, 2 franceses (MF6 e MF8), 1 alemão (MA2), 1 finlandês (MF14), 1 sueco (MS4) e 1 húngaro (MHU3) apresentam as suas capas com imagens da queda do muro de Berlim, símbolo da Guerra Fria.

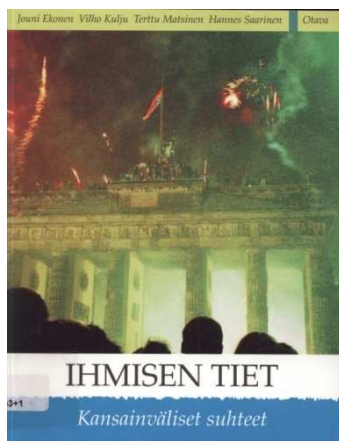


Figura 7 – Capa do ME finlandês, 1999 (MF14)

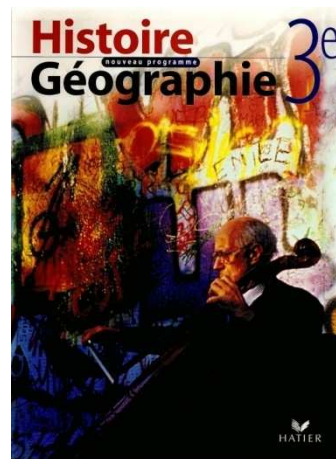


Figura 8 – Capa do ME francês, 1999 (MF6)

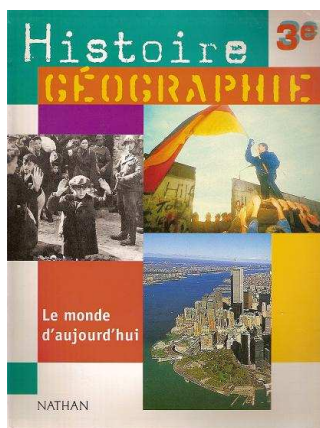


Figura 9 – Capa do ME francês, 1999 (MF8)

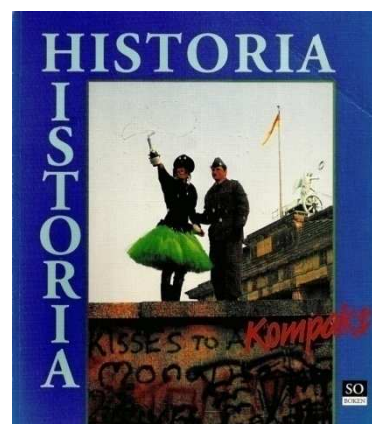


Figura 10 – Capa do ME sueco, 1996 (MS4)



Figura 11 – Capa do ME alemão, 1991 (MA2)

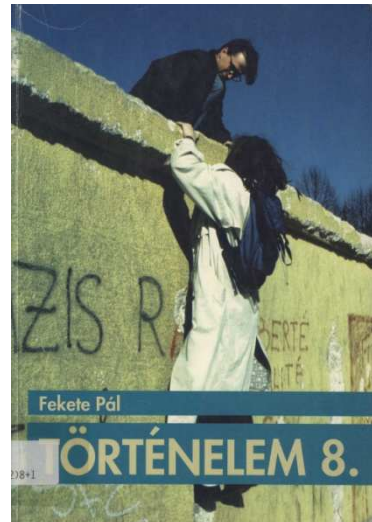


Figura 12 – Capa do ME húngaro, 1992 (MHU3)

Antes de começarmos a analisar o discurso dos ME sobre a Guerra Fria, temos de avaliar o peso que este ocupa no conjunto do ME. Podemos quantificar o conteúdo da Guerra Fria nos ME com algumas diferenças entre as décadas de 1980 e de 1990. Normalmente, o número de páginas mais elevado acontece mais nos ME dos anos de 1980. Os países que mais se destacam nesta situação são Portugal, Espanha, Inglaterra, República Democrática Alemã, Roménia, Polónia, Rússia e União Soviética. Quando verificamos a relação entre essa quantificação e a sua distribuição geográfica, notamos que, apesar do número de páginas de conteúdo da Guerra Fria ser superior na Europa de Leste do que na Europa Ocidental e na Europa do Norte durante a década de 1980, acaba por haver efectivamente mais tratamento deste conteúdo nos ME da Europa Ocidental do que na Europa de Leste. De facto, apesar de se registar em ME da década de 1980 de alguns países da Europa de Leste, um elevado número de páginas dedicadas ao conteúdo da Guerra Fria, como é o caso da Polónia e, logo a seguir, da Roménia, o tratamento do conteúdo situava-se sobretudo na apresentação da evolução do mundo socialista e da situação interna da Polónia e da Roménia, onde era vinculada principalmente a importância do socialismo no Mundo. Assim, os países da Europa de Leste aparentemente têm mais páginas de conteúdo sobre a Guerra Fria na década de 1980 do que na de 1990, mas essa quantidade de páginas desenvolve mais a situação interna desses países no período da Guerra Fria do que propriamente uma abordagem do desenvolvimento da Guerra Fria numa perspectiva europeia e/ou mundial. A única excepção é a Hungria que optou por um tratamento do conteúdo da Guerra Fria em

poucas páginas na década de 1980. Também do quadro 11, que encontra abaixo, constatamos que a Alemanha e a República Democrática Alemã são os dois países que se destacam abismalmente em relação aos outros países, no maior número de páginas que destinam ao conteúdo da Guerra Fria. Contudo, para além do tratamento do tema da Guerra Fria, os seus ME também desenvolvem muito a situação interna dos seus países neste período.

Relativamente à década de 1990, a tendência é de diminuição de tratamento do conteúdo da Guerra Fria sobretudo na Europa de Leste, embora, de facto, os ME dos países desta área geográfica passem a abordar agora o conteúdo não numa perspectiva de análise da situação interna do país, mas numa dimensão europeia e/ou mundial. Porém, também se verificam outras situações de aumento do tratamento da Guerra Fria nos ME na década de 1990 em comparação com a década anterior. São os casos da França, da Holanda, da Suíça e da Alemanha, tal como se comprova através da análise do quadro 11, apesar de alguns deles manterem ainda uma tendência sintética, como é o caso da França. Pelo contrário, os ME da Europa de Leste, como já dissemos, e de alguns países da Europa Ocidental sofreram uma diminuição da quantidade de conteúdo da Guerra Fria durante a década de 1990, passando estes a apresentarem uma linha de essencialidade no desenvolvimento do conteúdo. São caso disso, para a Europa Ocidental, Portugal, Espanha e Inglaterra.

Finalmente, é de salientar que há países que permanecem com uma quantificação do conteúdo da Guerra Fria semelhante entre as duas décadas, como são os casos da Itália e da Suíça. A Europa do Norte salienta-se por manter a mesma atitude nesta quantificação entre as duas décadas, sendo de evidenciar a sua tendência sintética de apresentação do conteúdo da Guerra Fria.

Quadro 11 – Quantidade de páginas dos Manuais Escolares e do conteúdo da Guerra Fria

PAÍSES	Siglas ME		N.º págs. do ME	N.º págs. da GF	% de págs. da GF no ME
	Década de 1980	Década de 1990			
FRANÇA	MF1		288	4	1,4
	MF2		320	8	2,5
	MF3		319	7	2,2
	MF4		336	6	1,8
	MF5		368	16	4,4
		MF6	352	6	1,7
		MF7	360	10	2,8
		MF8	368	16	4,4
PORTUGAL	MP1		216	19	8,8
	MP2		272	12	4,4
	MP3		232	13	5,6
		MP4	272	6	2,2
		MP5	254	12	4,7
		MP6	287	14	4,9
ESPANHA	ME1		256	2	0,8
	ME2		256	10	3,9
	ME3		256	12	4,6
	ME4		256	12	4,6
		ME5	222	0	0
		ME6	222	4	1,8
		ME7	222	13	5,8
INGLATERRA	MGB1		224	12	5,4
	MGB2		284	23	8,1
		MGB3	128	8	6,3
		MGB4	202	18	8,9
ITÁLIA	MI1		448	13	2,9
	MI2		365	6	1,6
		MI3	338	9	2,7
		MI4	437	16	3,7
HOLANDA	MH1		216	26	12
	MH2		200	14	7
		MH3	272	18	6,6
		MH4	104	42	40,3
SUÍÇA	MSU1		272	6	2,2
		MSU2	104	14	13,4
		MSU3	192	37	19,2
RFA e ALEMANHA	MA1		234	54	23,1
		MA2	184	84	45,7
		MA3	305	39	12,7
		MA4	222	94	42,3
SUÉCIA	MS1		208	13	6,3
	MS2		400	1	0,3
		MS3	130	8	6,2
		MS4	224	13	5,8
FINLÂNDIA	MFI1		214	14	6,5
	MFI2		272	10	3,7
		MFI3	244	12	4,9
		MFI4	164	12	7,3
RDA	MR1		304	57	18,8
ROMÉNIA	MRO1		224	19	8,5
		MRO2	144	7	4,9
		MRO3	120	6	5
POLÓNIA	MPO1		398	77	19,4
		MPO2	368	7	1,9
		MPO3	401	9	2,2
		MPO4	224	11	4,9
HUNGRIA	MHU1		208	4	1,9
		MHU2	216	6	2,8
		MHU3	192	14	7,3
		MHU4	168	11	6,6
RÚSSIA		MRU1	464	19	4,1
URSS	MU1		288	24	8,3

Por tudo apresentado, constatamos que a Guerra Fria adquire um lugar importante no desenvolvimento dos conteúdos no ME.

No sentido de procedermos a uma análise temática do conteúdo da Guerra Fria, encontramos os seguintes itens de reflexão:

- Conferência de Ialta: o início do “pecado original”;
- Criação de um mundo bipolar: Plano de Marshall/COMECON; OTAN/Pacto de Varsóvia;
- “Equilíbrio pelo terror”: principais incidentes da Guerra Fria
- Criação da “cortina de ferro”;
- Coexistência pacífica;
- Divisão do Mundo em dois campos políticos: democracias liberais/democracias populares;
- Os “casos” soviéticos;
- Os contextos nacionais no período da Guerra Fria;
- Da década de 1980 ao fim da Guerra Fria;
- Outros aspectos - A integração dos primeiros movimentos de independência no contexto da Guerra Fria e a Guerra Fria como guerra de propaganda;
- Outros aspectos singulares nos ME analisados.

O traçado destes itens de reflexão parte da nossa visão da natureza deste conflito. Com frequência, os historiadores reservam o termo Guerra Fria ao período de maior intensidade político-militar do conflito Este-Oeste, mas na nossa investigação esta designação é usada para abarcar o conjunto deste conflito entre o pós-2.^a Guerra Mundial e os finais dos anos de 1980 (Soutou, 2001), tal como já esclarecemos logo na introdução e depois no subcapítulo dedicado à reflexão sobre a construção da história da Guerra Fria. Por isso, definimos este conjunto alargado de análise temática do conteúdo. Esta visão mais lata da Guerra Fria como todo o conflito Este-Oeste nem sempre se encontra em todos os ME. Assim, verificamos que a definição do início e do fim da Guerra Fria também vai variando de ME para ME, comprovando também, desta forma, a investigação de Morand (2009, 327):

“Ainsi la Guerre Froide peut-elle débiter avec la doctrine Truman, le coup de Prague, ou bien par une conjonction de facteurs, renvoyant du coup les protagonistes dos à dos. Il résulte de ces divergences une confusion certaine, non seulement d’ un manuel à l’ autre, mais aussi parfois à l’ intérieur d’ un même Manuel, confusion dont témoignent les foisonnantes frises chronologiques qui ornent les pages de ces chapitres.”

Vamos proceder, de seguida, à análise de cada um dos itens de reflexão sobre os conteúdos da Guerra Fria. Com eles importa, também, verificarmos se o discurso acerca da Guerra Fria tem por ideia central a divisão do Mundo. Encontramo-nos no momento de averiguar, por um lado, o que cada país europeu quis conhecer do passado sobre o período da Guerra Fria e o que procurou silenciar, por outro lado.

Para a resposta a cada um destes itens de reflexão não teremos apenas em conta a análise do texto de autor, mas também a apreciação das fontes apresentadas. Ou seja, uma forma de complementar a análise dos conteúdos é através da articulação entre o texto de autor e as fontes presentes no ME. Assim, no ME o texto de autor e as fontes apresentadas, nomeadamente as imagens, são indissociáveis e estas últimas têm um papel essencial (Choppin, 1992). Choppin (1992, 160) cita um estudo de 1876⁶² que já na época mostra a importância das imagens:

“La leçon est toujours très courte; elle comprend un texte de quelques lignes, voilà pour la mémoire; un récit e une gravure, voilà pour l’ imagination.”

Sobre as fontes históricas encontramos, em geral, o ME recheado de documentos escritos e de um conjunto de imagens que conduzem ao desenvolvimento de conceitos apresentados pela historiografia e também por ideologias (Morand, 2008). Acresce ainda que muitas das *imagens* seleccionadas como fontes para o ME são recorrentes, facto que deve também ser um elemento do nosso questionamento. A imagem tem um papel fundamental no ME, pois certas imagens são documentos fundamentais e até obrigatórios, repetindo-se nos ME como elementos de referência, ajudando assim também a construir o facto histórico; oferecendo ao aluno chaves de compreensão histórica e constituindo comprovativos de que existe uma “história partilhada” entre os ME (Morand, 2009), que constatamos também na nossa investigação. A análise dos documentos iconográficos é, ainda, importante porque estes servem “propósitos

⁶² Ernest Lavisse, *Leçons préparatoires d’ histoire de France*, A. Colin, 1876.

afectivos”, uma vez que conseguem despoletar fortes reacções emocionais (Mikk, 2000). Para além das imagens fornecerem informação, também ajudam a uma melhor compreensão e memorização do conteúdo e ajudam a desenvolver o pensamento dos alunos (Mikk, 2000).

Choppin (1992, 160) atribui uma grande importância à imagem no conjunto do ME:

“L’ image, indépendamment de son contenu, n’ est donc pas neutre ou, pour être plus précis, les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille, influent sur la signification que l’ on donne à son contenu. La présence de legends (l’ ancrage) ou le rapprochement physique de plusieurs images (le montage) en orientent la lecture, voire en dénaturant le sens original.”

Morand (2009) designa por “imagem-tipo” os documentos iconográficos recorrentes nos ME, considerando que estas têm a intenção de criar nos alunos imagens mentais ligadas aos conceitos, ou seja, estas são representativas de determinados conceitos e, assim, constituem uma primeira forma de conceptualização. Esta autora (2009, 342), que investigou na sua tese de doutoramento o tema da Guerra Fria nos ME franceses, afirma:

“(…) ces images-type font office de modèle, au sens d’ outil conceptuel globalisant.”

De facto, concordamos também com Pingel (1999, 27) quando afirma que a função das imagens deve ser um tópico da nossa análise do ME, reflectindo sobre os seguintes aspectos:

“Do they add new perspectives?; Do they change the angle of approach? Do they complement the text?”

Este acrescenta mesmo o seguinte (Pingel, 1999, 27):

“Often illustrations affect the observers’ emotions and stimulate them to express their feelings, a response that might not result from mere reading. [...] They help to create images in the minds of the students, which are more persistent than the written text. [...] text analysis should be complemented by an examination of illustrations.”

Segundo Choppin (1992), as imagens adquirem várias funções nos ME: função de motivação, pela sua força de cor e fotografia; função decorativa; função de informação; função de reflexão; função de exemplo. Pretendemos no nosso estudo incidir a nossa atenção nas funções de exemplo, de informação e de reflexão da imagem, uma vez que estas funções serão vitais para a nossa compreensão sobre a forma como o assunto da

Guerra Fria pretendeu ser ensinado em cada país. Também Moniot (1993, 205) aponta funções semelhantes às de Choppin (1992) às imagens dos ME: “motivation, enjolivement, information, exemplification, base d’ interrogation et de réflexion.”

Outros aspectos que teremos em conta são os *documentos escritos* que foram eleitos para o tratamento destes assuntos e os *conceitos* que os ME mais trabalham relativamente aos itens em análise que traçamos.

Neste momento do nosso estudo não podemos também deixar de apontar, sempre que for oportuno, a *influência do PE* sobre o desenvolvimento de conteúdos nos ME, aspectos que iremos também aprofundar mais à frente, no ponto 2.2.2. sobre a articulação ou distanciamento dos conteúdos da Guerra Fria entre os ME e os PE. Ora, o PE é o comando institucional do ME, tornando o ME no vector principal de transmissão de valores da Escola (Choppin, 1992). O PE define o conteúdo a ensinar e a forma de normalizar o discurso escolar, mas apesar de a sua influência ser preponderante no ME, isto não impede que se encontre diversidade de tratamento do conteúdo programático de ME para ME dentro do mesmo país. Tal só comprova que os autores dos ME têm em conta os debates historiográficos e as ideologias (Morand, 2009). Assim, sempre que possível, salientaremos a concordância ou distanciamento entre PE/orientações curriculares e aspectos específicos dos ME, como são o caso dos conceitos.

Conferência de Ialta: o início do “pecado original”

Até finais dos anos de 1970, a Conferência de Ialta era considerada nos ME franceses como o evento fundador da divisão do Mundo, o período da Guerra Fria (Morand, 2008). Este acontecimento foi mesmo denominado por Raymond Aron (1997, 550) como “o mito do pecado original”, exactamente porque durante muito tempo a historiografia o considerou como o factor fundamental para o desencadeamento da Guerra Fria. Apesar de os ME da década de 1980 não apresentarem essa visão, a maioria dos ME inicia o desenvolvimento do conteúdo sobre a Guerra Fria com a apresentação deste facto, a Conferência de Ialta. Os ME das décadas de 1980 e de 1990 passaram a destacar outros acontecimentos como sendo os fundadores da Guerra Fria, sendo, por exemplo, o bloqueio de Berlim ou a guerra da Coreia, dois factos históricos

que são apresentados como tal⁶³. A maioria dos ME considera que esta surge dos problemas não resolvidos da coligação anti-hitleriana (os Aliados) e da sua vitória na 2.^a Guerra Mundial, que resultou numa crescente desconfiança entre as potências triunfantes e os seus líderes políticos. Contudo, encontramos um ME húngaro da década de 1990, MHU3, que apresenta como um dos seus títulos do texto de autor o seguinte: “O “Mundo Ialta” entre 1945-1990: fundação das Nações Unidas; perda da hegemonia europeia no Mundo e criação de duas superpotências (EUA e URSS)”. A expressão “Mundo Ialta” é reveladora da permanência do mito fundador da Guerra Fria pelo menos neste país da Europa de Leste, mesmo ainda na década de 1990.

A comprovar a importância deste conteúdo nos ME, encontramos a figura 13, fotografia dos líderes políticos das potências vencedoras da 2.^a Guerra Mundial, Churchill, Roosevelt e Estaline, na Conferência de Ialta, como uma das imagens mais permanentes nos ME, quer na década de 1980, quer na de 1990⁶⁴.



Figura 13 – Churchill, Roosevelt e Estaline na Conferência de Ialta

*Criação de um mundo bipolar: Plano de Marshall/COMECON;
OTAN/Pacto de Varsóvia*

Os ME da Europa Ocidental, sobretudo da França, de Portugal, de Espanha, da Itália e da Inglaterra apresentam o nascimento da Guerra Fria como resultado de uma

⁶³ O MF6 apresenta esta ideia.

⁶⁴ A título de exemplo elegemos os seguintes ME: MS1, MI3, MA4, MPO1.

política hegemónica de ajuda económico-financeira e de uma política de alianças político-militares, que a reconhecem sobretudo na criação do plano de Marshall e na formação da OTAN para o bloco ocidental e do COMECON e do Pacto de Varsóvia para o bloco de leste. A maioria dos ME da Europa Ocidental aborda este item sobre a Guerra Fria, mas já os ME da Europa nórdica desenvolvem-no menos e os ME da Europa de Leste praticamente não o fazem durante a década de 1980 e, pelo contrário, passam a escrever sobre o assunto na década de 1990. No entanto, por vezes surge uma breve alusão a estes factos nos ME da Europa de Leste como é o caso da RDA que tem as seguintes afirmações (MR1, 213; 214):

“Imperialistischer Kurswechsel – die Truman-Doktrin. Auf die weltweiten Veränderungen des internationalen Kräfteverhältnisses reagierten führende Repräsentanten der Westmächte besorgt und aggressiv.” [Mudança de curso de base imperialista – A Doutrina de Truman. Os líderes representantes das potências ocidentais reagiram de forma assustada e agressiva face às mudanças a nível mundial da força internacional.]

“Die Truman-Doktrin leitete eine Periode des kalten Krieges gegen die UdSSR...” [A Doutrina de Truman conduziu a um período de guerra fria contra a URSS...]

A primeira afirmação abre uma narrativa irónica sobre a posição dos ingleses e americanos face ao Mundo. A segunda afirmação atesta bem a posição da URSS de vítima do agressor americano, bem demonstrativa da falta de uma posição imparcial do autor do ME. Também o ME húngaro de 1984 (MHU1) apresenta referência à formação do COMECON como refutação do mundo socialista ao imperialismo, procurando alcançar a unidade do mundo socialista, e do Pacto de Varsóvia como sendo a criação de um sistema de segurança colectiva como resposta à formação da NATO através da junção das Forças Armadas para estabelecer um comando e controlo conjunto, presente na seguinte afirmação (MHU1, 146):

“Com o exército soviético na região dos países de leste e o surgimento de condições internacionais favoráveis, contribuíram para o desenvolvimento do processo revolucionário.”

Para o caso da Europa Ocidental, os conceitos de “doutrina Truman; doutrina Jdanov; Aliança Atlântica; COMECON; Pacto de Varsóvia” são dos aspectos mais presentes no desenvolvimento do conteúdo sobre a Guerra Fria, bem patente na maioria

dos ME franceses, portugueses, espanhóis, italianos, ingleses, suíços e alemães, estes últimos apenas na década de 1990⁶⁵. Também a comprovar a importância deste item no desenvolvimento do conteúdo sobre a Guerra Fria, temos não apenas os conceitos, mas os documentos escritos e os iconográficos. Relativamente aos primeiros, os principais documentos históricos que são transcritos em excertos nos ME são os seguintes: Tratado do Atlântico Norte; Pacto de Varsóvia; Declaração do Presidente Truman; discurso do general Marshall; Relatório sobre a situação internacional de A. Jdanov⁶⁶. Interessante é verificar que alguns dos PE destes países indicam mesmo que devem ser utilizados extractos da doutrina de Truman e da doutrina de Jdanov como é o caso da França no seu PE de 1997 (PF1).

Quanto aos documentos iconográficos destacam-se vários cartazes de propaganda e caricaturas sobre o Plano de Marshall. Apresentamos, de seguida, algumas das imagens mais utilizadas nos ME dos países já mencionados.

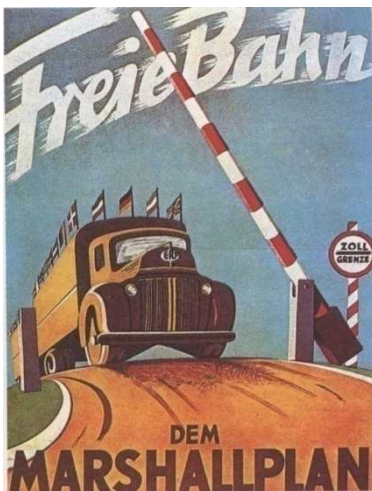


Figura 14 – Cartaz de propaganda ao Plano de Marshall (MH2, 92)



Figura 15 – Cartaz de propaganda ao Plano de Marshall (MI4, 232)

A figura 14 é a que mais se repete nos ME. A figura 15 é um cartaz pouco conhecido, mas bem revelador da hegemonia americana que se quis fazer passar num ME italiano (MI4).

⁶⁵ MF2, MF3, MF6, MF8, MP2, MP3, MP6, ME1, ME7, MGB3, MI2, MI4, MSU2, MSU3, MA3, MA4, MS1.

⁶⁶ A comprovar, confrontar com MF1, MF2, MF3, MF4, MF6, MF7, MF8, MP2, MP3, MP4, MP5, MP6, ME3, ME4, ME7, MGB2, MI2, MSU1, MSU4 e MHU4, este último a destacar que é um ME da Europa de Leste, mas da década de 1990.

Mas os documentos seleccionados sobre o Plano de Marshall nos ME dos países da Europa Ocidental e da Europa Nórdica também apontam momentos de sátira a esta ajuda americana, demonstrativos da intenção de desenvolvimento de uma opinião crítica pelo aluno, uma vez que para o mesmo assunto, por vezes, são apresentados dois documentos iconográficos com perspectivas diferentes, um com uma visão americana/ocidental e outra com uma visão soviética/oriental. A título de exemplo apresentamos as figuras 16 e 17 do MF8.



Figura 16 - Cartaz francês a favor do Plano de Marshall (MF8, 123)



Figura 17- Cartaz soviético hostil ao Plano de Marshall (MF8, 123)

Os ME franceses são os que conseguem concretizar melhor este trabalho da multiperspectiva em História não apenas na década de 1990, mas já o faziam também na década de 1980.

Nos ME da Europa de Leste, da década de 1980, não aparecem imagens sobre este assunto, pois também este conteúdo sobre a Guerra Fria não é desenvolvido.

As imagens seleccionadas sobre este conteúdo nos ME da Europa Ocidental são diversificadas e demonstrativas da procura de uma posição imparcial sobre o assunto, ou pelo menos, reveladoras da não defesa ideológica de uma das posições face ao conflito Este-Oeste. Tal verifica-se também na selecção de caricaturas e de cartazes soviéticos que criticam o Plano de Marshall, ou seja, a sua não omissão dos ME destes países demonstram que os seus autores pretendem apresentar a visão americana e a visão soviética face aos acontecimentos. Para além disso, encontramos também a sátira ao Plano de Marshall em documentos de origem ocidental, como por exemplo, a

caricatura inglesa da figura 20. Exemplificamos, de seguida, esta nossa constatação com imagens comprovativas deste critério nos ME da Europa Ocidental (figuras 18 a 21).



Figura 18 - Caricatura soviética que critica o Plano de Marshall como uma invasão territorial (MH4, 161)



Figura 19 – Cartaz sobre o Plano de Marshall (MSU2, 31)

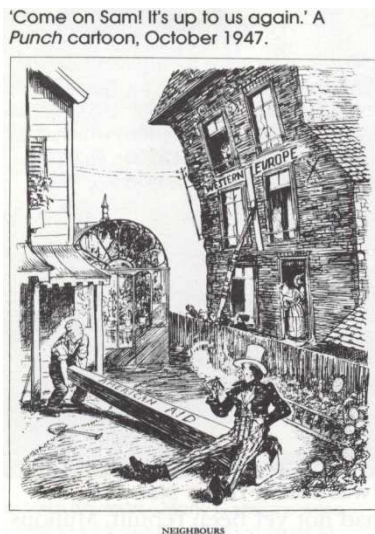


Figura 20 – Caricatura inglesa (1947) ao Plano de Marshall (MGB2, 150)



Figura 21 – Caricatura alemã (MA4, 111)

Relativamente à abordagem sobre a OTAN e do Pacto de Varsóvia, para além dos documentos escritos que já mencionamos, os iconográficos são sobretudo a representação do conteúdo em mapas e raramente em cartazes, embora estes últimos também apareçam em ME franceses⁶⁷, novamente com uma abordagem de

⁶⁷ MF5.

multiperspectiva em História e, ainda, num ME inglês, um cartaz sobre a OTAN pouco conhecido. Apresentam-se, de seguida, estes documentos nas figuras 22, 23, 24 e 25.

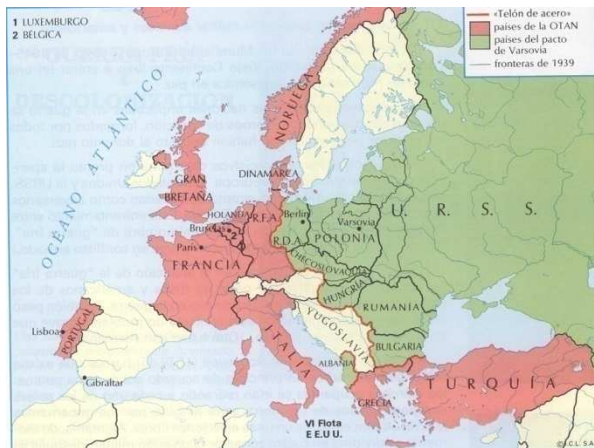


Figura 22 – Mapa da Europa – OTAN e Pacto de Varsóvia (ME2, 226; ME3, 245)



Figura 23 – Caricatura soviética (1951). Os EUA obrigam os europeus a assinarem o Tratado do Atlântico Norte (MF5, 119)



Figura 24 – Caricatura francesa anti-comunista (MF5, 119)

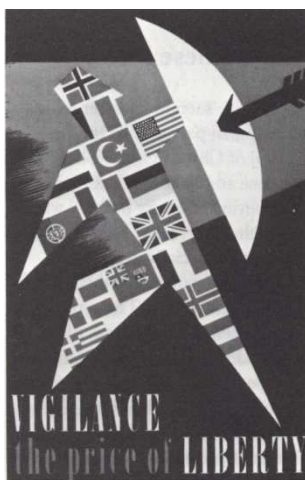


Figura 25 - Cartaz francês sobre a OTAN (MGB4, 131)

“Equilíbrio pelo terror”: principais incidentes da Guerra Fria

A ideia de “equilíbrio pelo terror” é das mais presentes nos ME, formulada em muitos ME como conceito. O desenvolvimento deste assunto está sempre associado à apresentação dos principais conflitos que ocorreram neste período e que provocaram confrontos entre os EUA e a URSS. A apresentação dos incidentes da Guerra Fria vai surgindo de forma transversal nos ME da Europa, embora sejam mais os ME que o fazem através da selecção de alguns dos acontecimentos que consideram mais relevantes do que a apresentação de todos os principais incidentes da Guerra Fria, principalmente os ME da Europa Ocidental e da Europa do Norte (os ME da Europa de Leste apenas abordam estes acontecimentos nos ME da década de 1990). Assim, alguns ME optam por abordar pelo menos o bloqueio de Berlim e a divisão da Alemanha em Oriental e Ocidental; a guerra da Coreia; a crise dos mísseis de Cuba e a guerra do Vietname e outros ficam apenas pelo desenvolvimento de um ou dois destes acontecimentos, normalmente de forma narrativa.

Do conjunto destes acontecimentos, o mais estudado nos ME é, sem dúvida, o bloqueio de Berlim e a divisão da Alemanha, havendo um grande destaque de tratamento do conteúdo nos ME da Alemanha como também não é de estranhar. São vários os conceitos que são estudados sobre este assunto, destacando-se os seguintes: “Potências de ocupação”, “Zonas de ocupação”, “Bloqueio de Berlim” e “Questão alemã”. Também a célebre fotografia de 1948, na figura 26, da aterragem do avião C-54 americano no aeroporto de Tempelhof, do fotógrafo americano de origem alemã, Henry Ries, com um conjunto de crianças que o observam, é uma das imagens mais partilhadas nos ME de História⁶⁸.

⁶⁸ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MS4, MI1, MI2, MI3, MFI1, MF1, MP2, MP3, MSU3, MH3, MGB4, MA2, MA4, MPO3, MPO4.



Figura 26 – Aterragem de avião americano que fez a ponte aérea para abastecimento da cidade de Berlim (ex.: MS4, 342; MI1, 327; MI2, 323; MI3, 229; MFI1, 141; MF1, 87; MP2, 148; MP3, 125; MSU3, 48; MH3, 143; MGB4, 130; MA2, 32; MA4, 119; MPO3, 313; MPO4, 160)

Assim, consideramos que esta imagem revela uma primeira forma de conceptualização, mas também veicula igualmente estereótipos. Verifica-se, contudo, que a construção desses estereótipos é diferenciada nos ME dos diferentes países em análise. Nos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica das duas décadas em análise, esta imagem simboliza a tentativa de resgate ocidental ao povo alemão submetido pelos soviéticos. Pelo contrário, os ME da Europa de Leste da década de 1980 não apresentam a imagem e abordam o assunto do bloqueio de Berlim como um aspecto que comprova a atitude dos aliados antifascistas e democráticos, salientando a URSS, contra a política de ocupação das zonas ocidentais pelos americanos, franceses e ingleses. Verifica-se uma mudança de explicação na década de 1990, como por exemplo, nos da Polónia (MPO3; MPO4), que agora apresentam a imagem da aterragem do avião que fazia a ponte aérea, atribuindo a mesma interpretação que os ME da Europa Ocidental e a Europa Nórdica já o faziam desde a década de 1980 e continuaram a fazê-lo na década de 1990.

Assim, a permanência de imagens simbólicas da Guerra Fria, como esta, entre ME da década de 1980 e ME da década de 1990 de tantos países diferentes da Europa, leva-nos a interrogar sobre o carácter estereotipado do conteúdo dos ME. Morand (2008c, 91) afirma o seguinte na sua investigação em ME franceses sobre a Guerra Fria:

“Par ces incarnations successives d’ une même représentation, par la présence des images récurrentes, le monde des manuels scolaires est donc étrangement stable dans ses représentations.”

A permanência desta imagem constitui um bom exemplo da integração de estereótipos no saber histórico veiculado aos alunos.

A questão de Berlim também é muito representada com fotografias que apresentam a divisão de Berlim em quatro sectores, como é exemplo a figura 27⁶⁹.



Figura 27 – Berlim dividida em sectores comandados pelas forças americanas, francesas, inglesas e soviéticas (ex.: MF11, 141; MF13, 159; MSU3, 59; MA3, 215; MF1, 86)

Ainda a representar muito este conteúdo, encontramos mapas da divisão da Alemanha⁷⁰, como o da figura 28, sendo mesmo dos documentos cartográficos mais representados em todos os ME, seguindo-se depois os mapas da divisão da Europa em duas áreas de influência político-militar, lideradas pela OTAN e pelo Pacto de Varsóvia, que já mencionamos atrás.



Figura 28 – Mapa da divisão da Alemanha (ME4, 246)

O conteúdo sobre a crise de Berlim e da criação de dois estados alemães encontra o seu maior desenvolvimento nos ME da Suíça, da Alemanha e da República

⁶⁹ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MF11, MF13, MSU3, MA3, MF1.

⁷⁰ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: ME1, ME3, ME6, MGB3, MPO4.

Democrática Alemã. No caso da Suíça (MSU2; MSU3) dão a conhecer a visão oriental e a visão ocidental dos acontecimentos: a primeira de culpabilização dos ocidentais em relação a esta divisão, uma vez que consideram que estes é que se afastaram e voltaram a instituir um regime do tipo hitlerista na Alemanha Ocidental e, por isso, a Alemanha da URSS é um estado em paz e socialista; a segunda (opinião ocidental), sobre a fundação da República Federal Alemã, destaca que esta nasceu da livre vontade do povo e se o povo da Alemanha da URSS também pudesse eleger livremente, talvez se tivesse unido à República Federal Alemã. A apresentação de duas visões distintas sobre a mesma realidade histórica num ME e sobretudo de posições tão contraditórias é uma abordagem inédita nos ME de História. A clareza e frontalidade das afirmações não deixam margem de dúvidas para a posição imparcial do autor e para a intenção de desenvolver o conteúdo numa perspectiva de conhecimento da visão ocidental e da visão oriental. Esta forma de abordagem aparece mais uma vez bem visível na apresentação das designações atribuídas ao muro: o lado oriental chama-o de “muro de protecção anti-fascista”; o lado ocidental de “muro da desgraça” (MSU2). O autor menciona que o muro de Berlim e a divisão da Alemanha em RFA e RDA foram a expressão figurativa da divisão do mundo num Ocidente liberal e num Oriente comunista. Quanto à RFA, o ME de 1993 (MSU2) aborda a construção de duas Alemanhas de acordo com a sua influência política, embora desenvolvendo pouco a realidade da RDA.

Nos ME da Alemanha reunificada, o conteúdo sobre a crise de Berlim continua a ser desenvolvido, contudo apresentando sobretudo as diferenças entre os dois Estados Alemães: RFA com eleições livres e RDA com partido único; diferentes políticas sociais; queda do partido social-democrata na zona de ocupação soviética (a união forçada, o SED); o bloqueio de Berlim, para a URSS como medida política e para os EUA como um momento de ajuda aérea a Berlim. No ME alemão de 1991 (MA2), do período inicial da reunificação alemão, verifica-se uma preocupação de desenvolvimento do conteúdo centrado na caracterização da RFA e da RDA, agora desenvolvendo bastante cada uma das Alemanhas, em capítulos separados, vindo a verificar-se a mesma orientação nos ME ao longo da década de 1990.

No caso da RDA, o desenvolvimento do conteúdo sobre a crise de Berlim tem o seu cerne na criação da RDA e na influência socialista a nível mundial, detendo-se

sobretudo numa ampla caracterização da vida na RDA e afirmando principalmente, a importância do sistema socialista na manutenção da paz (MR1, 6):

“In den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg bildete sich das sozialistische Weltsystem heraus, das entscheidend zur Sicherung des Weltfriedens beiträgt. Bei Lehrbuchstudium werden Sie Achtung vor den Kräften und Persönlichkeiten gewinnen, die unter großen Mühe und Opfern diese Leistungen vollbrachten.” [Nos anos seguintes à 2.^a Guerra Mundial, o sistema socialista estabeleceu-se a nível mundial, o que veio contribuir de forma decisiva para a segurança da paz mundial. Através deste manual, poderá conhecer as forças e as personalidades que fizeram grandes esforços e sacrifícios para concretizarem estas iniciativas.]

A guerra da Coreia, a crise dos mísseis de Cuba, a guerra do Vietname e a construção do muro de Berlim são os conflitos da Guerra Fria mais abordados nos ME a seguir ao bloqueio de Berlim. A comprová-lo encontra-se a quantidade de documentos sobre o assunto que existem nas páginas dos ME, havendo, assim, um maior destaque nos ME para o tratamento deste conteúdo comparativamente aos outros itens de reflexão sobre a Guerra Fria, exceptuando-se o item sobre as origens da Guerra Fria.

Em relação aos documentos escritos, os mais seleccionados para apresentar os principais incidentes da Guerra Fria são excertos do discurso de Kennedy em Berlim, em 1963 a propósito do muro de Berlim e o discurso de Krustchev sobre a crise de Cuba, de Dezembro de 1962.

Quanto a documentos iconográficos salientam-se as seguintes imagens para o tratamento deste assunto sobre a Guerra Fria:

- para a crise de Cuba, a figura 29⁷¹;



Figura 29 – Fotografia tirada de um avião americano que mostra detalhes da base de mísseis cubana (ex.: MS1, 162; MH4, 184; MGB2, 161; MGB4, 137; MRO3, 93)

⁷¹ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MS1, MH4, MGB2, MGB4, MRO3.

- sobre a guerra da Coreia, esta é trabalhada principalmente através de mapas, como os das figuras 30 e 31, mas também por vezes com imagens, aqui reproduzidas nas figuras 32, 33 e 34⁷²;



Figura 30 – Mapa sobre a guerra da Coreia (ME1, 232)



Figura 31 – Mapa sobre a guerra da Coreia (ME1, 224)



Figura 32 – Bombardeamento na guerra da Coreia (MGB2, 154)

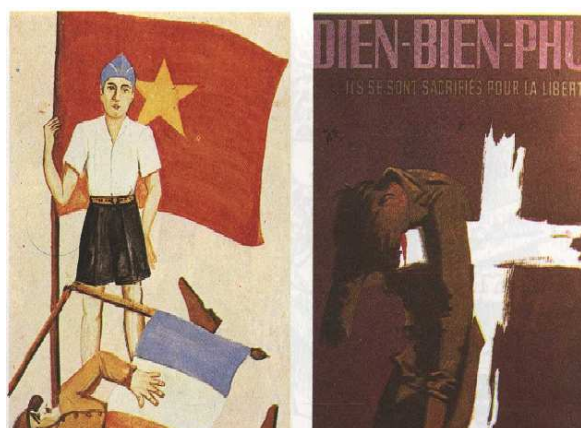


Figura 33 – Cartazes franceses alusivos à guerra da Coreia (MH4, 173)



Figura 34 – Caricatura inglesa sobre a Guerra da Coreia (MH4, 169)

⁷² A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: ME2, ME3, ME4, ME6, MGB2, MGB4, MA1, MH4.

- sobre a guerra do Vietname, surgem várias imagens destacando-se sobretudo a figura 35 como sendo a mais constante nos ME⁷³.



Figura 35 – Crianças queimadas por uma bomba no Vietname, 1972 (MGB1, 217)

A criação do Estado de Israel e a divisão da Palestina surge em alguns ME da Europa Ocidental⁷⁴, integrado no contexto de Guerra Fria. Contudo, é um conteúdo que não aparece com muita frequência nos ME. Quando surge no ME, o desenvolvimento ou referência a este incidente, é feito com a afirmação do apoio dos EUA ao novo Estado de Israel em guerras contra os Estados árabes, em que estes, por sua vez, eram apoiados pela URSS. A título de exemplo, apresentam-se alguns dos mapas mais seleccionados para este item, figuras 36 e 37.



Figura 36 – A formação do Estado de Israel (MI1, 334)

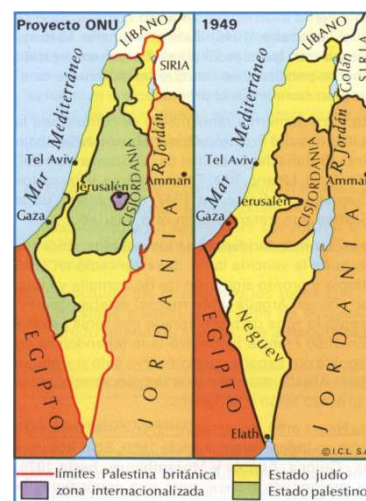


Figura 37 – Divisão da Palestina (ME1, 231)

⁷³ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MH3, MSU3, MI3, MI4, MH2, MH4, MGB1, MGB2, MGB3, MA1, MPO1, MRO3.

⁷⁴ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MI1, ME1, ME3, ME7.

De forma mais esporádica aparecem também outros incidentes da Guerra Fria nos ME, a saber:

- as ameaças da China sobre Taiwan, em que os EUA dão apoio aos nacionalistas chineses de Tchang Kai-chek que se refugiam em Taiwan com a protecção da frota americana, fugindo dos comunistas de Mao Tse-Tung, em 1949 (MF1);

- os conflitos na Etiópia, no Chade; a guerra do Afeganistão; a invasão dos Khmers Vermelhos no Camboja; os conflitos no Líbano e a guerra Irão-Iraque; os movimentos anti-comunistas dos EUA na América Latina (MF4). Em relação à guerra do Afeganistão é curioso que este acontecimento seja salientado sobretudo nos ME suecos e franceses.

Criação da “cortina de ferro”

O conceito de “cortina de ferro” não aparece nos ME com muita frequência, uma vez que contabilizamos cinco menções em 62 ME. Contudo, o termo é muito utilizado ao nível de texto de autor. O acontecimento que marca sempre o início da “cortina de ferro” é a construção do muro de Berlim. Este facto é muito reproduzido nos ME dos vários países da Europa⁷⁵, aparecendo com frequência o conceito de “muro de Berlim” e imagens da sua construção como podemos ver uma delas na figura 38.

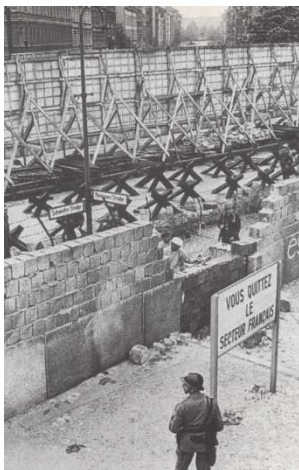


Figura 38 – Construção do muro de Berlim (ex.: MH3, 145; MSU2, 35; MF14, 103; MGB2, 159; MGB4, 135; MA2, 187; MA2, 70; MA3, 230)

⁷⁵ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MH3, MSU2, MF14, MGB2, MGB4, MA2, MA2, MA3.

Este acontecimento aparece também várias vezes caricaturado em documentos iconográficos no ME, como é exemplo a figura 39, reveladores da crítica imposta ao acontecimento pelo lado ocidental.



Figura 39 - Caricatura americana ao muro de Berlim encimada por Krustchev (MH1, 147; MGB2, 159)

Mas também existem outras caricaturas e fotografias que representam o período da cortina de ferro como podemos verificar nas figuras 40 a 46. Existem fotografias, como a figura 40 (MFI3), da parte do muro de Berlim que ilustram muito bem o poder do muro na divisão da cidade de Berlim, mantendo as populações separadas e tão próximas. Fotografias como esta permitem um bom nível de compreensão da realidade histórica pelo aluno através da reprodução da realidade quotidiana das populações entre as suas casas e um muro enorme que as divide e separa. Outras imagens como as figuras 41 e 42, de ME da Holanda (MH1), que demonstram a opção do autor pela imparcialidade face ao conflito Este-Oeste, bem presente na selecção de documentos como estes, nomeadamente a figura 41 intitulada “Nobody is happy” na representação da divisão da Alemanha e a figura 42 que representa através da águia e do urso, os EUA e a Rússia, uma força equivalente entre ambos e o mesmo tipo de postura face ao bloqueio de Berlim.



Figura 40 – Muro de Berlim (MFI3, 138)



Figura 41 – Caricatura representando a divisão da Alemanha (MH1, 143)



Figura 42 – Caricatura ao bloqueio de Berlim (MH1, 144)

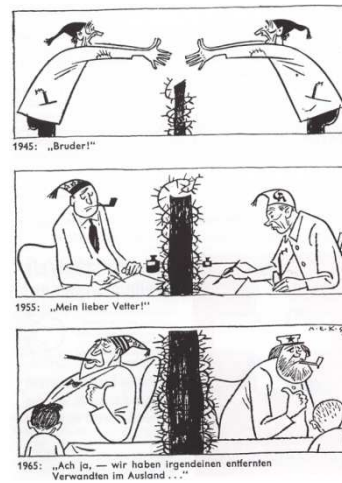


Figura 43 - Caricatura ao muro de Berlim (MSU2, 38)



Figura 44 - Caricatura britânica sobre o problema alemão (MGB2, 148)



Figura 45 - Caricatura inglesa ao bloqueio de Berlim (MH4, 163)



Figura 46 - Caricatura sobre a posição de Churchill em relação ao bloqueio de Berlim (MH1, 137)

Existem também imagens como a da figura 47 que procuram dar uma visão de humanização do conflito entre o Este e o Oeste. Esta figura aparece logo na página de abertura de desenvolvimento de conteúdos de um ME sueco (MS4), apresentando soldados americanos e soldados soviéticos a cumprimentarem-se sobre a brecha do muro de Berlim em construção. Ou seja, a visão que se pretende transmitir é a de que apesar das diferenças ideológicas, mantêm-se as semelhanças entre os indivíduos. Estes dois grupos de soldados cumprem o mesmo tipo de funções, apenas os distingue as visões ideológicas dos blocos onde cada um deles se insere, sem deixarem de ser pessoas em tudo iguais.



Figura 47 – Soldados americanos e soviéticos sobre o muro de Berlim em construção (MS4, 340)

Coexistência pacífica

O conceito de coexistência pacífica é dos mais presentes nos ME dos vários países⁷⁶ e também um dos conteúdos sobre a Guerra Fria mais desenvolvidos nos ME. A maioria dos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica apresentam este período como sendo o resultado de cada um dos blocos compreenderem a impossibilidade de romper o equilíbrio a seu proveito. Assim, cada bloco não interfere nas tomadas de posição do outro bloco. Por exemplo, 1 ME francês de 1980 (MF2) menciona como exemplo que os EUA permitem o sangue da insurreição húngara de 1956 e, por sua vez, a URSS deixa os EUA intervirem militarmente na América do Sul, em S. Domingos ou no Líbano. Outro aspecto que é mencionado é a abertura de “fissuras” entre os dois blocos e a paralela afirmação do Terceiro Mundo. As “fissuras” apontadas em cada um dos blocos são os seguintes: vontade de maior autonomia da parte da Europa, sobretudo da França, com a criação da CEE para o caso do bloco ocidental; no bloco socialista destacam a intervenção militar da URSS em Budapeste e na Checoslováquia em 1968; os acontecimentos de Gdansk reprimidos em 1970 que mostraram as dificuldades da Polónia e, principalmente, a China e a Jugoslávia que afirmam a sua originalidade e rompem com a URSS.

Em relação à periodização da coexistência pacífica, esta vai variando nos ME. Por exemplo, o ME francês de 1984 (MF3) situa-a entre 1962 e 1975, mas já um dos ME franceses de 1980 (MF2) afirma que a crise de Cuba terminou com o período de “coexistência pacífica” para abrir a “détente”. O ME francês de 1989 (MF5) localiza a Guerra Fria entre 1948 e 1955 e a partir de 1955 até 1963, os inícios da “détente”. Pelo contrário, o ME francês de 1984 (MF4) considera que a Guerra Fria situa-se entre 1948 e 1954 e que a crise de Cuba marca o fim da Guerra Fria para entrarmos na era da coexistência pacífica. O autor deste ME estabelece três períodos na Guerra Fria que pela sua singularidade e pertinência resolvemos sintetizar:

- 1948-1954 – definição de novas zonas de tensão, após a constituição da política de blocos: no continente asiático, a formação da República Popular da China modifica o equilíbrio das forças da região; a guerra da Indochina e a guerra

⁷⁶ A título de exemplo mencionamos a possibilidade de confrontar com MF5, MF6, MF8, MP1, MP5.

da Coreia; o Japão que se torna o *pivot* do sistema de defesa ocidental no Extremo-Oriente; a assinatura de um pacto militar defensivo entre os diversos países da Ásia do Sudeste, a OTASE; no continente europeu, a formação da NATO e do Pacto de Varsóvia. Neste período também se fazem sentir as repercussões ideológicas da Guerra Fria, por um lado, com a perseguição “maccartista” às pessoas de simpatia comunista e, por outro lado, as intensas deportações e a repressão até à morte do Estalinismo;

- 1954-1962 - a “détente” - o equilíbrio pelo terror em que cada um dos blocos aceita a zona de influência do outro. São exemplos desta política os acontecimentos na Polónia, na Hungria e a construção do muro de Berlim. Este período é também marcado pela formação do Terceiro Mundo como consequência da descolonização. A crise de Cuba marca a passagem para a era da coexistência pacífica;

- 1962-1975 - coexistência pacífica - o telefone vermelho que se instala entre Moscovo e Washington; os intercâmbios económicos, as negociações sobre o desarmamento (acordos de SALT e os de Helsínquia) são alguns dos principais exemplos da política de coexistência pacífica. Neste período também se fizeram sentir vários desequilíbrios dentro de cada um dos blocos: no Ocidente, a retirada da França da NATO; o reconhecimento da RFA da linha de Oder-Neisse em 1970 e o novo diálogo com a Polónia; no Leste, as tropas do Pacto de Varsóvia invadem a Checoslováquia e aumenta a tensão entre a URSS e a China. Também outros conflitos ameaçam o equilíbrio mundial no Médio Oriente e na Ásia do Sudeste com a guerra da Indochina e a guerra do Vietname.

A periodização da Guerra Fria não é um assunto que tenha grande tratamento nos outros ME, pelo menos não de forma tão acentuada como os ME franceses, embora se apliquem conceitos como o de coexistência pacífica para nos situarmos num determinado momento da Guerra Fria. De uma forma geral, o início deste momento da Guerra Fria é apresentado a partir da subida ao poder de Nikita Krustchev com a sua proposta de uma política de coexistência pacífica entre os dois blocos e a adopção de uma política externa mais moderada por parte do presidente americano, Eisenhower. O ME alemão de 1998 (MA4) considera que a Guerra Fria é frequentemente balizada entre o pós-2.^a Guerra Mundial e 1990 e menciona que alguns investigadores que

estabelecem o ponto de viragem da Guerra Fria em 1961, sendo que outros o estabelecem entre 1968/1970.

Apesar dos ME da Europa de Leste da década de 1980 não desenvolverem muito este conteúdo, ou até de não o apresentar, quando o fazem é na perspectiva de demonstrar que a promoção da política de paz é realizada pelo regime socialista através da política de coexistência pacífica⁷⁷. Porém, a partir da década de 1990, os ME da Europa de Leste passaram a desenvolver este conteúdo. Constatámos, contudo, que por vezes o fazem ainda com títulos como “Desanuviamento da Guerra Fria com a política de Krustchev”, presente no ME húngaro de 1992 (MHU3), apresentando ainda de forma tendenciosa este assunto mesmo já num período de pós Guerra Fria e de queda do regime marxista-leninista.

Também aquilo que para alguns ME é os acontecimentos que marcam a coexistência pacífica, para outros não é apresentado como tal. Assim, verificamos que a maioria dos ME coloca acontecimentos como a Primavera de Praga, no cerne da coexistência pacífica, embora alguns não apresentem a mesma visão. Por exemplo, o ME francês de 1989 (MF5) considera que cada uma das superpotências detém duas zonas de influência que não causam qualquer crise mundial, ou seja, a América Latina está para os EUA como os países da Europa de Leste estão para a URSS. Desta forma, não perspectiva como ameaças à paz mundial, os conflitos da Primavera de Praga, nem o envio de tropas americanas para a República Dominicana para restabelecer um governo pró-americano, nem mesmo o assassinato do presidente marxista Salvador Allende pelo golpe de estado do general Pinochet. Aponta sobretudo as tensões no interior de cada bloco, por exemplo no bloco ocidental, a saída da França da OTAN; o poder dos partidos comunistas na Itália, na França e em Espanha; e no bloco de leste, o aumento da tensão entre a URSS e a China e a aproximação da China aos EUA com a viagem de Nixon à China, em 1972 e, ainda, as greves que despoletaram na Polónia com o sindicato Solidariedade e a falta de liberdade.

Relativamente aos documentos escritos predominam os discursos de Richard Nixon aquando da sua visita a Varsóvia, em 1959 e o de N. Krustchev à sua chegada aos EUA, em 1959. Quanto aos documentos iconográficos mais seleccionados para trabalhar e ilustrar a coexistência pacífica, em primeiro lugar temos a caricatura de

⁷⁷ MRO1 desenvolve neste conteúdo esta perspectiva.

braço de ferro entre Krustchev e Kennedy, na figura 48, mas também várias fotografias do encontro entre Krustchev e de Kennedy em 1961 (figura 49), do encontro entre Krustchev e o governador de Nova Iorque, Rockefeller (figura 50), procurando estas demonstrar um forte ambiente de desanuviamento das tensões internacionais pelo aspecto de encontro amigável que transmitem as imagens.



Figura 48 - Braço de ferro entre Krustchev e Kennedy
(ex.: MA4, 121; MH4, 157)



Figura 49 - Encontro entre Kennedy e Krustchev em 1961 (MF14, 116)



Figura 50 - Krustchev e o governador de Nova Iorque, Rockefeller (MH4, 171)

Mas também a sátira à coexistência pacífica encontra-se presente nos ME da Holanda, da Suíça e da Alemanha, por exemplo no MH4, MSU3, MA3 e MA4. Seleccionamos algumas caricaturas, como as das figuras 51 a 53, do ME holandês de 1994.

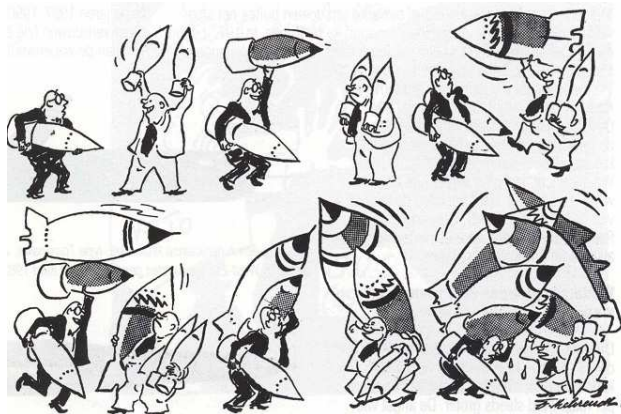


Figura 51 - Caricatura alemã à coexistência pacífica (MH4, 181)



Figura 52 - Caricatura americana à coexistência pacífica (MH4, 191)

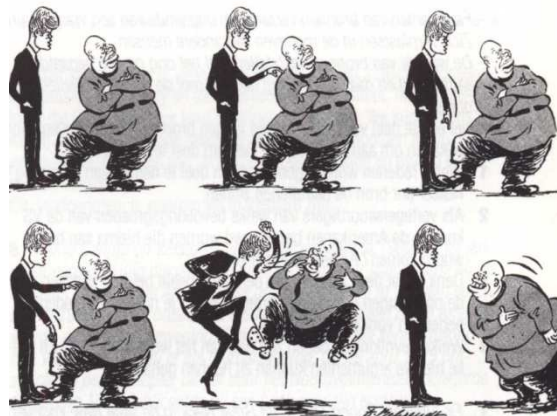


Figura 53 - Caricatura das relações entre Kennedy e Krustchev (MH4, 187)

A divisão do Mundo em dois campos políticos: democracias liberais/democracias populares

O desenvolvimento do conteúdo da Guerra Fria é por vezes acompanhado em alguns ME, de uma caracterização dos regimes políticos dos dois blocos opostos, sobretudo os ME da Europa de Leste da década de 1980, embora também presente em ME da Europa Ocidental, quer da década de 1980, quer da de 1990. Por exemplo, os ME franceses dedicam algum trabalho à apresentação de uma Europa dividida pela Guerra Fria: a Europa Central sob o domínio soviético e a Europa Ocidental sob a influência americana. Por um lado, a formação das democracias populares e as fissuras no campo socialista com a política de não-alinhamento da Jugoslávia e a Primavera de Praga da Checoslováquia, por outro lado, a construção da Comunidade Europeia com a criação da CEECA e da CEE. É exemplo deste tratamento um dos ME franceses de 1999 (MF8).

A caracterização de dois mundos diferentes nem sempre é apenas perspectivada do ponto de vista político, mas também a oposição entre uma sociedade e economia capitalista e outra socialista. Por exemplo, o ME francês de 1989 (MF5) começa por aprofundar a situação económica e política da URSS e dos EUA, desenvolvendo o apogeu do estalinismo, seguido da destalinização e das reformas e o apogeu económico dos EUA, com o seu domínio mundial pela detenção de uma parte importante da produção mundial, pelo seu poderio financeiro, embora tendo presente no seu território um forte racismo e a campanha “maccartista” contra o comunismo.

A intenção de caracterização dos dois regimes políticos opostos, democracia liberal e democracia popular, está patente em alguns ME como é o caso do ME suíço de 1993 (MSU2), que na sua abertura de Unidade seleccionou duas imagens bem representativas de princípios ideológicos bem contrastantes, como podemos ver na figura 54.



Figura 54 – Democracia liberal e democracia popular - dois sistemas ideológicos opostos (MSU2, 25)

Também o conceito de democracia popular está muito presente nos ME, quer da Europa Ocidental e Nórdica, quer da Europa de Leste.

Foi importante verificar que também o ME da RFA de 1985 (MA1) contempla o tratamento deste item de reflexão sobre a Guerra Fria e não apenas o ME da RDA de 1988 (MR1). Assim, contém um subcapítulo denominado de “Potências mundiais – Política mundial”, onde aborda a conjuntura dos EUA e da URSS. Começa por falar na política de “Roll-back” americana, como estratégia de libertação, no sentido de não conter, mas eliminar a expansão imperialista da URSS. Acrescenta que a Guerra Fria e a produção de bombas atómicas provocaram o surgimento de iniciativas de “caça” ao comunista e introdução de espiões. Aborda ainda tópicos problemáticos como a situação da minoria negra americana e as iniciativas para a não discriminação. A respeito da União Soviética e do bloco oriental, fala da época a partir da morte de Estaline e da corrida ao poder. Apresenta a seguinte afirmação, que revela a apresentação de dois regimes com princípios ideológicos diferentes presentes em duas zonas de influência (MA1, 154):

“Für die Amerikaner war es eine Enttäuschung, daß die Staaten Ostmitteleuropas nicht die demokratische Staatsform westlicher Prägung erhielten, sondern ein sowjetischer Satellitengürtel von Volksdemokratien errichtet wurde.” [Para os americanos foi uma desilusão, o facto de os Estados da Europa Central Oriental não receberem o carácter ocidental de estado democrático, mas sim constituírem um regime de satélites de democracias populares sob os soviéticos.]

E logo, a seguir, manifesta claramente a posição ideológica que considera defensável através da seguinte frase (MA1, 156):

“Die Deutschen faßten Vertrauen zu den Westmächten, und das westliche Ausland war von der Freiheitsliebe der Deutschen beeindruckt.” [Os alemães confiavam nas potências ocidentais, e o Ocidente ficou impressionado com o amor dos alemães pela liberdade.]

O ME alemão de 1992 (MA3, 215) recusa-se a falar em democracia popular para lhe chamar ditadura:

“Zwischen den westlichen Demokratien und der stalinistischen Diktatur gab es in den politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ideologischen Vorstellungen nur wenig Gemeinsamkeiten. Jede mißtraute der anderen und unterstellte ihr Weltherrschaftspläne. Die Blöcke formieren sich im Kalten Krieg.” [Entre as democracias ocidentais e a ditadura estalinista, os interesses comuns no âmbito das crenças políticas, económicas, sociais e ideológicas eram mínimos. Um lado desconfiava do outro e ambos impunham os seus planos de domínio a nível mundial. Os blocos deram origem à Guerra Fria.]

São os ME da Europa de Leste da década de 1980 que mais espaço dedicam ao esclarecimento sobre as democracias populares. O ME da RDA de 1988 (MR1) evidencia o trabalho das revoluções populares democráticas na Europa Central e Oriental. O autor esclarece que se deram revoltas populares nesses locais sob a liderança de partidos comunistas e de trabalhadores na luta contra o fascismo durante 1944 e 1945. Volta a esclarecer que estes desenvolvimentos se deveram ao esforço decisivo por parte da URSS na libertação desses países. Continua a privilegiar o tratamento da expansão do mundo socialista, falando sobre o *boom* do movimento dos trabalhadores com as formações de base comunista nos EUA, na Grã-Bretanha, na França, na Itália, na Grécia e no Japão.

A expansão do mundo socialista é muito evidenciada nos ME da Europa de Leste da década de 1980. De seguida, apresentamos uma breve súmula demonstrativa do tratamento deste assunto:

- **RDA** (MR1) – o ME debruça-se muito sobre a influência socialista a nível mundial;

- **Polónia** (MPO1) – a criação dos estados socialistas e cooperação entre esses países; apresentação dos líderes dos países de base socialista, tais como Mao Tse-Tung, líderes da Coreia, Fidel Castro e Nikita Krustchev;

- **Roménia** (MRO1) – apresenta a formação e desenvolvimento do sistema mundial socialista. A vitória das revoluções populares possibilitou a formação das democracias populares na Europa, na Ásia e na América, descrevendo a instauração dos regimes de democracia populares da Albânia, da Bulgária, da Checoslováquia, da Jugoslávia, da Polónia, da Roménia, da Hungria, da RDA, da China, da Coreia, do Vietname, do Camboja e de Cuba. Aponta o socialismo com uma crescente influência no plano internacional, o qual já pode mesmo ser considerado como um sistema que se estava a mundializar;

- **Hungria** (MHU1) – desenvolvimento sobre as democracias populares nos países asiáticos, com referência à Coreia do Sul, à China, a Taiwan, a Hong Kong e ao Vietname como tendo sido libertados pela democracia popular. Apresentação das características comuns entre as democracias populares da Europa e da Ásia e sua respectiva evolução. Evidencia a evolução económica dos países da Europa de Leste como a Polónia, a Hungria, a Roménia, a zona oriental da Alemanha, a Checoslováquia e a Jugoslávia, através da progressiva reforma agrária. Apresenta a luta anti-fascista como sendo um exclusivo de todos os países da Europa de Leste;

- **União Soviética** (MU1) – dedica um capítulo para os vários sistemas socialistas e outro capítulo para os países do bloco ocidental como a América, a França, a Inglaterra, a Itália e o Japão. Desenvolve o que denomina como “cultura capitalista”, ou seja, a literatura, a música e a arte e explora as ideias da economia capitalista;

- **Rússia** (MRU1) – apresenta as características das democracias populares, da URSS, dos outros países da Europa de Leste e do movimento comunista mundial.

Apesar dos ME da Europa Nórdica pouco falarem sobre as democracias liberais e as democracias populares, não deixam contudo de o fazer na perspectiva de esclarecimento do que é o comunismo de que é exemplo o ME sueco de 1996 (MS3) e até demonstrando uma posição face ao assunto com afirmações como esta (MS3, 341):

“O comunismo tinha de ser banido para que não se espalhasse.”

Outro ME sueco de 1996 (MS4) aborda a vida na URSS, a economia planificada.

Mais uma vez a presença de documentos iconográficos nos ME para o tratamento deste assunto, atestam a importância que se dedica ao tema. Por exemplo, a Finlândia apresenta no seu ME de 1985 (MFI1), imagens de Nova Iorque contrastantes entre o progresso e a degradação, de forma a permitir a visualização do lado positivo e do lado negativo do capitalismo (figura 55).

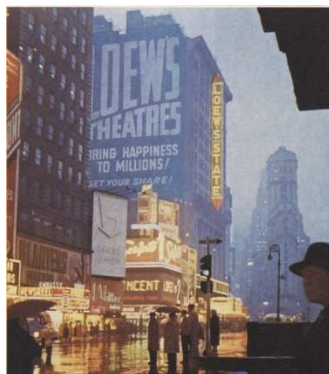


Figura 55 - Nova Iorque entre o progresso e a degradação (MFI1, 133-134)

Também a Holanda explora este conteúdo sobre os dois modelos político-económicos do Mundo, no seu ME de 1993 (MH3), caracterizando, assim, o mundo ocidental no período da Guerra Fria; apresentando a sociedade de consumo; os movimentos da juventude e os problemas das minorias étnicas, sobretudo a discriminação racial.

Outras imagens dos ME holandeses de 1982 (MH1) e de 1994 (MH4), como as figuras 56 a 59, permitem a apresentar a visão do mundo ocidental face ao comunismo; a crítica ao estilo de vida americano e a denúncia da violação de direitos humanos na URSS.

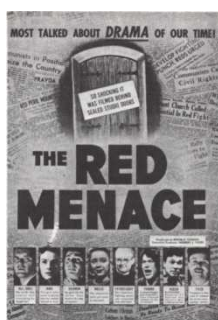


Figura 56 – “A Ameaça Vermelha” (MH4, 162)



Figura 57 – Crítica ao capitalismo (MH1, 145)

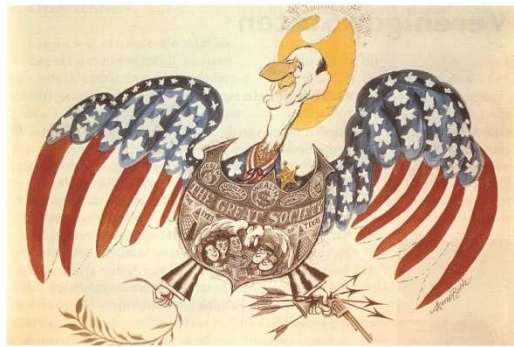


Figura 58 – Caricatura dos EUA designada por “The Great Society” (MH3, 115)



Figura 59 – Manifestação americana de denúncia aos trabalhos forçados na URSS (MH3, 129)

Relativamente aos documentos escritos mais explorados para este conteúdo, estes são os que se referem ao modelo socialista, com excertos do Programa do PCR do XI Congresso do PCR; do XII Congresso do PCR e do Programa do PCR que pretende a criação de uma sociedade socialista multilateral devotada sempre ao comunismo.

Os “casos” soviéticos

As tentativas de dissidência no mundo socialista são um dos assuntos também abordados nos ME, embora não de forma tão aprofundada e tão permanente como o item de apresentação dos principais incidentes da Guerra Fria, sendo sobretudo desenvolvido nos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica⁷⁸, e com pouca incidência nos ME da Europa de Leste. Assim, por exemplo, um ME francês de 1980 (MF2) descreve dissidências que existiam dentro de cada um dos blocos: no bloco ocidental a vontade de De Gaulle criar uma Europa “europeia”, ou seja, sem a influência americana; conflitos entre os aliados como o que opôs a Grécia à Turquia a propósito do Chipre; a divisão dos aliados em conflitos como os do Iraque, do Paquistão e do Irão; no bloco de leste as tentativas de “independência” como o “cisma” de Tito, as tentativas polacas e húngaras de 1956, checoslovacas de 1968 e a ruptura entre a URSS e a China, seguida da Albânia e as crises asiáticas de 1979 no Camboja-Vietname e no Afeganistão. Para além destas fissuras dentro de cada bloco, ainda o movimento do não-

⁷⁸ Os ME em análise da Europa do Norte, MS1, MS3 e MFI1 apresentam a exploração deste assunto.

alinhamento promovido por Tito e depois seguido por Nasser e Nehru é outro dos assuntos tratados nos ME. Também a título de exemplificação para a Europa do Norte, o ME sueco de 1981 (MS1) desenvolve a reacção dos países de Leste de insatisfação com a supremacia soviética, salientando a rebelião em Berlim Leste, a situação da Polónia, da Hungria, da Albânia, da Roménia e da Checoslováquia.

Dos acontecimentos mais marcantes dos chamados “casos” soviéticos destacam-se a Primavera de Praga e a rebelião de Budapeste. Em relação ao primeiro facto, ME como da Itália, da Holanda, da Espanha, da RFA, da Finlândia e da Polónia⁷⁹ apresentam imagens deste acontecimento, sendo muito permanente a imagem da figura 60. Quanto ao caso húngaro, este é retratado em ME como da Suécia, Suíça, Inglaterra e Roménia⁸⁰, apresentado aqui na figura 61 e destacando-se ainda a figura 62, uma caricatura presente no ME sueco de 1996 (MSU3) que revela a sátira húngara face ao conflito, representado através da omnipresença de Estaline sobre Budapeste em chamas.



Figura 60 – Primavera de Praga (MA1, 168)



Figura 61 – Rebelião húngara (MS1, 165)



Figura 62 – Estaline sobre Budapeste (MSU3, 55)

⁷⁹ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MI1, MFI1, MH1, ME6, MA 1, MPO1.

⁸⁰ A título de exemplo mencionamos os seguintes ME: MS1, MSU3, MGB4, MRO3.

Os contextos nacionais no período da Guerra Fria

A abordagem dos contextos nacionais no período da Guerra Fria é um dos assuntos mais desenvolvidos nos ME da Europa de Leste da década de 1980. Os ME da Polónia, da Hungria, da Roménia, da RDA e da URSS davam primazia ao estudo da situação interna dos seus países e dos países da sua área geográfica sob a égide do socialismo. Verifica-se também uma tendência bastante acentuada nestes países de evidenciar aquilo que Pingel (1999) denomina de “character portraits”, aspecto que nos revela o significado que personalidades históricas têm junto dos autores dos ME, ou seja, nas palavras de Pingel (1999, 28):

“They are not used arbitrarily but transmit a message that is not evident at first glance.”

Assim, os dirigentes políticos destes países são a principal figura histórica evidenciada nos ME da Europa de Leste da década de 1980. Este mesmo conjunto de países alteram radicalmente os seus ME na década de 1990, não só na sua estrutura pedagógico-didáctica como teremos oportunidade de apresentar no ponto 2.2.6. deste capítulo, mas também na definição dos seus conteúdos. Assim, apesar de alguns ME da Europa de Leste da década de 1990 dedicarem algumas páginas ao estudo da situação interna do seu país durante a Guerra Fria, apresentam sempre o desenvolvimento do conteúdo Guerra Fria numa perspectiva mundial e de confronto hegemónico entre os dois blocos, descortinando as origens e referindo os principais conflitos da Guerra Fria.

Os conceitos e termos mais mencionados nestes ME da Europa de Leste são os seguintes: República Popular; República Federal; construção das bases do socialismo; Guardas Vermelhos; Partido Comunista. A natureza destes conceitos e termos demonstra o tipo de conteúdos que estes países se preocupam em trabalhar nas escolas.

O ME da RDA de 1988 (MR1) não apresenta o desenvolvimento de conteúdos com uma alusão directa à Guerra Fria. Não faz quase menção ao conceito de Guerra Fria, apenas há uma referência quando o autor esclarece que a Doutrina de Truman conduziu a um período de Guerra Fria contra a URSS (MR1, 214):

“Die Truman-Doktrin leitete eine Periode des kalten Krieges gegen die UdSSR...”

[A Doutrina de Truman liderou um período de Guerra Fria contra a URSS...]

Não existe no ME no ME da RDA de 1988 (MR1) nenhuma imagem referente à Guerra Fria. O que se privilegia é o tratamento da situação interna da RDA, a sua caracterização económico-social e política. A Unidade tem por título “A nova força internacional e o início da revolução antifascista e democrática em solo alemão” e inicia-se pelo estudo da coligação anti-hitleriana, considerando que esta desenvolveu um esforço conjunto para derrotar os “agressores fascistas”, colocando a União Soviética como a parte decisiva da vitória e deixando a indicação da importância do socialismo para a ordem da sociedade. Menciona que as possibilidades abertas pela Conferência de Postdam para a cooperação entre as superpotências não foram postas em prática, dado que as grandes potências, os EUA e a Inglaterra, limitaram a cooperação com a URSS, tendo esta última de reagir contra a monopolização dos EUA em relação às armas nucleares. A Unidade encontra o seu maior desenvolvimento na apresentação das revoluções populares democráticas na Europa Central e Oriental, voltando a esclarecer que estes desenvolvimentos se deveram ao esforço decisivo por parte da URSS na libertação desses países. Depois dedica-se à apresentação da política de ocupação e de desenvolvimento nas zonas ocidentais, explicando que as diferenças surgidas foram devido à atitude dos aliados ocidentais, ao limitarem e conterem as iniciativas dos aliados antifascistas e democráticos, tais como a URSS. O resto da Unidade debruça-se sobre a criação da RDA e a influência socialista a nível mundial, constituindo este assunto o maior número de páginas da Unidade.

A figura 63 resume bem o tipo de tratamento de conteúdo que está presente no ME da RDA.



Figura 63 – “O ponto de viragem da Alemanha”. Pintura da RDA de 1956, de Arno Mohr (MR1, 234)

Também a Polónia desenvolve no seu ME de 1984 (MPO1) sobretudo a história nacional polaca do pós-2.^a Guerra Mundial, com uma forte incidência na caracterização dos vários sectores económicos do país, não só no texto de autor, mas também na selecção de imagens alusivas aos vários sectores económicos. Situação semelhante encontramos no ME da Roménia de 1980 (MRO1), quer do ponto de vista do desenvolvimento do texto de autor, quer nos documentos iconográficos que apresenta, que procuram valorizar principalmente o seu líder político, Nicolae Ceausescu, e ilustrar os vários sectores económicos do país. Para o caso da Hungria, o MHU1 descreve principalmente a evolução das revoluções democráticas populares na Europa e na Ásia e a evolução económica dos países de Leste (Polónia, Hungria, Roménia, zona oriental da Alemanha, Checoslováquia e Jugoslávia), resultante do processo de reconstrução desses países no pós-guerra, o que levou a uma transformação radical da economia com a introdução de uma economia planificada de acentuado ritmo de industrialização e consequente aumento do poder económico. Classifica a Hungria, a Roménia e a Polónia como economias centradas nas actividades agro-industriais e já a Bulgária, a Jugoslávia e a Albânia que dependiam do desenvolvimento agrário. Salienta a luta anti-fascista em todos estes países da Europa de Leste. A referência que apresenta aos anos da Guerra Fria prende-se apenas com a criação do COMECON como resposta do mundo socialista ao imperialismo, e a formação do Pacto de Varsóvia como sendo a constituição de um sistema de segurança colectiva de refutação à formação da OTAN. Também a URSS no ME de 1986 (MU1) dedicou um especial tratamento ao mundo de Leste, não centrando-se apenas no seu território, mas sobretudo percorrendo os sistemas socialistas, desde os vários países da Europa de Leste até ao Vietname, Cuba e China.

O tratamento do conteúdo dos contextos nacionais no período da Guerra Fria ainda se continua a fazer sentir em alguns ME da Europa de Leste na década de 1990. Assim, o ME húngaro de 1992 (MHU3) analisa a situação da Hungria entre 1946 até 1956 e o UM húngaro de 1998 (MHU4) percorre a história nacional desde o pós-2.^a Guerra Mundial até ao retorno da democracia.

Dos anos de 1970 ao fim da Guerra Fria

Muitos ME não chegam a tratar os anos de 1970 da Guerra Fria e os que o fazem não aprofundam muito este assunto. Os ME que mais tratam mais este assunto são os ME franceses e os finlandeses.

Os assuntos que são mais destacados para este item são os acordos de SALT e a declaração final da conferência de Helsínquia, ou seja, acordos de domínio militar, mas também sobre o Espaço, as relações comerciais e a circulação de ideias e dos indivíduos. Também há lugar à menção de alguns acontecimentos, tais como a admissão da China e das duas Alemanhas na ONU em 1971 e 1973 e a viagem do Presidente Nixon a Pequim em 1972, factos que demonstram um apaziguamento nas relações entre o Ocidente e os países socialistas⁸¹. O ME da Hungria de 1988 (MHU4) acrescenta que a Conferência de Helsínquia não alterou a política russa nos países de Leste, mantendo uma política de intervenções armadas sucessivas como é o caso da do Afeganistão em 1979. Mais uma vez a comprovar a importância da alusão a estes acontecimentos temos a eleição do principal documento escrito para este conteúdo, a Acta Final da Conferência para a Segurança e Cooperação na Europa, de Helsínquia, 1 Agosto de 1975 e muitas imagens da Conferência de Helsínquia⁸².

Alguns ME da década de 1990 procuram explicar o processo que conduziu ao fim da Guerra Fria. Por exemplo, o ME francês de 1999 (MF8) apresenta os factores que explicam o desaparecimento da URSS: as dificuldades económicas; a corrupção geral; as grandes despesas militares; o progressivo desanuviamento com os acordos de desarmamento nuclear; as reformas económicas de Gorbatchev; a queda do muro de Berlim. Para além disto, enuncia logo as repercussões da queda do marxismo-leninismo, salientando o “triunfo americano” pela total hegemonia dos EUA, o que provoca o nascimento de uma nova ordem mundial, tendo a Guerra do Golfo confirmado essa supremacia; o renascimento da ONU com uma forte intervenção através das operações de manutenção da paz e o retorno da grande Europa com a reunificação alemã que

⁸¹ A título de exemplo confrontar com MF2, MF3 e MF5.

⁸² A título de exemplo confrontar com MFI1, MSU1, MHU4, MF2, MF3 e MF5.

anuncia o fim da divisão da Europa e o alargamento da Comunidade Europeia com a União Europeia.

Já o ME alemão de 1988 (MA4) defende que os anos de 1980 deixaram de ter por tema central a Guerra Fria, uma vez que o fim desta estava anunciada com a nova política da URSS, ou seja, a política de Gorbatchev, facto que contribuiu verdadeiramente para o fim da Guerra Fria. Alguns ME apresentam imagens de manifestações a favor do fim da Guerra Fria com o desarmamento nuclear, como é o caso da figura 64 de um ME finlandês.



Figura 64 - Apelo ao fim da Guerra Fria (MFI1, 135)

As imagens dos presidentes Gorbatchev e Reagan são muito recorrentes nos ME que tratam os anos de 1970 e de 1980 da Guerra Fria. Essas imagens apresentam sempre estas duas personalidades de forma sorridente, bem-disposta e mantendo uma conversa agradável, praticamente numa atitude de dois velhos amigos⁸³ como podemos ver na figura 65.



Figura 65 - Reagan e Gorbatchev, 1987 (MGB2, 166)

⁸³ Como exemplo elegemos a imagem da figura 65 extraída do MGB2.

Um dos aspectos que vários ME incidem para tratamento deste período, é o seu trabalho no sentido de desenvolvimento da opinião crítica do aluno. Assim, apresentam várias caricaturas, como são o caso das figuras 66 e 67, de ME finlandês de 1985 e italiano de 1998 (MFI1; MI4) que, em simultâneo, revelam uma posição imparcial dos autores, uma vez que ao seleccionarem-nas, colocam na mesma posição as duas potências hegemónicas.

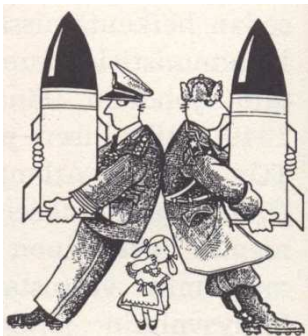


Figura 66 - Duas hegemonias na ameaça nuclear (MFI1, 142)



Figura 67 - Duas hegemonias na ameaça nuclear (MI4, 261)

O ME finlandês de 1991 (MFI3) conclui o tema da Guerra Fria com um documento iconográfico que se apresenta como símbolo da paz – a fotografia do Presidente Gorbatchev e do Presidente Bush em Helsínquia em 1990, em que o primeiro segura um quadro que ilustra o fim da Guerra Fria (figura 68).



Figura 68 – Encontro de Gorbatchev e Bush, 1990 (MFI3, 161)

Mas as principais imagens que representam o fim da Guerra Fria são fotografias da queda do muro de Berlim. Elas são o símbolo máximo do fim da política de blocos, como a figura 69.



Figura 69 – Queda do muro de Berlim (MA4, 194)

Também foi muito significativo encontrarmos num ME da Europa de Leste, um documento iconográfico, num ME húngaro de 1998 (MHU4), que representa em caricatura o fim do marxismo-leninismo, algo que nunca encontramos em nenhum ME da Europa de Leste durante a década de 1980, nem tão-pouco documentos com esta frontalidade nos ME da Europa de Leste da década de 1990 (figura 70).



Figura 70 - Queda do marxismo-leninismo, caricatura de 1975 (MHU4, 132)

A integração dos primeiros movimentos de independência no contexto da Guerra Fria e a Guerra Fria como guerra de propaganda

O conteúdo da descolonização encontra-se, por vezes, em alguns ME trabalhado de forma integrada com a Guerra Fria. Não é um assunto de grande destaque nos ME, pois quando surge normalmente é meramente referido sem qualquer aprofundamento do conteúdo. São sobretudo os ME da Europa de Leste que fazem um tratamento deste assunto de forma um pouco mais aprofundada, como por exemplo, a URSS no seu ME de 1986 (MU1), que trabalha a descolonização africana e asiática, principalmente os casos da Índia, da Indonésia, do Egipto, da Arábia Saudita e do Irão. Também os ME da Polónia de 1984 e de 1987 (MPO1, MPO3) desenvolvem os movimentos de descolonização e a formação de Estados do Terceiro Mundo. A Holanda no seu ME de 1994 (MH4) apresenta a figura 71 que constitui a reprodução de cabeçalhos de notícias da imprensa sobre a posição do Este e do Oeste face a África.



Figura 71 - Cabeçalhos de notícias da imprensa sobre a posição do Este e do Oeste face a África (MH4, 179)

A Espanha nos seus ME de 1986 e de 1989 (ME2; ME3) associa o tema da Guerra Fria à descolonização e trabalha estes dois assuntos de forma a inter-relacionada, sendo sobretudo valorizada a questão da descolonização em detrimento da Guerra Fria.

O tema da Guerra Fria é também trabalhado nos ME como um assunto que foi muito desenvolvido pelos dois blocos em confronto através da arma da propaganda. Este assunto é apresentado de uma forma geral nos ME da Europa em análise. Muitas vezes esses cartazes e caricaturas de propaganda foram usados para veicular uma ideia

de oposição ao bloco contrário, sobretudo nos ME da Europa de Leste da década de 1980, alterando-se completamente esta intenção nos ME da década de 1990, onde se procura apresentar imagens provenientes dos dois blocos. Os ME da Europa Ocidental e da Europa do Norte apresentam este tipo de documentos iconográficos em ambas as décadas em análise, quer os de proveniência soviética, quer os de proveniência americana, inglesa, francesa... As figuras 72 que se seguem são ilustrativas do tipo de propaganda desenvolvida durante a Guerra Fria e foram retiradas do ME alemão de 1998 (MA4).



Figura 72 - Cartazes de propaganda sobre a Guerra Fria (MA4, 112)

Outros aspectos singulares nos Manuais Escolares analisados

Os ME italianos da década de 1980 apresentam uma situação inédita relativamente ao papel do Vaticano no período da Guerra Fria, algo que nunca apareceu em nenhum outro ME analisado de qualquer outro país⁸⁴. Estes ME procuram desenvolver o papel da Igreja no mundo contemporâneo, destacando a condenação do neocolonialismo pela Igreja Católica; a sua posição a favor do progresso dos povos e o ecumenismo de Paulo VI.

⁸⁴ Cf. MI1 e MI2.

2.2.2. Os conteúdos da Guerra Fria nos Manuais Escolares e nos Programas Escolares – coincidência, articulação, distanciamento?

De seguida, vamos proceder à análise da consonância ou do distanciamento do PE sobre o desenvolvimento de conteúdos nos ME. A importância desta análise comparativa recai também no facto de o ME ser “mais que um meio de aculturação por uma via simétrica, é factor de afirmação e de dominação cultural” (Magalhães, 1999, 280-281). Assim, tentaremos, igualmente, ver como é que o ME é instrumento de dominação cultural e objecto de uma política educativa através da confrontação entre ME e PE. Magalhães (1999, 282) apresenta de forma muito clara a importância que o ME reveste, o que nos alenta para a possibilidade que temos de alcançar as respostas às questões a que nos propusemos no nosso estudo:

“[O ME] constitui uma pista fundamental de investigação para conhecer globalmente uma época, para caracterizar políticas e modelos educativos.”

Assim, será que existe uma articulação ou até coincidência entre ME e PE, por exemplo, com algum grau de interpretação do autor em relação ao PE, ou pelo contrário, um distanciamento entre as directrizes programáticas e a construção do ME? Neste sentido, desenvolvemos uma análise comparativa entre os conteúdos e os recursos dos ME e os previstos nos PE. Uma vez que não nos foi possível ter todos os PE dos países em análise, procedemos aqui à apresentação desta comparação apenas para os países em que fizemos a análise dos seus PE.

Portugal

Depois de analisarmos os ME e os PE portugueses concluímos que há uma sintonia entre os ME e os PE. Assim, recordamos que o PE de 1979 (PP1) enuncia os seguintes objectivos de aprendizagem para a Guerra Fria (PP1, 22-23):

- “- Explicar o contexto em que se constituíram a OTAN e o Pacto de Varsóvia.
- Explicar o aparecimento de movimentos de contestação na década de 60.
- Explicar o progressivo desanuviamento a partir da década de 70.
- Refere os objectivos que presidiram à Conferência de Helsínquia.
- Identificar os Acordos de Salt como uma das etapas no processo de desanuviamento.”

Este PE define os seguintes conteúdos: “A ONU. A política de blocos, a Guerra Fria e a coexistência pacífica.” Ora, são exactamente estes conteúdos que os ME tratam, incidindo o seu tratamento também nos objectivos traçados no PE, presente através do desenvolvimento do texto de autor e na selecção das fontes. O mesmo se passa entre o PE de 1991 (PP2) e os ME portugueses da década de 1990. Assim, o PE de 1991 traça os seguintes conteúdos: a Unidade Didáctica designa-se por “ O Mundo saído da Guerra”; encontra-se subdividida em duas subunidades, intituladas “Reconstrução e política de blocos: a hegemonia americana e a expansão do mundo socialista; O antagonismo dos grandes blocos: a “guerra fria”; A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência”. Ora, os ME apresentam mesmo estes títulos nas páginas dedicadas a estes conteúdos da Guerra Fria⁸⁵.

Também aqui torna-se conveniente recordar que o PE de 1991 afirma a função que atribui ao trabalho de conteúdos como o da Guerra Fria, evidenciando o seu contributo na formação de futuros cidadãos críticos pelo seu papel na ajuda da compreensão dos problemas do Mundo actual através do estabelecimento de relações passado/presente (PP2, 74):

“Os problemas desta época continuam, em larga medida, presentes na realidade conhecida dos alunos, sobretudo através de acontecimentos divulgados pelos meios de comunicação social. Isso permitirá evidenciar relações entre o passado próximo e o presente, contribuindo, particularmente no que se refere ao estudo da sociedade portuguesa, para o desenvolvimento de atitudes e de valores que possibilitem o exercício de uma cidadania consciente e interventiva.”

Ora, é muito significativo encontrarmos aqui, num documento de natureza oficial, uma afirmação que em tudo vem provar a intenção que a política educativa de um país coloca na disciplina de História, considerando a sua participação no desenvolvimento da

⁸⁵ Cf. MP4, MP5 e MP6.

intervenção cívica pelas competências que procura desenvolver, ligadas à formação de uma consciência cívica crítica e interventiva. Ainda é mais significativo quando encontramos precisamente esta afirmação associada ao tratamento do conteúdo da Guerra Fria. Por outras palavras, o PE considera que este conteúdo deve ser ensinado com a intenção de exactamente desenvolver essas competências de natureza cívica.

Também os objectivos que o PE de 1991 (PP2) define para o tratamento do conteúdo da Guerra Fria coincidem igualmente com os que se encontram nos ME portugueses desta década⁸⁶, que aqui voltamos a relembramos (PP2, 74):

“- Compreender que os EUA se afirmam, durante e após a guerra, como a maior potência mundial, relacionando o auxílio americano com as dificuldades económicas da Europa e o receio do avanço da influência comunista; expliquem em que condição se verificou a expansão do socialismo e o alargamento da influência soviética na Europa e na Ásia;

- Compreender que a «guerra fria» resultou, fundamentalmente, das tendências hegemónicas das duas grandes potências, dando origem à formação de blocos militares e identifiquem alguns confrontos que ocorrem nesse contexto; expliquem a prioridade dos povos asiáticos no acesso à independência, relacionando-a com a situação internacional do pós-guerra e distinguindo formas pacíficas de formas violentas na luta pela emancipação.”

A título de comprovação desta paridade entre PE e ME, transcreve-se a definição dos conteúdos a desenvolver, introdutórios de cada Subunidade, no ME de 1994 (MP4,168; 170; 172) que, de facto, são objecto de desenvolvimento em texto de autor e na selecção de fontes apresentada:

“O contexto em que se afirmou a hegemonia americana no Mundo; As condições em que se verificou a expansão do socialismo e da influência soviética na Europa e na Ásia; Os factores que conduziram à formação de blocos militares liderados pelas duas superpotências; o conceito de Guerra Fria; A relação entre a prioridade do acesso dos povos asiáticos à independência e a situação internacional do pós-guerra; Os conceitos de autodeterminação e de luta de libertação nacional.”

⁸⁶ Cf. MP4, MP5 e MP6.

Espanha

Relembramos que o PE espanhol de 1980 (PE1) apresenta o conteúdo da Guerra Fria inserido no Tema do PE denominado “La Sociedad Contemporanea del siglo XX” e traça os seguintes objetivos para tratamento do conteúdo da Guerra Fria (PE1, 39):

“[...] destacar los principales aspectos en los que se manifiesta el enfrentamiento entre Estados Unidos e la URSS a partir de 1946. El reparto da Europa; señalar algunas de las manifestaciones más destacadas de la influencia económica e política da USA y URSS en nuestros días y las principales características de los grandes sistemas económicos.”

Relativamente à forma como o PE de 1989 (PE2) prevê o desenvolvimento do conteúdo da Guerra Fria, este pretende que se abordem as grandes transformações que ocorreram no Mundo após a 2.ª Guerra Mundial através do ensino dos seguintes aspectos (PE2, 316-318):

- “*Hechos, conceptos e principios*” onde se destaca o título referente aos conteúdos da Guerra Fria, “*Tensiones y conflictos políticos: el sistema bipolar de relaciones internacionales, organismos internacionales, crisis concretas*”;

- “*Procedimientos*” que têm em consideração o tratamento da informação sobre problemas da actualidade através da “*análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas (prensa, radio y televisión) sobre un mismo problema de actualidad*”; “*causalidad múltiple*” que prevê a análise da origem de alguns conflitos do mundo actual, contrastando as informações disponíveis e recusando as explicações simplistas e maniqueístas; “*indagación e investigación*” através da realização de “*pequeños estudios monográficos sobre hechos conflictivos de la actualidad, utilizando información de distinto tipo, especialmente obtenida de los medios de comunicación de masas*”;

- “*Actitudes, valores y normas*” que se pretende incutir “*curiosidad científica*” acerca da “*origen de las tensiones y conflictos más relevantes del mundo actual*” e pela “*sensibilidad para cuestionarse y analizar críticamente las causas de las desigualdades y discriminaciones sociales, económicas, políticas, sexuales, etc. existentes en el mundo y en la sociedad propia*”; desenvolvimento da “*tolerancia y solidaridad*” em que destacamos o “*reconocimiento de la inexistencia de respuestas definitivas ante los problemas del mundo actual, y valoración crítica de las opiniones y puntos de vista divergentes*” e a “*toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en la consecución de la paz a distintas escalas y en el alejamiento de la amenaza nuclear*”.

Já na década de 1990, o PE de 1991 insere a Guerra Fria no Tema 3 designado por “El Mundo Actual”, traçando os seguintes conteúdos (PE3, 543):

“Transformaciones y desequilibrios em el no mundo actual:

1. Desarrollos desiguales y neocolonialismo (Norte/Sur).
2. Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales; crisis del sistema de bloques; el proceso de unidad europea, una crisis o conflicto internacional relevante; problemas y perspectivas para a paz.”

O “Boletín Oficial del Estado”, de 21 de Outubro 1992 publica novas orientações acerca do tratamento da História do Mundo Contemporâneo, onde se refere também aos conteúdos ligados à Guerra Fria para o Tema 4 com a designação de “El Mundo desde 1945”, definindo-os do seguinte modo (PE4, 47):

- “- Etapas de la evolución histórica desde el final de la 2.^a Guerra Mundial
- La organización de la paz. La ONU. Bipolarización y Guerra Fria. Los focos de conflicto internacional.
- La evolución económica y política en el mundo desarrollado.
- Los países de economía planificada
- Los procesos de descolonización en Asia y África. La situación de Iberoamérica.”

Por um lado, no caso espanhol, nos ME da década de 1980 não há uma total coincidência entre os conteúdos programáticos previstos no PE e os desenvolvidos nos vários ME. Estes últimos incidem sobretudo no estudo da Guerra Fria na Europa (por exemplo, a Europa sob a ocupação militar de russos e americanos; confronto entre os EUA e a URSS, na Europa, pelo Plano de Marshall e a OTAN e o Pacto de Varsóvia; russos e americanos consolidam as suas posições na Europa; os problemas da Alemanha - a crise de Berlim; descolonização e Guerra Fria fora da Europa; crises internacionais relacionadas com a descolonização tais como a Palestina, a Coreia e o Vietname). Ora, ao confrontarmos estes conteúdos com os do PE de 1980 (PE1) verificamos que o segundo objectivo do PE não aparece de forma bem consolidada no tratamento dos conteúdos, ou seja, o ponto referente à influência económica e política dos EUA e da URSS nos nossos dias e as principais características dos dois grandes sistemas socioeconómicos.

Por outro lado, é interessante verificar que há uma coincidência total de tratamento de conteúdos programáticos em ME de diferentes regiões autónomas de Espanha, como são o caso dos ME da Andaluzia (ME4) e os da Galiza (ME3), onde poderia eventualmente haver orientações curriculares que os diferenciasses.

Para a década de 1990 verifica-se que há um ME de 1995 (ME5) que apresenta uma total discordância com o PE, em que não há qualquer referência directa ao conteúdo da Guerra Fria. Apenas desenvolve uma Unidade Didáctica intitulada “Los grandes conflictos del siglo XX. Evolución española”, mas em que não faz nenhum tratamento da Guerra Fria, nem mesmo apresentando-a como sendo um desses grandes conflitos do século XX. Trata apenas as duas Guerras Mundiais sumariamente, a época de entre Guerras, descrevendo os totalitarismos e a crise do sistema liberal-democrático e, de seguida, contextualiza a situação de Espanha neste período, desenvolvendo a 2.^a República, a guerra civil e o franquismo. Mas esta diferença entre ME e PE, na década de 1990, não está patente em todos os ME desta década, embora tal não signifique que todos os conteúdos previstos no PE sofram tratamento nos ME. Assim, os ME de 1996 (ME6; ME7) trabalham a formação de blocos e a Guerra Fria, descrevendo as origens da Guerra Fria; os focos de tensão na Europa de Leste, por exemplo, as crises da Hungria, da Checoslováquia e da Polónia; a agudização das tensões entre os blocos com vários conflitos regionais, tais como a guerra da Coreia, a crise de Cuba, o bloqueio de Berlim e a construção do muro de Berlim, a guerra do Vietname, a fundação do Estado de Israel, a nacionalização do Canal de Suez; e, finalmente, o desenvolvimento da coexistência pacífica. Porém, não trabalham o processo de unidade europeia, nem os problemas e perspectivas para a paz previstos no PE de 1991 (PE3).

França

O PE francês de 1997 (PF1, 152) atribui o seguinte título à Unidade Didáctica da Guerra Fria:

“De la guerre froide au monde d’ aujourd’hui (relations Est-Ouest, décolonisation, éclatement du monde communiste)”.

Apresenta como orientações de desenvolvimento do conteúdo, a necessidade de colocar em evidência os fenómenos históricos ocorridos depois de 1945, que permitem compreender o mundo, desde as questões de crescimento económico e demográfico às

transformações sociais e culturais que acompanharam as transformações da geopolítica mundial, ou seja, a constituição de blocos, seguida da emergência do Terceiro Mundo e depois a desagregação do mundo comunista. Também recomenda que o exemplo da Alemanha deve ser particularmente analisado, pois permite compreender melhor a bipolarização através da cidade símbolo de Berlim, conteúdo que deve ser desenvolvido até à queda do muro de Berlim. Refere, ainda, que deve-se evitar desenvolver meramente um estudo cronológico do período da Guerra Fria, que justaponha as crises sucessivas.

De facto, os ME franceses da década de 1990 desenvolvem a Guerra Fria não numa perspectiva de sequência cronológica dos acontecimentos, mas sobretudo uma análise interpretativa da causalidade múltipla da Guerra Fria. Ora, se por um lado, este tipo de abordagem da Guerra Fria coincide com o tipo de recomendações que o PE francês de 1997 apresenta, por outro lado, verificamos que a forma como os conteúdos são desenvolvidos demonstram que há capacidade de interpretação do autor do ME em relação ao PE, pois uns ME incidem mais no desenvolvimento de realidades históricas ligadas à Guerra Fria como a guerra da Coreia, a do Vietname ou a crise de Cuba, outros desenvolvem mais a situação do Médio Oriente e da América Latina. Estes aspectos revelam que há interpretações diferenciadas dos autores dos ME quanto ao destaque que determinados assuntos devem ter no conteúdo da Guerra Fria.

Assim, verificamos que há diferenças na amplitude de desenvolvimento do período da Guerra Fria: o ME de 1999 (MF6) desenvolve a Guerra Fria apenas até à coexistência pacífica; já outro ME de 1999 (MF7) apresenta a Guerra Fria com os limites temporais entre 1947 e 1963, mas desenvolve o conteúdo designando-o por “L’équilibre de la terreur”, o período entre 1963 e 1991, referindo muito sumariamente a guerra do Vietname e os conflitos do Próximo Oriente; as negociações entre EUA e URSS numa luta de influências e o processo de armamento estratégico pela URSS; o desmembramento do bloco soviético apenas em dois anos entre a queda do muro de Berlim e o desaparecimento da URSS e a emergência dos EUA como a única superpotência; finalmente, ainda outro ME de 1999 (MF8) segue mais as recomendações do PE de 1997, desenvolvendo as origens da Guerra Fria e os seus efeitos na Europa, com a Europa Central sob o domínio soviético e a Europa Ocidental sob a influência americana; a construção da comunidade europeia com a criação da CECA e da CEE; interpreta os factores que conduziram ao fim da Guerra Fria,

analisando os motivos do desaparecimento da URSS; “o triunfo americano” pelo facto dos EUA tornarem-se na única superpotência, o que provocou o nascimento de uma nova ordem mundial, tendo a guerra do Golfo confirmado essa supremacia; termina com o retorno da grande Europa depois da reunificação alemã que anuncia o fim da divisão da Europa e o alargamento da Comunidade Europeia e depois a criação da União Europeia; finalmente, realça a questão da paz no Mundo com o renascimento da ONU que detém uma forte intervenção através das operações de manutenção da paz.

Inglaterra

Recordamos que o PE inglês de 1995 (PIN1) inclui o conteúdo da Guerra Fria na Unidade Didáctica 4, intitulada “The Twentieth century World”, na qual existe a orientação para ser ensinado, com mais aprofundamento, um dos conteúdos do período em questão, sendo a Guerra Fria mencionada com um dos exemplos desses conteúdos. Também o PE de 1999 (PIN2) dá a possibilidade de opção de estudo de um dos conteúdos relacionados com o Mundo depois de 1900, onde é destacado o conteúdo da Guerra Fria, vindo mesmo referido que um dos eventos a estudar seria a guerra do Vietname e a queda do muro de Berlim.

Assim, apesar da definição de conteúdo programático sobre a Guerra Fria ser algo vaga nestes PE, verificamos que em todos os ME ingleses o conteúdo da Guerra Fria é objecto de tratamento, nomeadamente com desenvolvimento da guerra do Vietname e a queda do muro de Berlim.

República Democrática Alemã

O PE de 1970 (PR1) que esteve em vigor até 1988, nada refere acerca da Guerra Fria, mas sim o estudo do que denomina como título para Unidade Didáctica 6 - “2.^a Guerra Mundial e suas Consequências”. A definição dos conteúdos deste PE tem a seguinte intenção (PR1, 6):

“Die historische Entwicklung in der DDR ist als ein Bestandteil des revolutionären Weltprozesses nach dem zweiten Weltkrieg darzustellen und zu werten.” [O desenvolvimento histórico na RDA deve ser apresentado e avaliado como parte integrante do processo de revolução mundial depois da 2.ª Guerra Mundial.]

Por sua vez, o PE de 1988 (PR2) prossegue com esta intenção sobretudo de identificação das diferenças entre o socialismo, fascismo e imperialismo, de forma a defenderem o socialismo e lutarem contra o capitalismo a favor do proletariado. O PE desenvolve especialmente a luta revolucionária dos trabalhadores alemães, de forma que os alunos a vejam como viragem da história alemã e europeia e como parte integrante da formação e implementação do sistema socialista mundial. Os alunos devem tomar conhecimento da luta entre as classes na República de Weimar, sobre a origem do fortalecimento da reacção imperialista; o militarismo e o fascismo e os esforços da classe operária na implementação dos direitos e liberdades democráticos preconizados na Revolução de Novembro. Devem adquirir conhecimentos sobre os meios e os métodos utilizados pela “burguesia monopolista” e a razão por que o “círculo reaccionário” não se intimidou perante a “ditadura fascista”, ficando com uma imagem clara sobre a dificuldade e os grandes esforços empreendidos na luta de “resistência anti-fascista”. A partir daqui, são desenvolvidos conteúdos sobre a evolução do KPD como partido comum; a integração do leninismo e como se contrariou o estabelecimento do imperialismo, do militarismo e do fascismo em solo alemão, como forma de libertação do povo alemão; a criação do partido único SED como resultado desta luta e a concretização das aspirações da classe trabalhadora; o desenvolvimento e a consolidação da aliança com todas as forças democráticas, impedindo que as zonas orientais fossem influenciadas pelas “forças imperialistas e oportunistas”, amenizando o problema da divisão da Alemanha, cujo intuito das potências imperialistas era o de salvarem o imperialismo alemão e o de combaterem o socialismo na Europa como parte da política imperialista dessas potências, estabilizando, assim, a questão da Guerra Fria. Esta nossa síntese fica confirmada com a seguinte citação (PR2, 93):

“Die Schüler eignen sich Wissen darüber an, wie seit der achtziger Jahre die Politik der Hauptaufgabe in der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik kontinuierlich weitergeführt wurde und der Kampf um die Erhaltung des Friedens eine historisch neue Qualität erreichte.

Schwerpunkte sind:

- die weitere Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR, die kontinuierliche Fortsetzung des Kurses der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik;

- die imperialistische Konfrontations- und Hochrüstungspolitik und der Kampf für die Abwendung einer nuklearen Katastrophe.

Die Schüler erhalten von der immer breiteren Anwendung von Schlüsseltechnologien Kenntnis. (...) Die Schüler erwerben Wissen über den Übergang der aggressivsten imperialistischen Kräfte zu einer Politik der Konfrontation und der Hochrüstung und erfassen die Folgen dieses Prozesses.”

[Os alunos adquirem conhecimentos sobre como, a partir dos anos 80, continuou a ser principal tarefa, a unidade entre a política económica e social e como a luta em vista da manutenção da paz ganhou uma nova qualidade histórica.

Principais pontos temáticos:

- a contínua configuração no desenvolvimento da sociedade socialista na RDA, a contínua implementação da unidade entre a política económica e social;

- a política imperialista de confronto e rearmamento e a luta em prol do impedimento de uma catástrofe nuclear.

Os alunos tomam conhecimento da crescente aplicação das tecnologias-chave. (...) Os alunos tomam conhecimento da transição das potências imperialistas mais agressivas para uma política de confrontação e rearmamento e registam as consequências deste processo.]

Verificamos, assim, que os conteúdos programáticos giram em torno da Alemanha; do socialismo na Alemanha como forma de salvação e liberdade dos alemães e o seu contributo a nível mundial. Na sua maioria, os conteúdos internacionais têm um carácter generalizante e quando abordados têm muito a intenção de revelar a política imperialista de confronto e rearmamento e a luta socialista em prol do impedimento de uma catástrofe nuclear.

As orientações curriculares de 1989 (PR3) afirmam que a disciplina de História tem de aprofundar mais a História Alemã, tratando esses conteúdos programáticos com muito cuidado, valorizando, como nunca, o movimento trabalhista e o socialismo. Deve-se reforçar a luta contra o fascismo em toda a Alemanha e a fundação do primeiro Estado Alemão dos Trabalhadores e Agricultores; a criação da RDA, o estabelecimento do socialismo e o desenvolvimento económico da RDA desde os inícios dos anos 80 até à actualidade, ou seja, destacar o lugar da RDA como líder industrial no mundo.

Ora, tal como já tivemos oportunidade de verificar na apresentação dos itens “*A divisão do Mundo em dois campos políticos: democracias liberais/democracias populares*” e “*Os contextos nacionais no período da Guerra Fria*”, o ME único da RDA da década de 1980 (MR1) desenvolve os seus conteúdos sempre em torno da

RDA e da valorização do socialismo em detrimento do capitalismo, ou seja, de acordo com todas estas orientações previstas nos PE e Orientações Curriculares da RDA, sentindo-se um total consonância entre autor do ME e PE.

Alemanha

O primeiro PE da Alemanha reunificada, de 1990 (PR4), traça três temas programáticos, onde em todos eles é abordada a Guerra Fria, percorrendo o seu tratamento desde o seu início até ao seu desfecho. Senão, relembremos:

- o Tema 1 tem como objectivos de aprendizagem compreender a posição dos EUA e da URSS na política mundial e analisar o estudo do início da Guerra Fria e a formação de blocos militares adversários, evidenciando a guerra do Vietname e a guerra da Coreia (PR4, 40);

- o Tema 2 pretende analisar a ligação entre a Guerra Fria e a divisão da Alemanha, através do estudo da criação da RFA e da RDA (PR4, 41);

- o Tema 3 define como objectivos de aprendizagem, reconhecimento das causas que levaram ao conflito mundial, em especial o risco de preservação que a Humanidade esteve exposta e compreender os múltiplos esforços implicados na superação do conflito (PR4, 42).

Os ME alemães (MA2, MA3 e MA4) dedicam a sua atenção a um desenvolvimento de conteúdos que se encontra de acordo com as linhas programáticas gerais. Assim, como o PE revela uma intenção de grande aprofundamento destes conteúdos, também os ME o fazem.

Roménia

Para o caso da Roménia, também os conteúdos programáticos delineados no PE de 1999 (PRO1) em relação ao assunto da Guerra Fria, coincidem com o tratamento

desenvolvido nos dois ME de 1999 (MRO2; MRO3). Assim, relembramos que o PE define como conteúdos:

“Democracia popular, descolonização, segurança europeia, economia dirigida; Crise e evolução na economia; Evolução política, comunismo e democracia liberal; Instauração do totalitarismo na Europa de Leste - Estado comunista; Resistência ao regime comunista - estudo de caso: Hungria, Polónia, RDA e Checoslováquia; Modelos de desenvolvimento económico: sociedade de consumo e economia dirigida; Europa dividida: Plano de Marshall; Estado de Berlim (1948-1989)”.

O ME de 1999 (MRO2) desenvolve os conceitos e termos relacionados com estes conteúdos programáticos que acabamos de enunciar, a saber: doutrina Truman; OTAN; Plano de Marshall; totalitarismo; democracia; sociedade de consumo; economia dirigida; democracia popular. Os seus conteúdos são desenvolvidos nos seguintes itens: situação do pós-2.^a Guerra Mundial e problemas que surgiram: formação de dois blocos (doutrina de Truman; NATO, Pacto de Varsóvia); sistema bipolar e nascimento de conflitos entre Este e Oeste; situação da China, América Latina e África.

Quanto ao outro ME de 1999 (MRO3), os conteúdos sobre a Guerra Fria organizam-se no ME pela seguinte ordem: situação do pós-2.^a Guerra Mundial, a esfera de influência soviética e a formação das democracias populares; confronto entre Este e Oeste: formação de dois blocos (NATO, Pacto de Varsóvia); conflito político-militar entre as superpotências, armas nucleares; conflitos locais e regionais que colocaram as superpotências em confronto (Coreia, Vietname; Camboja e Cuba); Conferência de Helsínquia.

Em resumo...

Verificamos que em geral há uma articulação entre a forma como os ME desenvolvem o conteúdo da Guerra Fria e as orientações previstas nos PE, havendo, por vezes, alguma margem de apresentação da visão pessoal do autor do ME o que, por conseguinte, revela que há capacidade de interpretação em relação ao PE por parte do autor, sobretudo presente no caso português e francês.

2.2.3. Tipos de fontes para o ensino da Guerra Fria

Também foi nosso objecto de análise proceder ao levantamento do tipo de fontes seleccionadas pelos ME para o ensino da Guerra Fria. Para isso, vamo-nos apoiar numa imagem gráfica da Grelha A, intitulada “A Guerra Fria nos ME” que se encontra no anexo 3 e, que para facilitar a leitura das rubricas deste capítulo, é apresentado solto e plastificado. Para esta rubrica que estamos agora a iniciar, este contém os dados que nos possibilitam concluir sobre o tipo de fontes utilizadas no ME.

Ao longo da nossa dissertação já fomos dando conta da análise de alguns dos tipos de fontes seleccionadas pelos ME para o ensino da Guerra Fria, nomeadamente os documentos escritos e os documentos iconográficos. Curiosamente detectamos em alguns países a ausência de documentos escritos na maioria dos seus ME como são os casos da Holanda, da Suécia e da Finlândia. Mas, de facto, na maioria dos ME, o documento escrito é bastante privilegiado. Existem mesmo casos de ME em que o texto do autor é fundamentado com documentos históricos e historiográficos, havendo uma integração entre texto de autor e documentos escritos como são os casos do ME da RFA de 1985 (MA1) e do ME inglês de 1989 (MGB2). Nos ME suíços verifica-se uma situação também singular na selecção das fontes históricas – um especial privilégio de documentos históricos de contemporâneos da época, tais como diários e memórias, ou ainda, revistas e jornais da época, de forma a ilustrar como se vivenciou toda a conjuntura da Guerra Fria. Percebemos que os autores pretendem com estas fontes que o aluno reflecta sobre a realidade histórica transmitida na primeira pessoa e aprender com isso. A maioria das citações provém mesmo de discursos e/ou de reportagens e de diários de pessoas da época.

Quanto aos documentos iconográficos, estes são utilizados em todos os ME da Europa, embora se notem grandes diferenças na sua quantidade entre os ME da Europa Ocidental e os da Europa do Norte em relação à Europa de Leste para a década de 1980, facto que se altera significativamente na Europa de Leste no período pós-queda do muro de Berlim. De facto, estes são os dois tipos de fontes mais presentes nos ME da Europa, mas outras fontes os acompanham sobretudo os mapas (numerosos) e as barras

cronológicas (frequentes). É de notar que também para o caso dos mapas e das barras cronológicas, mais uma vez a maioria dos ME suecos não seleccionaram estes tipos de fontes, incidindo a sua selecção sobretudo em documentos iconográficos.

As barras cronológicas e as cronologias são um tipo de fontes menos utilizado do que os mapas para o ensino da Guerra Fria, o que vem comprovar mais uma vez o que já havíamos constatado relativamente ao trabalho do tempo e do espaço, em que há um maior tratamento do espaço do que do tempo ao nível da selecção de documentos nos ME. São, principalmente os ME de França, de Portugal, da Alemanha, da Finlândia, da Roménia e da Hungria que apresentam barras cronológicas e cronologias nos seus ME. O próprio PE de 1991 de Portugal (PP2, 75) propõe como estratégias de ensino-aprendizagem o seguinte:

“A elaboração/análise de mapas que permitam observar: as zonas de conflito nos primeiros anos da «guerra fria»; a localização dos países da OTAN e do Pacto de Varsóvia; a localização dos países que se tomaram independentes até 1955.”

Ora, verificamos, assim, mais uma vez que os ME portugueses se encontram em consonância com as orientações previstas nos PE. O PE de 1991 (PP2) menciona mesmo como fontes a serem utilizadas, os mapas, os quadros e os gráficos, os textos e cartazes, os filmes e os documentos iconográficos, recursos que viemos encontrar nos ME.

Também, para o caso espanhol, os seus ME denotam a preocupação de trabalho de mapas, o que revela também o respeito dos ME em relação às orientações dos PE, por exemplo, o PE de 1980 (PE1, 39) que menciona o seguinte:

“Señalar en un mapa de Europa la nueva estructuración geopolítica surgida tras 1945. [...]”

Sobre un mapa de Europa señalar los países que pertenecen a la OTAN y los que forman parte del Pacto de Varsovia.”

Mais uma vez a França apresenta fontes ligadas ao desenvolvimento das noções de espaço e tal encontra-se também condizente com as orientações do PE de 1997, por exemplo, quando recomenda a utilização de mapas para o estudo do mundo bipolar.

Ora, verificamos que os países que têm maior quantidade de mapas nos seus ME, que já mencionámos acima, coincidem também com as orientações previstas nos PE acerca da utilização de determinadas fontes no ensino da Guerra Fria.

Em relação a outros tipos de fontes utilizadas no ME para o estudo da Guerra Fria constatamos que há praticamente uma inexistência de excertos de documentários ou filmes históricos, sejam em transcrição escrita de informação ou como referência para visualização e sua respectiva análise (com exceção de um ME português de 1997, MP6; e do ME russo de 1996, MRU1) e, ainda, quase uma ausência de documentos musicais, excluindo o ME russo de 1996 (MRU1) que apresenta uma proposta de utilização de uma canção.

Quanto aos gráficos, tabelas ou quadros, estes vão surgindo nos ME, embora de forma mais esporádica. Senão, vejamos como estas fontes vão-se distribuindo nos ME: a Itália, a Suíça, a RDA, a Polónia e a Roménia tem apenas, cada um deles, 1ME com este tipo de fontes; a França e a Inglaterra apresentam 2 ME respectivamente e ARFA, a Alemanha e a Hungria, 3 ME para cada um destes países com quadros, gráficos ou tabelas.

Finalmente, os esquemas aparecem muito raramente nos ME para o conteúdo da Guerra Fria. Apenas 2 ME portugueses, 1 da RFA, 1 da Alemanha, 2 da Hungria e 1 da Holanda.

Em resumo...

Os documentos escritos e os documentos iconográficos detêm o predomínio nos ME europeus das décadas de 1980 e 1990, sentindo-se, igualmente, uma progressiva diversificação de fontes nos ME entre as duas décadas em análise.

2.2.4. Qualidade das fontes sobre a Guerra Fria enquanto recurso de ensino-aprendizagem e os recursos sugeridos ao professor e ao aluno no processo ensino-aprendizagem

Um dos aspectos que consideramos importante ser analisado é o tratamento que as fontes têm nos ME, ou seja, procura-se desenvolver uma análise que nos permita responder às seguintes questões:

- será que as fontes seleccionadas para o ME têm intenções pedagógico-didáticas ligadas a uma mera ilustração do conteúdo e/ou fornecer mais alguma informação para além do texto de autor?;
- será que o tratamento das fontes no ME mereceram cuidados de desenvolvimento das capacidades reflexivas e interpretativas do aluno?.

A imagem gráfica da Grelha A, intitulada “A Guerra Fria nos ME” que se encontra no anexo 3, vai mais uma vez ajudar-nos a chegar até aos dados que pretendemos.

Em relação à função ilustrativa da fonte, esta encontra-se maioritariamente ligada aos ME da década de 1980, embora ainda na década de 1990 se continue a verificar algumas situações de tratamento das fontes apenas nesta perspectiva. Tal encontra-se sobretudo para os ME da Europa Nórdica e da Europa de Leste, como são os casos da Suécia, da Finlândia, da Roménia, da Polónia e da União Soviética, todos apenas com preocupações no âmbito ilustrativo e também informativo das fontes para as duas décadas em análise, ou seja, a perspectiva de análise reflexiva e interpretativa não tem lugar nestes ME, excepto para um ME romeno da década de 1990. Também a Europa Ocidental possui ME da década de 1980 que têm um tratamento dentro do âmbito ilustrativo, por exemplo, em ME de Portugal, de Espanha, da Suíça e da Itália, neste último país verificando-se também para a década de 1990. Contudo, verifica-se que a maior tendência de tratamento das fontes recai sobre a perspectiva informativa, estando esta preocupação em praticamente em todos os ME analisados.

Interessante é verificarmos que há um maior investimento no âmbito reflexivo e interpretativo das fontes a partir da década de 1990. Por exemplo, os ME franceses nunca dão um tratamento às fontes do ponto de vista da mera ilustração, mesmo na década de 1980, sendo pelo menos numa perspectiva informativa, mas claramente a partir da década de 1990 há um salto qualitativo no tratamento das fontes para os outros parâmetros da reflexão e da interpretação. Esse salto também é acompanhado por Portugal, Espanha e Suíça entre a década de 1980, centrada na ilustração e na informação da fonte, para a década de 1990 com intenções reflexivas e interpretativas. A Itália, na década de 1980, centrou-se num tratamento ilustrativo e informativo da fonte, mas na década de 1990 associa a estas perspectivas de tratamento também a reflexão e a interpretação.

Outra ilação que conseguimos tirar é a de que a Inglaterra, a Alemanha, a RDA, a Rússia, a Holanda e a Hungria privilegiam um tratamento das fontes com intenções de desenvolvimento da reflexão e da interpretação do aluno em ambas as décadas em análise, excepto em dois ME, um holandês e outro húngaro.

Assim, constata-se que não encontramos uma tipologia de tratamento das fontes de acordo com diferentes áreas geográficas europeias ao contrário do que verificamos para outros itens da nossa análise, embora se note que a Europa Ocidental é a área da Europa que imprimiu mais progressos a este nível entre a década de 1980 e a de 1990. Verificamos mesmo que a Europa de Leste também apresenta preocupações de tratamento das fontes de uma forma reflexiva e interpretativa como são os casos dos ME da Hungria, da RDA e da Rússia, embora se verifique que, por vezes, as experiências de aprendizagem, que são propostas para o tratamento dessas fontes, acabam por ser tendenciosas, na medida em que nem sempre possibilitam um desenvolvimento da reflexão e da interpretação de uma forma não influenciada por uma ideologia, embora tal só aconteça nos ME da década de 1980. Ou seja, com isto pretendemos afirmar que, por vezes, o aluno é conduzido na sua reflexão e interpretação para determinadas perspectivas. Por exemplo, a RDA apresenta questões de tratamento das suas fontes que revelam sempre uma perspectiva da posição antifascista e anti-imperialista dos soviéticos contra a posição imperialista e anticomunista dos EUA e potências ocidentais apoiantes. Senão, vejamos o que nos diz o ME de 1988 (MR1, 213; 225; 230; 235; 238; 247; 249; 253):

“Wodurch veränderte sich das internationale Kräfteverhältnis in den ersten Nachkriegsjahren weiter zugunsten der Kräfte des Sozialismus, der Demokratie und des Friedens?” [De que modo se alterou a relação das forças internacionais nos primeiros anos do pós-guerra, favorecendo as forças do socialismo, da democracia e da liberdade?]

“Welche Rolle spielte die Sowjetische Besatzungsmacht beim Beginn der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in ihrer Besatzungszone?” [Que papéis desempenhou a ocupação soviética no início da “revolução” democrática e antifascista na sua zona de ocupação?]; “Welches waren die Hauptforderungen im Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945? Stellen Sie einen Vergleich zum Potsdamer Abkommen her.” [Quais eram as principais condições do manifesto do KPD de 11 de Junho de 1945? Estabeleça a comparação com o Acordo de Postdam.]; “In welcher Absicht entstand der Block der antifaschistisch-demokratischen Parteien?” [Desde que perspectiva surgiu o bloco dos Partidos democráticos e antifascistas?]

“Weshalb wurde eine demokratische Schulreform notwendig?” [Por que razão era necessária uma reforma do ensino com base democrática?]

“Inwiefern wurde mit der demokratischen Bodenreform ein historisches Unrecht beseitigt?” [Em que medida é que a reforma agrária democrática afastou uma injustiça na história?]

“Vergleichen Sie die Politik der “politischen Quarantäne” in den Westzonen mit dem Vorgehen der SMAD in der sowjetischen Besatzungszone!” [Compare a “política de quarentena” nas zonas ocidentais com os procedimentos da SMAD na zona de ocupação soviética.]

“Worin besteht die historische Mission der Arbeiterklasse?” [Em que consiste a missão histórica da classe trabalhadora?]; “Inwiefern war die Gründung der SED ein wichtiger Schritt zu ihrer Realisierung?” [Em que medida a fundação do SED foi um passo importante para a sua realização?]; “Charakterisieren Sie die historische Bedeutung der Vereinigung von KPD und SPD!” [Caracterize o significado histórico da união do KPD e SPD!]; “Welche Hauptaufgaben nannte die SED in ihren “Grundsätzen und Zielen”?” [Quais as iniciativas principais nomeadas pelo SED nos seus “Princípios e Objectivos”?]; “Weshalb wurde die SED in den Westzonen nicht zugelassen?” [Por que razão o SED não foi aceite nas zonas ocidentais?]

“Die erste demokratische Entscheidung nach der Befreiung vom Faschismus hatte weitreichende historische Bedeutung. Warum hat die SMAD diese Entscheidung in die des Volkes gelegt?” [A primeira decisão democrática depois da libertação contra o Fascismo teve um significado muito importante na história. Por que é que a SMAD colocou esta decisão nas mãos do povo?]

“Warum war dies Entmachtung des Monopolkapitals und die Bildung volkseigener Betriebe in der sowjetischen Besatzungszone von entscheidender Bedeutung für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung?” [Por que razão o “desapossamento” do monopólio capitalista e a criação de empresas do povo na zona de ocupação soviética foram decisivos para a revolução democrática e antifascista?]; “Vergleichen Sie die Politik der UdSSR und der Westmächte bei der Enteignung des Monopolkapitals!” [Compare a política da URSS com a das potências ocidentais no que toca à expropriação do monopólio capitalista.]

Muito curioso foi verificar que o ME russo de 1996 (MRU1) apresenta uma forma de tratamento dos documentos que revela uma postura de desvendar o lado mais obscuro da ideologia socialista e a forma como o mundo sob a égide soviética vivia. Lê-se nas palavras aplicadas no ME alguma agressividade do autor face aos acontecimentos vividos, então, na época e a forma como estes procuraram ser veiculados pelo regime socialista e pelo regime capitalista. A título de exemplo, transcrevemos propostas de exploração de fontes e sugestões de trabalho para o aluno reflectir, a maioria das vezes colocadas em afirmações e em questões (MRU1, 218-226):

“No hino estatal, com o qual cresceram várias gerações das pessoas soviéticas, havia as seguintes palavras: “Nós fomos educados pelo Estaline, para a fidelidade perante o povo; trabalho e proeza nos inspirou”. Uma coisa parecida é impensável nos hinos americanos ou britânicos. Pensa porquê. [...]

[A propósito da revolta democrata na Jugoslávia] expressões que se usavam “O regime terrorista do Tito”; “O regime assim deve ser terminado”. O que é que tu podes dizer sobre as posições tomadas por estas pessoas? Não tenhas pressa. Desmascara todos, tenta perceber tudo. [...]

[Sobre o fim da guerra da Coreia] Valia a pena combater para voltar ao princípio? É óbvio para ti que as decisões militares foram insensatas. Porque é que os políticos não vêem isso?

Erokhina e Shevyrev (2006, 86) relatam os desenvolvimentos que se operaram na Rússia relativamente à didáctica impressa nos ME após a queda da URSS e que comprovam mais uma vez as nossas conclusões quanto ao tipo de recursos presentes no ME da Rússia da década de 1990:

“Compared with their predecessors, textbooks of the new generation differs little in-terms of didactics. However, new tendencies for changing the aims of history education and the role of teaching materials have emerged. The development of texts filled with sources, complemented by a system of assignments, is another example of developments in the educational literature that offer alternative or at least supplementary material to that provided by the textbook. [...] In their textbooks additional materials were used not only to supplement and illustrate the text, but as free-standing sources of information in their own right, subject to analysis. [...] In these books narrative text is balanced against sources and illustrations, with assignments aimed to organize students’ work via the text.”

Em relação aos recursos sugeridos no ME para o processo ensino-aprendizagem constatámos uma fraca alusão a outros recursos para além da utilização do caderno diário, apenas cinco referências a materiais audiovisuais em ME da Itália (MI2), de Portugal (MP5; MP6), da Rússia (MRU1) e da União Soviética (MU1) e uma sugestão de utilização de recursos multimédia num ME português da década de 1990 (MP5). Ora,

esta nossa constatação revela que o ME procura centrar em si o processo ensino-aprendizagem como sendo o principal recurso desse processo, não motivando a utilização de outros recursos, tais como o caderno de actividades ou outros.

Em resumo...

A forma como o ME evoluiu no tratamento das suas fontes através das experiências de aprendizagem que propõe e nas questões que coloca, que revelam a sua postura de tratamento de informação e de utilização de fontes, são dados importantes que nos possibilitam chegar até conclusões sobre a própria evolução das finalidades do ensino da História.

Assim, a selecção das fontes nos ME revelou uma preocupação progressiva com a diversificação das mesmas entre as décadas de 1980 e 1990, sendo mais relevante para o caso da Europa de Leste, mas também havendo um acentuado progresso no tratamento das fontes nos ME. Isto demonstra também uma evolução das finalidades do ensino da História, em que são cada vez mais notórias as preocupações de desenvolvimento do espírito crítico do aluno e de formação do futuro cidadão consciente. Desta forma, verificamos que o ME ao ser a principal ferramenta do processo ensino-aprendizagem, ocupa um lugar de destaque nesta evolução das competências históricas pelo seu contributo na formação do indivíduo.

2.2.5. As experiências de aprendizagem para o estudo da Guerra Fria

Os ME apresentam em geral experiências de aprendizagem mais ou menos diversificadas para o ensino-aprendizagem da Guerra Fria. Também a imagem gráfica da Grelha A, intitulada “A Guerra Fria nos ME” que se encontra no anexo 3, contém os dados que nos possibilitam fazer uma leitura das propostas de experiências de aprendizagem.

Por um lado, a mais utilizada é a proposta de análise oral e/ou escrita das fontes apresentadas no ME. Normalmente, este tipo de experiência de aprendizagem apenas não existe nos ME que não apresentam qualquer proposta de experiência de aprendizagem. Contudo, também se constata, por vezes, que há ME que não têm a proposta de análise oral e/ou escrita das fontes e apresentam outras propostas de experiências de aprendizagem, tais como a elaboração de textos argumentativos e de sínteses, trabalhos de pesquisa, a elaboração de barras cronológicas ou mapas. São exemplos disso os casos de ME franceses (MF1, MF2), portugueses (MP4), espanhóis (ME1), italianos (MI1, MI2, MI4), polacos (MPO1, MPO3, MPO4) e húngaros (MHU3).

Por outro lado, as experiências de aprendizagem que são praticamente inexistentes nos ME para o estudo da Guerra Fria são as seguintes:

- os jogos lúdicos;
- a visita de estudo, apenas sugerida num ME alemão de 1998 (MA4);
- as dramatizações que aparecem unicamente num ME alemão de 1998 (MA4);
- os debates, presentes em ME português de 1989 (MP3), num italiano de 1986 (MI2), num alemão de 1991 (MA2) e num russo de 1996 (MRU1);
- o visionamento de filmes e a audição de músicas, só presente num ME português de 1997 (MP6) e num ME russo de 1996 (MRU1).

O texto argumentativo e a proposta de elaboração de síntese surgem nos ME de praticamente todos os países em análise, excepto para o caso da Suíça, da Suécia e da União Soviética. Verifica-se que os países que têm maior incidência neste tipo de

propostas são a Alemanha (MA1, MA2, MA3, MA4), a Inglaterra (MGB1, MGB2, MGB3, MGB4), a Itália (MI1, MI2, MI3), a Roménia (MRO1, MRO2), a Polónia (MPO1, MPO3, MPO4) e a Hungria (MHU2, MHU3, MHU4). A destacar que este tipo de propostas, mais a análise de documentos escritos constituem, oralmente e por escrito, as únicas experiências de aprendizagem promovidas nos ME da Europa de Leste, excepto no ME russo de 1996 (MRU1) que sugere também o visionamento de um filme e de uma música tal como já referimos, aspecto verdadeiramente inovador no conjunto do nosso *corpus* de análise.

É o momento de referir que esta nossa descrição do tipo de experiências de aprendizagem propostos pelos ME não difere do estudo europeu *Youth and History* (2000, cit. em Gago, 2007, 100) que concluiu que encontrou “correlações altas entre a motivação e as estratégias de ensino convencionais com o carácter tradicionalista dos países”, sendo “as estratégias convencionais mais seguidas por países tradicionais, colectivos e religiosos e pobres, enquanto as estratégias inovadoras, por países mais modernizados.” Von Borries (2000, cit. em Gago, 2007, 102) acrescenta que as estratégias “abertas”, “inovadoras”, “modernas” e “centradas nos alunos” ainda não são práticas tão comuns mesmo depois de 25 anos de reformas educativas.

Convém, ainda, mencionar que no conjunto do nosso *corpus* não encontramos propostas de experiências de aprendizagem que fossem desadequadas ao nível etário dos alunos.

O tipo de experiências de aprendizagem que são mais promovidas nos ME espelha as orientações que muitos PE fornecem, embora a maioria dos PE não apresente orientações muito precisas relativamente a orientações metodológico-didáticas para o ensino da Guerra Fria. Por exemplo, o PE português de 1979 (PP1) não fornece qualquer orientação metodológica ou de recursos a utilizar, mas já o PE de 1991 (PP2, 75) apresenta as seguintes propostas que se encontram concretizadas nos ME portugueses:

- “- a utilização de textos ou de cartazes que possibilitem a comparação de posições antagónicas sobre determinados acontecimentos;
- o recurso a documentação diversificada - textos literários, notícias de jornais, material fotográfico, caricaturas, filmes - que permitam reconstituir o ambiente político na primeira década do pós-guerra.”

Também o PE espanhol de 1989 (PE2) especifica orientações metodológicas de utilização de técnicas didáticas baseadas na aprendizagem participativa como debates, dramatizações, *role-playing*, colóquios, mesas redondas, cine fórum, mas os seus ME não reproduzem estas orientações uma vez que para o conteúdo da Guerra Fria não vemos concretizadas estas orientações que foram formuladas para o ensino do tema “Mundo Actual”. As orientações curriculares espanholas de 1992 (PE4) definem como propostas de experiências de aprendizagem a análise de fragmentos de fontes documentais ou de textos historiográficos, para que os alunos sejam capazes de obter e avaliar informações relevantes sobre o passado, por exemplo, através de notícias e de comentários da imprensa e de documentos audiovisuais. Porém, se o primeiro tipo de experiência de aprendizagem é desenvolvido nos ME, o segundo com base na utilização de fontes audiovisuais é descurada dos ME.

Apesar de para o caso francês, nada se encontrar definido no PE de 1997 (PF1) quanto a experiências de aprendizagem para o ensino da Guerra Fria e de referir que a metodologia de ensino é da livre decisão dos professores, este indica que de uma forma geral deve ser estimulado o desenvolvimento de diferentes tipos de leitura (documental, analítica) através da promoção da expressão escrita e oral dos alunos. Também menciona o estímulo à aprendizagem da argumentação, o desenvolvimento da autonomia do aluno, a redacção de parágrafos coerentes, de 15 a 20 linhas, que impliquem mobilizar conhecimentos e a recolha de factores de explicação. Este tipo de experiências de aprendizagem encontra-se bem evidenciado nos ME franceses.

A Itália enfatiza no seu PE de 1979 (PI1) a realização de fichas de avaliação periódicas com vista à verificação da aquisição e da organização de conceitos, do conhecimento e do nível de desenvolvimento das capacidades gerais e específicas e, de facto, os seus ME apresentam uma grande ênfase em extensas fichas de avaliação no final de cada Unidade Didáctica.

Finalmente, a RDA no seu PE de 1988 (PR2), estrutura o processo ensino-aprendizagem em torno de um envolvimento emocional dos alunos face ao conteúdo, com o desenvolvimento de uma argumentação que defenda a ideologia socialista. Todas as experiências de aprendizagem devem ser orientadas para promover a história da República Democrática Alemã como parte da formação e do desenvolvimento do sistema socialista a nível mundial, como ponto de viragem de toda a História da Alemanha, devendo ser desenvolvido um sentimento de orgulho e de confiança no SED

e de simpatia pela URSS, bem como um reconhecimento da enfermidade e dos “actos criminosos do imperialismo”. Ora, não podemos encontrar maior paralelismo entre as orientações do PE e o ME analisado.

Em resumo...

Apesar de os ME manifestarem uma diversificação de propostas de experiências de aprendizagem, a análise oral e/ou escrita das fontes apresentadas no ME é a que tem maior peso no conjunto dessas propostas. Contudo, verificou-se que entre as duas décadas em análise houve uma evolução significativa das propostas de experiências de aprendizagem sobretudo nos ME da Europa de Leste.

2.2.6. Etapas metodológico-didácticas para o estudo da Guerra Fria

A propósito da importância do ME enquanto recurso pedagógico-didáctico e até das suas funções, verificámos na nossa fundamentação teórica em torno do ME que os professores chegam a confiar nos ME ao ponto de aceitarem e adoptarem a sua selecção de metodologias de ensino (Mikk, 2000). Tormenta (1996, 53) afirma o seguinte a este propósito:

“O manual pode ser mais constrangente, ser mais ou menos prescritivo de uma determinada prática pedagógica, ou mais “aberto”, permitindo que professores, ou professores e alunos façam as suas próprias opções.”

Sem dúvida que o ME reflecte os conteúdos educativos tais como os objectivos e os métodos pedagógicos do seu tempo (Choppin, 1992).

Assim, estamos no momento de lançar um olhar pedagógico e didáctico ao ME. Ora, neste sentido vamos analisar alguns princípios metodológico-didácticos subjacentes aos ME da nossa investigação. Para isso tínhamos elencado no capítulo “O Manual Escolar: delineamento da investigação e aspectos metodológicos” do presente estudo, os vários aspectos em análise para este ponto, que vamos, de seguida, explorar.

Vamos começar pela questão da existência ou não de práticas de diferenciação pedagógica nos ME. Através da Grelha A, intitulada “A Guerra Fria nos ME” que se encontra no anexo 3, podemos verificar que a diferenciação pedagógica não foi introduzida nos ME destas décadas em análise, apesar de, por exemplo, esta ter sido referida em PE como o de Inglaterra de 1999 (PIN2), em que este pede especial atenção à orientação de desenvolvimento de uma prática pedagógica assente na diferenciação pedagógica, promotora da inclusão.

Através da estrutura pedagógico-didáctica do ME, dos tipos de experiências de aprendizagem que são mais promovidas e da qualidade das fontes sobre a Guerra Fria enquanto recursos do processo ensino-aprendizagem, podemos também chegar até algumas conclusões sobre os modelos pedagógicos utilizados entre as décadas de 1980

e de 1990. Mais uma vez a imagem gráfica da Grelha A, intitulada “A Guerra Fria nos ME” que se encontra no anexo 3, vai-nos ajudar nesta tarefa.

Assim, verificámos que a maioria dos ME da Europa Ocidental foi refinando a sua estrutura pedagógico-didáctica entre a década de 1980 e a de 1990, apresentando genericamente a seguinte estrutura:

a) abertura de Unidade Didáctica com páginas que apresentam documentos iconográficos ou mapas e barras cronológicas dos principais acontecimentos da Unidade que se está a iniciar e as linhas conceptuais de cada Subunidade acompanhadas, por vezes, de documentos iconográficos. Para cada conteúdo começam por apresentar os indicadores de aprendizagem, elementos importantes para a orientação do aluno no seu processo de aprendizagem;

b) os ME da década de 1980, em geral, iniciam as suas páginas de desenvolvimento de conteúdos com uma linha conceptual e só depois passa ao desenvolvimento do conteúdo com o texto do autor e as fontes. Nos ME da década de 1990, os conteúdos são sobretudo desenvolvidos pela selecção e exploração dos documentos apresentados, sobretudo documentos históricos e por um texto de autor que vai acompanhando as fontes. A maioria das vezes, o desenvolvimento do conteúdo é estruturado didacticamente, em primeiro lugar com a apresentação do texto de autor e das fontes. Mas também existem ME que optam por apresentar primeiro as fontes e só depois o texto de autor. As fontes são normalmente acompanhadas de questões de exploração para a aula. Por vezes, o ME organiza-se em lições, facto que mostra a preocupação de orientar o professor na sua planificação;

c) páginas de final de Unidade intituladas “Documento”, “Dossier”, “Quer saber mais”, entre outras que apresentam a selecção de várias fontes escritas e iconográficas e propostas de exploração com a intenção de aprofundar uma determinada temática considerada de relevância para a Unidade e, portanto, são páginas de documentação e informação complementares referentes ao conteúdo que foi tratado nessa Unidade e, ainda, algumas sugestões bibliográficas para aprofundamento do assunto. Também há ME que finalizam a Unidade com este tipo de páginas, onde se apela a propostas de trabalho de investigação em bibliotecas, consulta de bibliografia diversificada para a realização de trabalhos; pesquisa de notícias da imprensa; elaboração de

sínteses; propostas de trabalho com mapas, entre outros. Por vezes, contêm também secções de exercícios de metodologia acerca do tratamento específico de documentos escritos, elaboração de barra cronológica ou outros procedimentos metodológicos;

d) a Unidade Didáctica é finalizada com uma ficha de avaliação formativa, muitas vezes, designada de “Preparação para o Teste”, ou com uma página de “Controlo da Aprendizagem” com a referência aos objectivos que o aluno deve ter sido capaz de atingir, sendo este convidado a assinalar “Sim” ou “Não” em forma de auto-avaliação. Para isso, indica as páginas que o aluno deve consultar no caso de não conseguir responder a algum dos objectivos enunciados, uma forma de promover a sua autonomia na aprendizagem.

Este tipo de estrutura dos ME está muito bem presente em Portugal, França, Espanha, Itália e relativamente utilizada nos ME holandeses, suíços e alemães.

Por exemplo, para o caso espanhol, em geral, os ME possuem em cada dupla página de desenvolvimento de conteúdos, uma página com texto de autor e outra com documentos e actividades de exploração dos documentos apresentados e outras actividades para serem realizadas por escrito no caderno diário. Muitas vezes os autores apostam num desenvolvimento da informação, na apresentação de fontes e de actividades complementares, onde muitas vezes procuram a promoção do saber fazer, por exemplo com a proposta de construção de gráficos e barras cronológicas e de alguma pesquisa de informação. Isto encontra-se, muitas vezes, em páginas que se intercalam com as páginas de desenvolvimento dos conteúdos. Noutros ME, a Unidade didáctica é sempre iniciada com fontes, escritas e iconográficas, numa página e só depois o texto de autor, ou então, o texto de autor é intercalado com fontes. Também, por vezes, no final da Unidade aparecem as “Ideias básicas”, formuladas em tópicos, onde se encontram sistematizadas as ideias essenciais, e um pequeno conjunto de “Actividades”. Por exemplo, o ME espanhol de 1996 (ME6) apresenta uma estrutura didáctica que demonstra uma intenção de utilização do mesmo na aula em situação de diálogo aberto com a promoção à resposta a questões de análise dos documentos apresentados no ME. Para todos os documentos são sugeridas questões de análise e interpretação dos mesmos. O texto de autor não é demasiadamente extenso em cada página, sendo intercalado com vários tipos de documentos e a página ímpar é sempre

finalizada com a rubrica “Observa e responde”, a qual contém as questões de análise dos documentos de cada dupla página. Assim, a maioria dos ME espanhóis apresentam uma organização didáctica assente numa abertura de Unidade com recursos para motivação; uma introdução que é a linha conceptual da Unidade, seguindo-se um texto de autor intercalado com documentos e questões de exploração do conteúdo; com conclusões onde são expostas as ideias básicas da Unidade e seguido, geralmente, de páginas com actividades referentes aos conteúdos da Unidade e, finalmente, ainda o vocabulário da Unidade. Há ME que têm uma especial preocupação com a motivação do aluno como é o caso do ME de 1996 (ME7). Para isso, apresenta sempre no início de cada Unidade diversos recursos para serem utilizados como motivação para a Unidade, por exemplo, documentos iconográficos e uma B.D. de duas páginas.

Apesar de nos ME espanhóis estar patente uma intenção de questionar o aluno e de o colocar numa situação activa de trabalho, através de questões que acompanham os documentos, de facto, muitas vezes a resposta a essas questões só pode ser dada através da leitura do texto de autor e não da análise dos documentos, pois a maioria dos documentos seleccionados não permitem a resposta a essas questões. Ou seja, daqui conclui-se que a didáctica deste ME encontra-se mais subjacente ao tratamento do texto de autor do que à análise e interpretação das fontes seleccionadas. Assim, a maior parte das vezes, essas fontes assumem sobretudo um carácter ilustrativo e informativo. Na maioria dos ME espanhóis há uma organização dividida de acordo com as várias etapas metodológico-didácticas do ensino da História, mas acabam por revelar uma didáctica frágil, pois as questões de exploração dos conteúdos vão sobretudo para a análise do texto de autor uma vez que são colocadas questões ao aluno às quais este não consegue responder com as fontes apresentadas.

Os ME franceses primam por aplicar uma organização da Unidade Didáctica que indicia as principais etapas metodológico-didácticas do ensino da História. Por exemplo, o ME de 1999 (MF7) apresenta um texto de autor sintético, em que se percebe que o conteúdo é principalmente desenvolvido pela selecção e exploração dos documentos apresentados, sobretudo documentos históricos. Os documentos apresentados são acompanhados de questões de exploração para a aula. O ME organiza-se em lições, facto que mostra a preocupação de orientar o professor na sua planificação. O desenvolvimento do conteúdo é estruturado didacticamente, em primeiro lugar, com a apresentação do texto de autor e alguns documentos e, de seguida,

páginas específicas dedicadas à exploração da dimensão espacial, com grande mapa histórico acompanhado de documentos escritos e propostas de exploração. Ainda páginas intituladas “Documento”, com a selecção de vários documentos escritos e iconográficos e propostas de exploração. Finalmente, a avaliação formativa é designada de “Preparação para o Teste”, estruturada com a apresentação de caricaturas sobre o período da Guerra Fria e excerto de notícia, os quais são acompanhados de pistas de leitura para o aluno se orientar de forma autónoma na sua análise e interpretação e duas grandes questões de carácter argumentativo sobre os documentos e os conteúdos apresentados e, ainda, um exercício de construção de barra cronológica.

Também a Alemanha tem ME com uma estrutura que se torna recorrente: objectivos de aprendizagem no início da Unidade Didáctica; texto de autor acompanhado de actividades; palavras-chave, conceitos e datas sobressaem à margem do texto que servem de ajuda aos alunos para reter conteúdos, resumir tópicos ou rever, de acordo com as próprias palavras do autor do ME de 1991 (MA2); por vezes, há ME que apresentam um resumo das ideias básicas no final ou ao longo da Unidade Didáctica; finaliza com actividades de revisão. Esta estrutura revela uma atenção para com as necessidades de aprendizagem do aluno ao apresentar os objectivos da Unidade aprendizagem, ao promover um questionamento constante ao aluno, ao salientar os conceitos e as palavras-chave do conteúdo e, ainda, ao apresentar actividades de consolidação da Unidade.

Para o caso da Europa nórdica não há uma organização pedagógica-didáctica do ME com tantas divisões como para a Europa Ocidental. A abertura da Unidade Didáctica quando existe merece praticamente um tratamento de mero separador de conteúdos e sem qualquer tratamento didáctico dedicado, por exemplo, a algum documento iconográfico que surja nessa página. Por exemplo, os ME suecos de 1981 e de 1989 (MS1; MS2) nem sequer apresentam documentos escritos que acompanhem o texto de autor, revelando uma fraca estrutura didáctica, pois não apresentam intenções de exploração didáctica dos documentos seleccionados, nem tão-pouco uma orientação do aluno para a construção da sua autonomia de estudo, de análise e de pesquisa. No final de cada conteúdo, o ME de 1989 (MS2) apresenta apenas algumas breves questões sobre o assunto que foi tratado, questões colocadas em jeito de abordagem dos principais aspectos do conteúdo, com uma intenção apenas ao nível do saber. Também os ME de 1996 (MS3; MS4), com um texto de autor organizado em duas colunas, por

vezes, têm alguns exercícios, sobretudo quando termina a parte de um conteúdo específico da Guerra Fria, procedendo a um breve momento de avaliação formativa com questões que apelam principalmente a uma consolidação do saber; não apresenta documentos escritos mas apenas iconográficos, ou seja, nota-se uma fraca variedade na selecção de fontes históricas.

Por sua vez, os manuais finlandeses não revelam qualquer estrutura didáctica, apenas um seccionar dos conteúdos em Unidades Didácticas, mas onde não há um tratamento didáctico dos conteúdos. Não apresentam exercícios, propostas de trabalho de pesquisa, fichas de avaliação formativa, orientações de estudo ou de trabalho para o aluno... Não há preocupação em envolver o aluno na construção e consolidação da sua aprendizagem, pois não apresenta nenhum tipo de exercícios, sugestões de pesquisas ou propostas de exploração dos documentos.

Finalmente, a Europa de Leste revela uma evolução muito significativa na estrutura pedagógico-didáctica do ME entre a década de 1980 e a década de 1990. Na primeira, os ME não têm estrutura didáctica, apenas revelando preocupações de transmissão do conhecimento, valorizado sobretudo no desenvolvimento do texto de autor, raramente apoiado em fontes e quando estas existem, não são muitas as propostas de exploração. O desenvolvimento da autonomia do aluno e da diferenciação pedagógica estão longe de serem preocupações destes ME. Assim, os ME da década de 1980 da Europa de Leste revelam uma pedagogia de base transmissiva do saber, mas esta situação altera-se na década de 1990, com ME que apresentam uma nova estrutura didáctica, assente numa melhor divisão dos conteúdos com aberturas de Unidades Didácticas e com a preocupação de trabalho do tempo através da apresentação de uma barra cronológica; cada Subunidade abre com uma questão-orientadora e têm maior número de fontes.

A Roménia é dos países da Europa de Leste onde essa evolução da estrutura didáctica do ME é mais relevante. Há uma grande distância entre o ME de 1980 (MRO) sem aberturas de Unidade Didáctica, sem Dossiers de desenvolvimento mais aprofundado de um conteúdo no final da Unidade Didáctica e sem páginas dedicadas à avaliação formativa, e os ME de 1999 (MRO2, MRO3) que apresentam aberturas de Unidade Didáctica, com Dossiers no final da Unidade intituladas “Studii” ou “Studiu de Caz”; com uma “Leitura de Síntese” sobre um tema específico, finalizando com a avaliação formativa. Verifica-se grande quantidade e variedade de fontes que

acompanham o texto de autor, nas páginas de final de cada Unidade e nas páginas dedicadas a exercícios para o aluno resolver.

Também o ME russo de 1996 (MRU1) revela uma grande diferença do ME da URSS de 1986 (MU1), pois apesar de ainda não ter melhorado substancialmente na estrutura didáctica, uma vez que não apresenta uma organização de ME de acordo com as diferentes etapas metodológico-didácticas do ensino da História, o seu texto de autor é agora sempre acompanhado de questões-problema para o aluno, de forma a envolvê-lo no conteúdo e na formação de uma opinião crítica. O aluno é questionado sobre a sua opinião sobre o processo histórico ou sobre determinadas figuras históricas, ou seja, há a intenção de levar o aluno a tomar uma posição em relação ao conteúdo que está a estudar. É interessante como ao longo do texto informativo do autor vai acontecendo um questionamento ao aluno sobre o tema em estudo, não com a intenção de verificação do seu conhecimento sobre o conteúdo, mas sobretudo de desenvolvimento de uma opinião crítica. É neste sentido que se verifica um salto entre uma pedagogia transmissiva do conhecimento de base mais conservadora e uma pedagogia que apela ao desenvolvimento de competências da capacidade crítica do aluno no âmbito, por exemplo, do tratamento da informação e da utilização de fontes.

Porém, no caso da Polónia nota-se pouca diferença entre a estrutura do seu ME de 1984 (MPO1) e a do ME de 1998 (MPO4), pois apesar de ter havido uma franca evolução do ponto de vista da qualidade gráfica, verifica-se que a estrutura pedagógico-didáctica acaba por ter sido pouco alterada, uma vez que acaba permanece, na década de 1990, uma estrutura de texto de autor e documentos sem qualquer proposta de exploração, apenas algumas questões no final de cada Subunidade, sem o trabalho de documentos. Não há secções para aprofundamento de um assunto específico da Unidade Didáctica; não apresenta resumos da Unidade e/ou esquemas síntese, nem fichas de avaliação formativa. Aliás, na década de 1980, o ME tem mais orientações para o aluno do que os ME da década seguinte, com a indicação dos objectivos a atingir pelo aluno e o recordar das ideias-chave de cada Subunidade.

Ora, pela análise dos subcapítulos anteriores do nosso estudo sobre a qualidade das fontes enquanto recurso de ensino-aprendizagem, promovida pelas experiências de aprendizagem para o ensino da Guerra Fria, verificamos que houve uma alteração bastante grande entre um tratamento das fontes de intenções ilustrativas e informativas, sobretudo na década de 1980, para um propósito reflexivo e interpretativo, na década de

1990. A forma como se exploram as fontes é um excelente meio para descortinarmos as competências que se pretendem desenvolver no aluno. O facto de verificarmos a existência de tão grande diferença entre estas duas décadas é indiciador de uma alteração significativa dos objectivos de ensino da disciplina, o que implica necessariamente também uma alteração de práticas pedagógicas que se foram progressivamente descentrando de uma valorização que se colocava no conhecimento para o desenvolvimento do espírito crítico, o que implica necessariamente a adopção de um modelo pedagógico assente no desenvolvimento de competências.

Por toda a análise que acabamos de apresentar comprova-se a nossa concordância com Esmeralda Santo (2006) acerca do ME ser encarado como uma ferramenta que permite o aluno adquirir conhecimentos, mas também que os construa por si, ou seja, o ME como um contributo para o desenvolvimento de um modelo de aprendizagem construtivista. Por exemplo, também já Vial e Mialaret (1987) haviam destacado as alterações que ocorreram nos ME franceses após 1968 que pretenderam que o aluno adquirisse mais autonomia no seu processo de aprendizagem, o que vem comprovar quanto o ME constitui um recurso de promoção de um determinado modelo pedagógico-didáctico.

Também a confirmar que a investigação em ME permite descortinar a didáctica da disciplina e o modelo pedagógico que este imprime, temos a seguinte afirmação de Compère (1995, 255):

“L’étude des manuels scolaires et, au-delà, de la didactique de chaque discipline, se trouve actuellement au premier rang du renouvellement des études sur l’école, qui, comme on l’a vu, s’interroge sur les contenus de l’enseignement et sur leur transmission.”

Foi-nos, assim, importante, averiguar como o ME contribui para o desenvolvimento de um modelo de aprendizagem assente num processo de construção epistemológica, terminando com as palavras de Gomes (2001, 250) que salienta esta importância da construção em educação:

“[...] num Mundo em mudança, num Mundo em que a mudança é uma das características fundamentais, a pedagogia assume sobretudo um processo epistemológico de construção, de “ars inveniendi”, sendo educar preparar para a mudança.”

Em resumo...

Verificamos a existência de diferenças entre as décadas de 1980 e de 1990 relativamente ao modelo pedagógico-didático aplicado na disciplina de História através do ME. A prática pedagógica foi valorizando progressivamente o desenvolvimento de competências históricas. Tudo isto acompanhado de um aumento da diversificação das experiências de aprendizagem entre as duas décadas em análise, facto fundamental na aplicação de um novo paradigma pedagógico que se pauta pelo desenvolvimento de competências, uma vez que só é possível esse desenvolvimento se se aplicar uma diversificação de estratégias, através das quais se treinam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para a formação do futuro cidadão interventor, crítico e consciente.

2.2.7. As visões sobre a Guerra Fria nos Manuais Escolares

Vamos organizar a apresentação da nossa análise sobre as visões acerca da Guerra Fria nos ME, de acordo com três áreas geográficas (Europa Ocidental, Europa do Norte e Europa do Leste), identificando as particularidades de cada país dentro de cada uma destas áreas. Pretende-se com isto identificar a existência ou não de diferentes tratamentos da Guerra Fria de acordo com diferentes áreas geográficas europeias que poderão corresponder ou não às diferentes posições político-ideológicas e económico-sociais.

A nossa investigação definiu como critérios de análise das visões sobre a Guerra Fria os seguintes aspectos:

- a questão da imparcialidade do autor face ao conflito Este-Oeste;
- a emissão de opinião pessoal do autor do ME face à Guerra Fria que revela tendenciosidade do autor e, portanto, um posicionamento na defesa de um dos blocos da Guerra Fria;
- a intenção de desenvolvimento da multiperspectiva em História pela apresentação das posições ideológicas de cada um dos blocos;
- as características do texto de autor de acordo com diferentes tipos de texto de autor – textos narrativos; textos descritivos; textos argumentativos e textos explicativos.

Relativamente ao último critério de análise que acabamos de mencionar sobre os diferentes tipos de texto de autor do ME, apoiamo-nos na classificação de Choppin (1992, 154):

- textos narrativos – “Caractérisés généralement par l’ emploi du passé simple ou du présent dit de narration, ils s’ inscrevent dans une dimension chronologique.”;
- *textos descritivos* – “L’ imparfait ou le présent dominant. Leur valeur aspectuelle se prête à décrire des phénomènes habituels ou des vérités d’ ordre général, et souvent ils préparent des synthèses ou des conclusions”;
- *textos argumentativos* – “Caractérisés par l’ emploi du présent et la fréquence de connecteurs logiques (si, or, mais, donc,...)”;
- *textos explicativos* – “Rédigés au présent, ils justifient une notion, exposent des arguments, étayent une opinion (parce que, ...).”

Sem dúvida que nos encontramos no momento de aferir aquilo que o ME procura transmitir em termos ideológicos e de valores, para chegarmos até conclusões sobre a possibilidade de desenvolvimento de competências históricas do indivíduo através da influência que o ME pode exercer em si. Estamos na altura daquilo que Mikk (2000, 309-311) descreve da seguinte forma:

“The textbooks support formation of certain values and decline of others. [...] We have to know what is there in textbooks and which values there should be. [...] Among the big variety of media, textbooks influence the students’ values as well.”

É o momento de verificarmos como os ME do nosso estudo de diferentes áreas geográficas “assinalam determinados conhecimentos e ignoram ou silenciam outros”, nas palavras de Magalhães (1999, 283) e que continua afirmando que “o livro escolar não apenas contém um critério de verdade como ele próprio representa e é interpretado como sendo a verdade.”

Wirth (2000, 48) aponta o período da história contemporânea e o campo da história política como sendo os mais susceptíveis de abuso para a sua distorção no ensino, explicando estes factos da seguinte forma:

“The temptation to censor or distort is particularly strong in that the events are recent and still have some currency. This applies to undemocratic countries, but also to democratic ones. [...] The history of the present, where eye-witnesses to the events are still alive, is for that very reason a sensitive matter. There may be contradictory memories and it may be difficult to face up to history calmly and collectedly. [...] All fields of history run the risk of abuse. Political history is, naturally, the main area affected [...].”

Ora, sendo o objecto do nosso estudo um conteúdo de natureza político-militar e que se encontra no âmbito da história contemporânea e, ainda, o objecto da nossa análise, o ME, obedecer a um critério de selecção que nos traz um universo de ME contemporâneos ao próprio conteúdo em análise, leva-nos a indagar, de maneira ainda mais clara, sobre a forma abusiva ou não de como se desenvolveu o conteúdo da Guerra Fria nos ME das várias áreas geográficas da Europa.

Nesta rubrica de análise do nosso estudo pretendemos atender ao ME numa interpretação a partir de um olhar cultural. Magalhães (1999, 285; 287) fala-nos da importância desse “olhar cultural” da seguinte forma:

“Enquanto objecto de cultura [o ME], representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes. Como se referiu, na historiografia dos manuais, mais que em qualquer outro livro, a dimensão cultural é relevante, na medida em que é definida mediante determinados critérios de rigor e o manual se destina a ser tomado como verdadeiro. [...]

Mas o manual escolar é também uma antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo. O manual escolar constrói e substitui o olhar, o pensar e o dizer. O manual escolar mediatiza a interpretação da realidade.”

Ora, pretendemos lançar exactamente o nosso olhar sobre a realidade de ensino acerca do tema da Guerra Fria, durante o período em que ainda decorria o conflito (anos de 1980) e no período que o sucede (anos de 1990), que vamos de seguida apresentar.

Europa Ocidental

França

Dos 8 ME analisados, verifica-se que existem duas tendências de tratamento do conteúdo da Guerra Fria. Três ME abordam o tema de forma muito sintética, por vezes, até superficial e, pelo contrário 5 ME tratam-no de forma mais aprofundada. Os ME franceses fazem a ligação do conteúdo da Guerra Fria a alguns factos que a maioria dos outros ME europeus não desenvolve, por exemplo, a referência à América do Sul, à situação do Líbano, ao enfraquecimento da Europa e à sua tentativa de recuperação, aos novos países do Norte de África, à África colonial, ao Próximo Oriente e ao mundo asiático. Normalmente, nos ME que trabalham o tema numa perspectiva mais lata no tempo, ou seja, do pós-2ª Guerra Mundial aos finais dos anos de 1980, apresentam-se em geral assuntos como o alargamento da influência socialista no mundo, onde se verifica também nestes ME franceses.

Os autores tentam exprimir uma visão imparcial sobre o período da Guerra Fria, tal como podemos perceber, por exemplo, pela seguinte citação que expõe os acontecimentos de cada bloco (MF2, 147; MF4, 118):

“Toute tentative neutraliste est suspecte; aux excès "staliniens" dans le monde communiste correspond la "chasse aux sorcières" chez les Américains.”

“Les États-Unis craignent l’ expansion communiste et se proclament les défenseurs de la liberté. L’ URSS redoute l’ encirclement par les pays capitalistes et combat le capitalisme.”

Portugal

Em geral, os ME portugueses da década de 1980 desenvolvem o conteúdo da Guerra Fria de forma mais aprofundada do que os da década de 1990. O texto de autor é muito desenvolvido, acompanhado de documentos e de questões aos documentos para serem respondidos sobretudo de forma escrita. O texto de autor tem características sobretudo ligadas à explicação histórica e não à mera narração de acontecimentos. A interpretação do autor sobre o tema está, por vezes, presente na forma como organiza toda a apresentação deste assunto. Verifica-se em alguns ME, como é o caso do ME de 1981 (MP1), um discurso que apresenta de alguma forma um cunho de opinião pessoal e de sistematização de ideias sobre o processo histórico da Guerra Fria. Atentemos a dois parágrafos do texto de autor, elucidativas desta nossa afirmação (MP1, 78):

“Para compreender bem a Política de Blocos, ou seja, o confronto Leste-Oeste, é preciso ter em atenção não só o desenrolar do jogo entre as superpotências, como também o desencadear de uma resistência tanto passiva como activa que, em diversas expressões são conjugadas ainda, pretende criar uma alternativa de ordem multipolar universal. Vamos, então, fazer um estudo seriado por partes e formularemos, depois, um juízo final sobre o assunto.”

O autor afirma com frontalidade a ideia de apresentar um “juízo final” sobre a Guerra Fria, ou seja, a sua opinião pessoal não é omissa no ME. Também se verifica que o autor não tem qualquer problema em analisar e interpretar os acontecimentos do seu presente, continuando mesmo a demonstrar a tal frontalidade de afirmações, de que já havíamos falado, e uma franca capacidade de explicação histórica sobre a história do seu presente. Aqui temos exemplos bem claros disso (MP1, 90):

“A política de zonas de influência traduz-se praticamente no controlo de certas zonas do Mundo consideradas como pontos-chave para a acção dos Blocos em equilíbrio de forças. São bastantes os exemplos que nos esclarecem hoje sobre essa política de

domínio sobre o exterior: assim, os USA exercem vigilância sobre o Golfo Pérsico onde se jogam os interesses do petróleo e mantêm as melhores relações com a África do Sul para assegurar as vantagens da Rota do Cabo; a URSS disputa pontos estratégicos no Oceano Índico e atrai à sua órbita alguns Estados africanos recém-chegados à independência. [...]

Recentemente, a política de zonas de influência encontrou uma justificação teórica da Doutrina Sonnenfeldt. A tese defendida pelo conselheiro de Kissinger reconhece a hegemonia dos USA e da URSS sobre os respectivos Blocos.”

Contudo, os autores dos ME não tomam posições de favorecimento ou de defesa de nenhum dos dois blocos em confronto, tendo uma postura imparcial. A título de exemplo, transcrevemos o seguinte (MP3, 123; MP5, 168):

“De facto, em nome da defesa do capitalismo e do comunismo, os dois "grandes" opõem-se com tal violência, que cavam uma profunda divisão entre o Ocidente e o Leste da Europa.”

“Os EUA denunciavam o expansionismo soviético como uma ameaça para o "mundo livre". A URSS, por sua vez, considerava-se cercada pelo imperialismo dos Estados Unidos, que punha em perigo a sobrevivência e o alastramento da revolução comunista.”

Normalmente, há uma preocupação de sintetizar as ideias-chave em tópicos e em esquematizar no texto de autor, fazendo também parte destes esquemas documentos iconográficos que ajudam o aluno na interligação dos diferentes factores do processo histórico.

Contudo, também encontramos ME que possuem um texto de autor sobretudo informativo e descritivo mais do que explicativo, como é o caso do MP4.

Espanha

Alguns ME apresentam algumas expressões que são reveladoras de alguma dificuldade em fazer história do presente, apontando sobretudo hipóteses explicativas ainda não de todo comprovadas por estudos historiográficos. Senão, atentemos às seguintes expressões que se encontram num ME de 1986 (ME1, 136):

“Pero, en el fondo, es el temor a las incalculables consecuencias de un conflicto nuclear la razón última que evita la guerra en el mundo actual.”

Verifica-se que os autores não apresentam uma visão de favorecimento da facção americana quando estão a desenvolver os conteúdos. Por exemplo, chegam mesmo a fazer afirmações como a seguinte (ME2; ME3, 229):

“En el período comprendido entre febrero y junio de 1948, los ocupantes americanos, secundados por los británicos y los franceses, decidieron organizar la parte de Alemania que quedaba bajo su control militar sin consultar para nada a los rusos.”

Contudo, há ME como o de 1996 (ME7), em que o autor apresenta a sua opinião sobre o processo da Guerra Fria (ME7, 111):

“Con el período de coexistencia pacífica, la Guerra Fría se puede dar por acabada, a pesar de que hasta la llegada de M. Gorbachov al poder en la Unión Soviética se vivieron importantes episodios de tensión internacional (...).”

Por vezes, há mesmo uma relação passado/presente que se procura estimular, de forma a permitir uma melhor compreensão do presente (ME7, 109):

“Actualmente los Estados Unidos continúan su bloqueo económico contra Cuba.”

Em geral, os ME espanhóis estão organizados com um texto de autor caracterizado por alguma descrição, mas também interpretação histórica, tratamento de informação e utilização de fontes, várias actividades de aprendizagem e ainda, no final da Unidade, a avaliação formativa e a definição dos conceitos destacados.

Verifica-se na maioria dos ME uma grande preocupação com a sugestão de experiências de aprendizagem de carácter individual e argumentativo com várias propostas de elaboração de textos argumentativos pessoais sobre conteúdos da Guerra Fria.

Inglaterra

Os ME ingleses são caracterizados mais por um texto de autor narrativo dos acontecimentos e da sua sequência no tempo. Normalmente não enunciam os factores que desencadearam e desenvolveram as realidades históricas, ou seja, não fazem uma

interpretação histórica dos eventos e dos processos. Atentemos na seguinte citação do MGB1 (210) que comprova esta ideia:

"Two weeks before the Paris Summit started, the Russians shot down an American U-2 spy-plane over the USSR. Khrushchev asked Eisenhower to apologise for this, but Eisenhower refused. Khrushchev then stormed out and the meeting broke up."

No ME de 1989 (MGB2) verifica-se mesmo a existência de um texto de autor caracterizado pela descrição e pela narração pormenorizada dos acontecimentos, inserindo fontes escritas como fundamentações para a narração que se está a desenvolver, facto este inédito na construção dos textos de autor dos ME de outros países. Essas fontes escritas surgem em forma de citação, outras vezes são fontes iconográficas ou quadros síntese de informação comparativa, por exemplo, entre a organização política e económico-social dos EUA e da URSS; ou ainda, o apelo ao que uma caricatura sugere que está em consonância com a afirmação do autor do ME (MGB2, 148).

Apresenta-se, de seguida, a título de exemplo, a transcrição de um excerto do texto de autor, onde o autor insere uma citação de uma fonte escrita (MGB2, 153):

"The US government was quick to act. President Truman declared:
If we let Korea down, The Soviets will keep right on going and swallow up one piece of Asia after another."

O autor do ME de 1989 (MGB2) chega mesmo a utilizar uma citação de uma fonte escrita para iniciar o seu texto de autor. É um texto muito completo pelos pormenores que fornece ao aluno sobre os acontecimentos e a realidade histórica. Por exemplo, chega mesmo a narrar episódios de espionagem que constituíram momentos de abalo nas relações entre os EUA e a URSS. Também apresenta um discurso quase em forma de texto literário, pois utiliza pontos de exclamação e interrogações ao longo do texto (MGB2, 161):

"Kennedy and his advisers were united on *one* thing: the missiles would have to go! But how?"

É um texto com características singulares, nada comum para um texto de um ME. Apresenta uma escrita descontraída, com uma linguagem bastante clara.

Outros ME fazem uma ligação entre texto de autor com descrição pormenorizada dos acontecimentos e a informação de mapas que são apresentados como fontes. No texto de autor trabalha mesmo essa informação ou remete o aluno para uma análise atenta da informação do mapa, para que este trate essa informação (MGB4, 130):

“We now need to turn our attention to Germany. Turn back to Map I and note the following: 1. Germany was reduced in size compared with its frontiers in 1938. Poland took large areas...”

Ao longo do texto de autor do ME de 1992 (MGB4), por vezes, são formuladas questões como hipóteses de interpretação da realidade histórica, sendo o único ME inglês que parece ter preocupações de explicação histórica (MGB4, 130):

“Were they trying to force the Americans, British and French out of Berlin? If the western countries wanted to stay, how could they keep western Berlin supplied, with essential food and fuel especially? The answer was an incredible airlift.”

Um outro aspecto que caracteriza os ME ingleses é a questão de alguma falta de imparcialidade, excepto no ME de 1987 (MGB1), em que o autor não toma qualquer posição a favor ou contra qualquer uma das facções envolvidas na Guerra Fria. Afirmações como a seguinte são demonstrativas desse princípio neste ME (MGB1, 214):

“In the build up beforehand, Russia had supplied arms to the Arabs, while the USA armed the Israelis. Yet when the war broke out Russia and the USA used the hotline to stop the war escalating into another “Cuban missile crisis”.”

Contudo, na maioria dos ME, o autor não apresenta uma visão completamente imparcial sobre este processo histórico. Por exemplo, no ME de 1989 (MGB2), este aspecto é muito visível, até mesmo pela utilização de pontos de exclamação em determinadas afirmações do autor, que sugerem alguma ironia ou até sarcasmo. Senão, vejamos algumas dessas afirmações (MGB2, 165):

“The Russians were suspicious, even afraid, of this new relationship between China and the USA. It made them even keener to reach an arms agreement with the US government. (This was probably one reason why the Americans became more friendly with China in the first place!).”

No entanto e apesar de termos detectado esta forma de expressão no texto de autor, este não deixa de apresentar diferentes visões de cada uma das facções da Guerra Fria, ou seja, tem consciência da importância da multiperspectiva como contributo para a formação de um pensamento crítico dos alunos (MGB2, 150):

“They accused the US government of being “imperialist” and aiming at the “enslavement of Europe”. The Soviet Union claimed to be the leader of the “anti-imperialist” world.”

Os ME ingleses apresentam de forma recorrente as visões das duas facções perante o desenrolar dos acontecimentos. Por exemplo (MGB4, 137; 140; 141; 143):

“Who do you think had won? Khrushchev announced that he had saved Cuba from an American invasion. Kennedy claimed that he had saved the world from nuclear war.”

“The world entered the period of the New Cold War, though the Americans and Russian leaders did meet for talks at Geneva 1985. Who was responsible for this change? There were, in fact, faults on both sides.”

[A propósito da guerra do Vietname] “Both sides committed terrible atrocities.”

“The image of a Stalinist Russia poised and yearning to attack the West, and deterred only by our possession of atomic weapons, was largely a creation of Western imagination, against which some of us who were familiar with Russian matters tried in vain, over the course of years, to make ourselves heard.”

O autor do ME de 1992 (MGB4) questiona a realidade histórica de forma muito clara e frontal, podendo por vezes aparentar-se a uma perspectiva até simplista (MGB4, 143):

“Who was really to blame for the Cold War - Russia or America?”

Outra característica muito importante dos ME ingleses é a sua preocupação em desenvolver nos alunos o conhecimento acerca da construção do conhecimento histórico, tal como havíamos explorado no capítulo 1 do presente estudo. Pretendem introduzir os alunos na tomada de consciência que a ciência histórica é produto de uma construção do historiador e, portanto, procurar perceber o processo de construção do conhecimento histórico. Conhecer o papel e trabalho do historiador é um dos pontos em que colocam mais ênfase, sobretudo nas actividades que propõem ao nível da crítica das

fontes. Igualmente, desenvolvem um conjunto de exercícios em que procuram o apelo às fontes históricas para a fundamentação do conhecimento histórico.

Itália

Os ME italianos são caracterizados por uma postura de imparcialidade do autor face à Guerra Fria, chegando mesmo a abordar os lados mais negativos de cada uma das facções, a “psicose anticomunista” dos EUA com a caça às bruxas; no bloco soviético a repressão às dissidências soviéticas. É exemplo desta imparcialidade o ME de 1997 (MI3). Verifica-se que não há um posicionamento a favor de uma das facções, ou tão-pouco uma fraca análise crítica da realidade histórica do bloco ocidental liderado pelos EUA. No ME de 1982 (MI1), o autor não se posiciona a favor ou contra um dos blocos, chega mesmo a ter uma atitude de crítica face aos dois blocos da Guerra Fria. Senão, vejamos (MI1, 337):

“Dalla collaborazione effettiva delle due superpotenze potrebbero derivare risultati grandiose, sufficienti a riscattare l’ intero mondo dalla miseria e dalla fame: si pensi solo agli immensi capitali che potrebbero essere impiegati in investimenti produttivi, anziché in armamenti sempre più terrificanti. Ma in realtà la coesistenza pacifica fu determinata non tanto dalla volontà di unire le risorse tecnico-scientifiche delle due superpotenze per metterle al servizio dell’umanità, quanto dal cosiddetto “equilibrio del terrore.”[Da colaboração efectiva das duas superpotências podia derivar resultados grandiosos, suficientes para resgatar o mundo inteiro da miséria e da fome: se pensarmos apenas só no imenso capital que poderia ter sido empregue no investimento produtivo, em vez de no armamento sempre mais terrificante. Mas na realidade a coexistência pacífica foi determinada não tanto pela vontade de unir os recursos técnico-científicos das duas superpotências para colocar ao serviço da humanidade, mas para estabelecer um “equilíbrio pelo terror”.]

O mesmo acontece no ME de 1998 (MI4), em que o autor descreve os acontecimentos da Guerra Fria e os motivos que conduziram a esta realidade histórica, sem apresentar a sua opinião e procurando desenvolver um texto com as visões das duas facções da Guerra Fria. Por exemplo, não deixa de evidenciar que os EUA limitaram a liberdade de pensamento nesta época, apesar de ser um autor de um manual que se inscreve numa área geográfica do Mundo Ocidental (MI4, 234). Apresenta o lado negativo de cada um destes blocos, quando faz afirmações como a seguinte (MI4, 235):

“La coesistenza pacifica ridusse i percoli di una nova guerra su larga scala, ma non eliminò i contrasti fra USA e URSS, ormai presenti in tutte le regioni del mondo com la propaganda, le armi, i servizi segreti, e decisi a estendere ancora il loro predomínio.” [A coexistência pacífica reduz o perigo de uma nova guerra de larga escala, mas não eliminou os contrastes entre os EUA e a URSS, presente em todas as regiões do mundo com a propaganda, as armas, os serviços secretos de forma a estender ainda mais o seu domínio.]

Por vezes, há um trabalho de ligação dos conteúdos à realidade espacial em que estes se inserem através de grandes mapas, ou neles contendo uma síntese da realidade histórica.

Holanda

Os ME holandeses procuram apresentar a visão de cada uma das facções, por exemplo, em relação ao próprio conceito de democracia (MH1, 143):

“A forma de governo da Polónia, Roménia, Hungria, etc. era democrática? Era, mas depende do que cada um entende pela palavra democraticamente; tem um sentido completamente diferente na Rússia ou na América. Democraticamente significa a soberania do proletariado para os Russos e este grupo foi organizado pelo partido comunista. De acordo com os Americanos, significa um governo eleito por todas as pessoas.”

Mas com isto também se verifica muito claramente que o autor deste ME de 1982 (MH1) emite a sua opinião pessoal, não apresentando uma posição de total imparcialidade, embora essas opiniões não sejam de ataque à URSS, apesar de estes serem holandeses e, portanto, encontrarem-se numa esfera mais ligada ao chamado mundo ocidental.

Por exemplo, é interessante verificar que no ME de 1986 (MH2), o autor seleccionou um conjunto de fontes iconográficas, caricaturas, B.D.s e notícias de jornais russos, que satirizam o Ocidente neste contexto de Guerra Fria, assumindo no seu próprio texto, que nem por isso, significava que pretendesse apresentar uma visão marxista-leninista da História, mas tão simplesmente a intenção de possibilitar uma visão multiperspectiva da realidade histórica. Ou seja, encontramos aqui um apelo para o desenvolvimento da consciência crítica com base num trabalho da multiperspectiva em História.

Notamos, também, que os ME holandeses centram-se sobretudo num tratamento de conteúdos ligados ao mundo ocidental, com grande destaque para os EUA e praticamente nenhum desenvolvimento de conteúdo sobre os países de Leste. É de facto uma diferença em relação à maioria dos ME da Europa Ocidental em análise, que se preocupam em apresentar o desenvolvimento do mundo ocidental e também dos países da Europa de Leste. Os ME holandeses veiculam a ideia de que o principal objectivo dos americanos no pós-2.^a Guerra Mundial era prevenir o avanço do comunismo, daí a emergência da Guerra Fria.

Também verifica-se que há preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, começando por um trabalho de consciencialização da existência da multiperspectiva da realidade histórica e de que o conhecimento histórico é o resultado de uma produção científica que obedece a diferentes interpretações. Assim, relativamente ao conteúdo da Guerra Fria, por exemplo o ME de 1994 (MH4), dedica páginas para a “Imagem do inimigo na Guerra Fria” com “visão da União Soviética” e outras páginas com diferentes visões do Mundo Ocidental sobre a Guerra Fria. Considera que a União Soviética fundamenta a Guerra Fria numa ideologia marxista, e o capitalismo é considerado o mal de todas as coisas e que “a União Soviética tem o dever de promover o desenvolvimento do resto do mundo e, portanto, apoiar movimentos revolucionários noutros países” (MH4, 155), tais como nos países da Europa de Leste e nas áreas coloniais favoráveis à eclosão de movimentos de auto-determinação. Quanto às visões ocidentais sobre esta problemática aponta três versões que provocaram a Guerra Fria (MH4, 156):

- o facto de na União Soviética e nos países sob a sua esfera de influência não existir liberdade de expressão, eleições livres, multipartidarismo, anexação de territórios, tais como os dos países Bálticos e todo o apoio da URSS às revoluções comunistas. A URSS tinha a intenção de alargamento da sua área de influência à Europa Ocidental e ao resto do Mundo. Assim, ao Mundo ocidental restava acreditar na cooperação, sob a orientação dos EUA através do Plano de Marshall e a NATO que eram fundamentais na defesa do Mundo;

- a União Soviética conduziu uma política de não-agressão orientada para conquistar o Mundo inteiro, reagindo apenas a uma eminente agressão dos EUA. Os EUA não tinham como grande objectivo a liberdade e a prosperidade do Mundo, mas sobretudo tinham receio do comunismo que combateram com o Plano de Marshall e

com o apoio de regimes ditatoriais anti-comunistas, tais como o de Salazar em Portugal, o de Chiang Kaisjek na China e as ditaduras na América Latina;

- quer os EUA, quer a URSS desenvolveram políticas não-agressivas com a intenção de cada um deles conquistar o Mundo, isto é, a política externa da URSS era uma mistura de idealismo e de interesse próprio e os EUA devotaram-se à sua própria determinação de propagação dos princípios democráticos.

O autor do ME de 1994 (MH4) procurou desenvolver este conteúdo da Guerra Fria, apresentando a visão dos acontecimentos e a fundamentação de ambas as facções para as suas tomadas de posição e, ainda, desenvolvendo pormenorizadamente e, em paralelo no tempo, a evolução das duas superpotências entre as décadas de 1950 e 1980.

É, sem dúvida, de destacar o empenho do autor para o desenvolvimento da crítica histórica por parte do aluno, estimulando-o a desenvolver a sua própria argumentação sobre determinados acontecimentos ligados à Guerra Fria, por exemplo, sobre a crise de Cuba. Assim, aponta mesmo os objectivos deste tipo de exercícios (MH4, 187-188):

- “- reconhecer as barreiras que impedem uma reprodução totalmente objectiva;
- compreender que tem de se ter em consideração as concepções da época, ou seja, a cultura e as mentalidades;
- reconhecer que a realidade histórica é regulada por factores de mudança ou de permanência.”

Conclui-se que o autor desenvolve o seu discurso sobre a realidade histórica de forma multiperspectiva com a intenção de formar o aluno para uma opinião crítica bem fundamentada. É bem visível a intenção de levar o aluno a compreender que a História é o resultado de múltiplas interpretações que temos de ter em consideração, de forma a posteriormente formarmos a nossa própria explicação sobre essa realidade histórica. É muito um trabalho didáctico conduzido para uma oficina da História, para a oficina do historiador em que o aluno começa a ser um aprendiz.

Suíça

Nos ME suíços, os autores apresentam uma visão isenta dos acontecimentos e processos históricos da Guerra Fria, apesar de serem ME que provêm de uma área

geográfica que se enquadra sobretudo no mundo ocidental, mas que nem por isso apresenta uma posição de defesa em relação aos ideais americanos. Senão, vejamos (MSU3, 35; 39):

“Kriegsziele der USA: Eine Friedenswelt nach amerikanischem Muster” [Objetivos dos EUA: Um mundo em paz dentro do modelo americano]

“Statt «einer Welt» zwei feindliche Blöcke – Damit begann die amerikanische Politik der «Eindämmung der kommunistischen Gefahr».” [Em vez de «um mundo», dois blocos inimigos – assim começou a política americana de «contenção do perigo comunista»]

É importante aqui mencionar que na Suíça de língua francesa, a maioria dos ME utilizados nas Escolas são produzidos por órgãos oficiais e não por casas editoriais. Será que este aspecto nos diz alguma coisa sobre a posição isenta do ME suíço em relação à política internacional então desenvolvida? Dois aspectos constituem factos: uma Suíça neutra possui ME isentos relativamente ao tema da Guerra Fria.

República Federal Alemã

Não parece haver uma tendência de qualquer endoutrinamento, embora haja uma tendência para o estabelecimento de comparações entre a perspectiva Ocidental/Oriental, RFA/RDA e alguma intenção para a narrativa histórica ser “crítica”. A título de exemplo, transcrevemos (MA1, 146; 154):

“Damit war ein erster Unterschied in der Behandlung der Zonen offiziell beschlossen; die Sowjets begannen unter Berufung auf ihre Sonderrechte mit der Umwandlung ihrer Zone, die überdies wirtschaftlich noch weit stärker zurückgeworfen wurde als die Westzonen, in eine kommunistische gelenkte Volksdemokratie.” [Com isto, surgiu a primeira diferença oficial no tratamento das zonas; os soviéticos começaram a apelar para os seus privilégios com a transformação da sua zona, que, para além de se tornar economicamente mais forte do que as zonas ocidentais adicionalmente se tornou uma democracia popular de base comunista.]

“Über diese erhebliche Ausweitung ihres eigenen Staatsgebietes hinaus schuf sich die Sowjetunion in dem kommunistischen Satellitengürtel (einem Gürtel von ihr völlig abhängiger Staaten) in Osteuropa und Teilen Mitteleuropas ein neues Imperium.” [Através da considerável expansão do seu próprio território nacional, a União Soviética criou no âmbito do regime de satélites comunistas (um regime congregador de todos os

seus estados-satélite) na Europa Oriental e em parte da Europa Central um novo Império.] [...]

“Für die Amerikaner war es eine Enttäuschung, daß die Staaten Ostmitteleuropas nicht die demokratische Staatsform westlicher Prägung erhielten, sondern ein sowjetischer Satellitengürtel von Volksdemokratien errichtet wurde.” [Para os americanos foi uma desilusão, o facto de os Estados da Europa Central Oriental não receberem o carácter ocidental de estado democrático, mas sim constituírem um regime de satélites de democracias populares sob os soviéticos.]

Os textos são, em grande parte, expositivos/informativos; existem extractos de documentos sobretudo da época, incluindo documentos da RDA, como forma de mostrar testemunhos, descrições, perspectivas diferentes. O autor faz também a ponte com factos do passado (sobretudo a altura da 1.^a Grande Guerra e do pós-1.^a Guerra Mundial) e estabelece ou pede para estabelecer a ponte com a actualidade; exercita sobretudo a reflexão. Há alguma tentativa de explicar e orientar, embora não de uma forma tão directa como no manual da República Democrática Alemã.

Alemanha

O núcleo duro de desenvolvimento dos conteúdos dos ME alemães é o contexto do seu país, integrando-o, de seguida, numa contextualização mundial sobre a Guerra Fria. Os ME da Alemanha reunificada dedicam uma intensa análise ao desenvolvimento da Guerra Fria num contexto de divisão da Alemanha, aprofundando as duas realidades históricas que coexistiam na Alemanha - RFA e RDA - principalmente sob os pontos de vista económico, social e político. Sem dúvida que a “questão interna” é a preocupação central de análise histórica. Também parece haver, por vezes, de forma subtil, um sentido crítico na comparação entre a RFA e a RDA, talvez mais perceptível no tipo de questões aos alunos como é o caso do ME de 1992 (MA3).

Abordam o conteúdo da Guerra Fria desde a sua eclosão até ao seu desfecho, referindo a Perestroika e o Glasnot, a queda do muro de Berlim e a reunificação alemã. Por vezes, há ME que denotam uma particular preocupação em clarificar em que medida a divisão da Alemanha é uma consequência da 2.^a Guerra Mundial como é o caso do ME de 1991 (MA2).

Enquanto no ME de 1991 (MA2), o autor assume logo no preâmbulo do ME que o texto do autor tem um carácter expositivo, que pretende informar e esclarecer, embora

também contenha opiniões e juízos, no ME de 1992 (MA3) verifica-se que o autor não adota a defesa ideológica de um dos lados em confronto na Guerra Fria, apresentando afirmações que revelam essa imparcialidade. É exemplo disso numa parte do texto de autor, onde procura fazer um resumo de como surgiu a Guerra Fria (MA3, 215):

“Zwischen den westlichen Demokratien und der stalinistischen Diktatur gab es in den politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ideologischen Vorstellungen nur wenig Gemeinsamkeiten. Jede mißtraute der anderen und unterstellte ihr Weltherrschaftspläne. Die Blöcke formieren sich im Kalten Krieg.” [Entre as democracias ocidentais e a ditadura estalinista, os interesses comuns no âmbito das crenças políticas, económicas, sociais e ideológicas eram mínimos. Um lado desconfiava do outro e ambos impunham os seus planos de domínio a nível mundial. Os blocos deram origem à Guerra Fria.]

Ou ainda, numa parte do texto de autor onde desenvolve o contexto da força das armas nucleares como ameaça de ambas as superpotências, EUA e URSS, o “equilíbrio pelo terror” (MA3, 216):

“Und einen “heißen” Krieg riskierte keine der Weltmächte.” [E nenhuma das potências mundiais arriscava uma guerra “quente.”]

Verifica-se, assim, uma preocupação em apresentar as visões e as posições assumidas por cada um dos blocos, sem preferência de salvaguardar uma visão mais positiva para o lado ocidental. A citação que se segue é, mais uma vez, demonstrativa desta posição de imparcialidade e de apresentação da informação mais actual da investigação historiográfica, mesmo que tal não salvasse uma visão mais positiva do bloco ocidental. A seguinte afirmação encontra-se num contexto de apresentação da proposta soviética de a Alemanha ocupar uma posição neutra e as reacções a esta proposta (MA3, 220):

“Heute sind manche Historiker der Meinung, daß hier eine Möglichkeit zur Wiedervereinigung ausgeschlagen wurde, weil man glaubte, die Neutralisierung eines wiedervereinigten Deutschland werde die Sicherheit Westeuropas in bedrohlicher Weise schwächen. Für Österreich wurde drei Jahre später eine Lösung als freiheitlicher neutraler Staat verwirklicht.” [Hoje, alguns escritores emitem a opinião de que se deixou passar a oportunidade de reunificação, porque se acreditava que a neutralização de uma Alemanha reunificada iria ameaçar a segurança na Europa Ocidental. Para a Áustria veio a revelar-se, três anos depois, a solução em direcção a um Estado neutro livre.]

Ou ainda, revelando uma propaganda dirigida pelo próprio bloco capitalista nas zonas ocidentais da Alemanha (MA2, 13):

“Die Besatzungsmächte bildeten in ihren Zonen Länder (...). Sie setzten Regierungen ein und genhemigten auch die Gründung von Zeitungen und Rundfunkanstalten. Nach Jahren der gelenkten Propaganda konnten sich die Deutschen in den Westzonen wieder objektiv und vielfältig informieren. In der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) begann bereits eine besondere Entwicklung.” [As potências de ocupação formaram nas suas zonas países (...). Estabeleceram governos e autorizaram a criação da imprensa e de instituições de radiodifusão. Passados anos de propaganda dirigida, os alemães das zonas ocidentais começaram a poder informar-se novamente de forma objectiva e multifacetada. Na zona de ocupação soviética (SBZ), o desenvolvimento já foi bem diferente.]

Nem mesmo é omissa que na Alemanha Ocidental também havia quem pretendesse aderir ao socialismo (MA2, 24):

“Auch in Westdeutschland gab es Sozialisierungspläne. Sie wurden vor allem von den Gewerkschaften vertreten.” [Também na Alemanha Ocidental havia planos para o socialismo. Eram defendidos, na sua maioria, pelos sindicatos.]

Mas todos os ME concordam que a RDA é que se manteve totalmente fechada a qualquer contacto com o mundo ocidental, tal como afirma o ME de 1991 (MA2,1991, 82):

“Nach dem Bau der Berliner Mauer erhob man die Forderung nach völkerrechtlicher Anerkennung der DDR, ohne zunächst das gesamtdeutsche Bewußtsein aufzugeben. Im Geschichtsbild der SED hatte “der Imperialismus” die Spaltung Deutschlands verursacht, deren Überwindung “auf der Grundlage von Demokratie und Sozialismus” weiterhin als historische Aufgabe galt. Noch die Präambel der “sozialistischen Verfassung” von 1968 wies der DDR die “Verantwortung” zu “der ganzen deutschen Nation den Weg in eine Zukunft des Friedens und des Sozialismus zu weisen”. Tatsächlich blieb jedoch die DDR nach dem Westem weitgehend abgeschlossen.” [Depois da construção do Muro de Berlim, exigiu-se o reconhecimento da RDA de acordo com a lei internacional, sem se abdicar da consciência do todo alemão. Na percepção histórica do SED o “Imperialismo” tinha dividido a Alemanha, cuja luta se fundamentava “em princípios de Democracia e Socialismo” como um dever histórico. Já o preâmbulo da “Constituição socialista” de 1968 entregava à RDA a “responsabilidade” de “mostrar a toda a nação alemã o caminho em direcção a um futuro de paz e socialismo”. Com efeito, a RDA acabou por “fechar a porta ao lado ocidental.”]

Também o ME de 1998 (MA4) apresenta igualmente visões contrastantes sobre a Guerra Fria, nomeadamente com a utilização de fontes iconográficas como cartazes de propaganda de diferentes proveniências, facto que confirma, mais uma vez, a intenção de desenvolver a multiperspectiva em História.

Ao finalizarmos a nossa análise da visão sobre a Guerra Fria nos ME desta área geográfica, resta-nos acrescentar o relato do processo de como os construtores do currículo e os autores dos ME reagiram ao desafio da reunificação, o qual é bem

demonstrativo do processo de mudança que se operou no antigo território da RDA na Alemanha reunificada e, tal também, fundamenta as nossas conclusões sobre uma profunda alteração acerca da visão da Guerra Fria nos ME da Alemanha produzidos no antigo território da RDA (Pingel, 2006, 62):

“The initial process of reunification was, to begin with, accompanied by the influx of a younger generation of professors from West Germany to the universities located in the East. They gradually replaced the old guard of history methodologists in the German Democratic Republic. Indeed, as soon as the borders were opened, the GDR methodologists began to feel a sense of insecurity, and not without reason. After reunification many lost the positions they had previously held or experienced a definite break in their careers, while the influence of their West German counterparts expanded rapidly. Nevertheless, the East Germans reacted to the new situation in different ways. Some simply resigned themselves to the fact that the only approach to history was that espoused by the West; others, including several prominent exponents of the GDR approach, held their ground, questioning the validity of Western theories and schoolbooks even after they had lost their university positions. [...] Immediately after the borders were opened, many teacher training institutions and university departments in politically sensitive fields such as history didactics felt they had been given an opportunity to break new ground and revise the traditional approaches in research and teaching practice.”

Europa do Norte

Suécia

Todos os ME suecos analisados apresentam uma característica comum: uma forte imparcialidade dos autores face ao conflito Este-Oeste.

O ME de 1981 (MS1) demonstra uma grande imparcialidade perante a apresentação do tema da Guerra Fria. Procura apresentar sempre as visões de ambas as facções do conflito. Por exemplo, afirma, por um lado, que “o lado soviético tinha receio que as potências ocidentais procurassem acabar com o comunismo na União Soviética, o que provocaria uma revolução comunista” e, por outro lado, que “entre os estados capitalistas do Ocidente havia um forte medo que o comunismo se espalhasse”, tendo “os EUA interpretado os acontecimentos como uma parte de expansão comunista no Mundo” (MS1, 158). O autor tem sempre a preocupação de descrever os acontecimentos com a visão dos dois lados do conflito, sem tomar partido por um dos

blocos em confronto. Assim, começa por descrever os acontecimentos que originaram a Guerra Fria, escrevendo sobre o Plano de Marshall e o COMECON (Council for Mutual Economic Assistance, Conselho para Assistência Económica Mútua), a OTAN e o Pacto de Varsóvia e o bloqueio de Berlim. De seguida, descreve alguns dos principais conflitos da Guerra Fria, como a guerra da Coreia, a construção do muro de Berlim e a crise dos mísseis de Cuba. Não se esquece de apresentar as “dissidências” que se vão delineando em cada um dos blocos: a Europa Ocidental pretende não estar submetida à supremacia dos Estados Unidos e, por isso, cria a CEE no sentido de cooperação económica, mas também pretende favorecer a união política, o que iria aumentar a resistência ocidental contra a pressão da dominação soviética sobre a Europa de Leste; após a morte de Estaline surgem os primeiros sinais de insatisfação contra a supremacia soviética nos países de leste, como a rebelião em Berlim Leste; os acontecimentos na Polónia e na Hungria, em 1956, e na Albânia em 1961 e na Checoslováquia em 1968. Desta forma, o autor tem a intenção de apresentar uma visão equilibrada da época ao aluno, não salientando mais acontecimentos de uma das facções do conflito em detrimento de outros, mas sim apontando sempre o que se passou em cada um dos blocos em simultâneo, nunca fazendo qualquer juízo de valor.

A afirmação que se segue é mais uma vez demonstrativa desta posição de imparcialidade do autor sobre a Guerra Fria (MS1,157):

“As duas superpotências lutaram uma contra a outra de muitas maneiras. Elas conduziram uma intensa propaganda, desenvolveram pressão económica e ameaçaram mais ou menos explicitamente com a guerra.”

Também o ME de 1996 (MS3) descreve os acontecimentos do período da Guerra Fria com imparcialidade, apresentando as visões das duas facções, nem sequer encobrindo o lado mais escuro do bloco ocidental. Tal comprova-se com afirmações como as seguintes (MS3, 343, 350; 353):

“Através da Europa havia uma fronteira de arame farpado entre os países do Pacto de Varsóvia e os Países membros da NATO. [...]”

Ambos os lados ameaçavam-se com armas nucleares uns contra os outros e ao longo dos anos foi cada vez mais e mais. [...] O mundo aprendeu uma nova palavra: equilíbrio pelo terror. O equilíbrio consistia que nenhum dos lados podia destruir o outro sem aniquilar-se a si próprio.”

“A luta prosseguiu com uma rancorosa propaganda. A propaganda dizia o quanto era bom o seu próprio sistema e comparava-o com o antagónico.”

[A propósito da guerra do Vietname] “Em todo o mundo, os EUA sofreram um retrocesso no seu prestígio. Bombardear um país pobre foi visto como um acto de barbárie.

[A propósito da crise do Chile em 1973] As pessoas que foram suspeitas de simpatia pela esquerda foram torturadas e assassinadas.”

O autor não tem a preocupação em interpretar a realidade histórica, mas tão simplesmente de a descrever. Por exemplo, acontecimentos como a guerra da Coreia, a guerra do Vietname, a revolta na Hungria e a Primavera de Praga de 1968, são descritos e apresentados em sequência cronológica, sem os ligar directamente a uma interpretação dos conflitos regionais da Guerra Fria ou vê-los, por exemplo, como sinais de insatisfação para com o regime soviético e comunista.

Finalmente, o ME de 1996 (MS4) também procura descrever a realidade histórica do Mundo durante a Guerra Fria, apontando as causas da Guerra Fria e os seus principais conflitos, sem apresentar nenhuma opinião considerada com algum tom mais pessoal. Por exemplo, há mesmo uma parte do texto de autor que diz o seguinte (MS4, 186): “As causas da Guerra Fria. A questão como era respondida em Moscovo e em Washington”.

Porque será que os ME revelam essa forte imparcialidade dos autores face ao conflito Este-Oeste? Um estudo de Holmén (2006, 337; 341) sobre o efeito que as políticas de Negócios Estrangeiros tiveram na Noruega, Suécia e na Finlândia durante a Guerra Fria, revela-nos as causas do tratamento do conteúdo da Guerra Fria com uma forte imparcialidade, confirmando, assim simultaneamente, as nossas conclusões para a área geográfica da Europa do Norte:

“All the Nordic countries were democracies with market economies, and culturally were part of the Western tradition. For geographical alliance and political reasons, however, their relations with the emerging system of blocs varied considerably. Plans for a freestanding Scandinavian defense alliance foundered on Norway’s demand that the alliance have closer formal ties to the Western powers than Sweden was prepared to countenance. [...] Sweden was officially neutral, but in practice cooperated closely with NATO.”

“In Sweden, textbooks altered in step with the vagaries of foreign policy during the Cold War. [...] The textbooks’ sudden changes are linked to the Swedish policy of neutrality, with its ever-changing centre of balance that reflected alterations in the superpowers’ relationship and Sweden’s own need for help. Neutrality demanded that

Sweden give an impression of neutrality while at the same time [...], attempting to win the USA's trust if they were to count on American help in a crisis."

Finlândia

Nos ME finlandeses predomina a descrição da realidade histórica sem interpretações de índole pessoal ou tendenciosas na defesa de um dos blocos em confronto. Nos 4 ME analisados (MFI1, MFI2, MFI3, MFI4) verifica-se que os autores não tecem opiniões sobre a realidade histórica, apenas se limitam a fazer uma descrição dos acontecimentos. Os conteúdos estão organizados em primeiro lugar com a apresentação da história mundial e só depois se desenvolve a realidade finlandesa para a mesma época. Assim, parte-se do geral para o particular.

A demonstrar esta imparcialidade, por exemplo, o autor do ME de 1999 (MFI4), atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento da Guerra Fria às duas superpotências, sem recair mais culpabilização pelos acontecimentos num dos blocos em relação ao outro. Senão, vejamos a seguinte afirmação que confirma a nossa análise (MFI4, 100):

"Os Estados Unidos e a União Soviética competiram durante a Guerra Fria em várias áreas: armamento, ideologia, economia e investigação científica."

Mais uma vez chamamos neste momento, as conclusões do estudo de Holmén (2006, 341) sobre o impacto que as políticas de Negócios Estrangeiros tiveram nos ME da Finlândia que foram redigidos durante a Guerra Fria:

"The study's primary conclusion is that textbooks were influenced by the realities of small-state foreign policy. This is most evident in cold-war Finland, where textbooks were strongly influenced by the country's efforts to win the Soviet Union's trust. Finnish foreign policy took it as read that they had to show goodwill to their eastern neighbour, and textbooks were one of the media in which this was on display. In order to combine friendliness towards the Soviet Union with the demands of neutrality, the Finns were forced to adopt an evermore uncritical approach towards the USA as well, reaching a nadir in the 1980s."

Este estudo explica-nos, mais uma vez os motivos da imparcialidade e neutralidade que encontramos nos ME da Finlândia do nosso estudo.

Europa do Leste

Encontramos espelhado nos ME da Europa de Leste, a grande mudança produzida a partir de Revolução de 1989, com uma alteração total na forma de abordagem do conteúdo Guerra Fria ou do período em que se insere a Guerra Fria, facto que condiz com os desenvolvimentos produzidos nos primeiros anos do pós-Guerra Fria nos países da Europa de Leste, por exemplo, como é o caso do território da ex-República Democrática Alemã, que encontramos bem retratado no relato de Zückert (1992, 131) a propósito dos desenvolvimentos que se tiveram de produzir neste território após a unificação alemã:

“- It will be necessary to overcome the belief in the theory that the social and economic organization of society results from a logical sequence of different social structures following each other, each time reaching a higher level (i.e. dialectic materialism).

- In upper secondary education teaching will no longer focus on the history of oppressed groups and the history of the Labour Movement, i.e. the workers.

- The aim will be to reach a balance between world, national and regional history; political, economic and cultural history should go together.

- No taboo should be left; areas ignored in previous history teaching should now be covered.

What matters is to give a pluralistic view of history, safeguarding freedom of teaching and avoiding imposed indoctrination.”

Ora, por um lado, os aspectos que acabamos de citar de Zückert (1992) que necessitavam de alteração, encontram-se de forma bem clara nos ME da Europa de Leste da década de 1980 e, por outro lado, as alterações que se pretenderam introduzir com o fim da Guerra Fria aqui transcritas, são bem visíveis nos ME da Europa de Leste da década de 1990.

República Democrática Alemã

O ME da República Democrática Alemã analisado, que é ME único, tem sobretudo a preocupação de salientar as ideias veiculadas pelo regime político do seu país. Descreve os acontecimentos sempre numa perspectiva de defesa do regime, veiculando sempre a ideia de luta contra o fascismo. A linguagem e a forma literária

com que o autor escreve tende a ser influenciável, utilizando frequentemente a adjetivação. Trata-se de um ME com um texto de autor muito extenso e fundamentado em pequenos extractos de documentos históricos. Usa uma linguagem que parece apelar à comoção e à empatia com as ideias que se pretendem veicular. Parece haver toda uma intenção de influenciar pensamentos, ideias e condutas, demarcando sempre a ideologia imposta: antifascista, anti-imperialista, anti-capitalista, em prol dos trabalhadores... Apresenta mesmo um conjunto de termos constituídos por expressões marcadamente anti-capitalistas que nunca apareceram em qualquer outro ME de outros países europeus, tais como “adversário monopolista-capitalista” e “política de ocupação imperialista”.

Também a comprovar este endoutrinação, há uma rubrica recorrente ao longo das páginas de desenvolvimento dos conteúdos que engloba um conjunto de referências de datas importantes para aquele conteúdo, acompanhado de um resumo dos conteúdos da Unidade, sempre com um cunho de linguagem algo influenciável e até irónica como é o caso do momento em que descreve a posição dos ingleses e dos americanos face ao pós-2.^a Guerra Mundial (MR1, 213):

“Imperialistischer Kurswechsel – die Truman-Doktrin. Auf die weltweiten Veränderungen des internationalen Kräfteverhältnisses reagierten führende Repräsentanten der Westmächte besorgt und aggressiv.” [Mudança de curso de base imperialista – A Doutrina de Truman. Os líderes representantes das potências ocidentais reagiram de forma assustada e agressiva face às mudanças a nível mundial da força internacional.]

Esta posição tendenciosa do ME é mais uma vez confirmada pelas seguintes citações (MR1, 236; 256):

“Die Westmächte strebten zwar auch eine Beseitigung von Faschismus und Militarismus an.... [Aber]... ihre Politik führte zur Behinderung und Eindämmung antifaschistisch-demokratischer Umgestaltungen.” [As potências ocidentais também desejavam eliminar o Fascismo e o Militarismo... [Mas]... a sua política conduziu a um impedimento e contenção das iniciativas de reforma antifascista e democrática.]

“Brechung des Atombombenmonopols der USA. Im Interesse der Friedenssicherung mußte die UdSSR große Anstrengungen unternehmen, um das Monopol der USA an dieser Massenvernichtungswaffe zu brechen.” [Acabar com o monopólio dos EUA sobre as bombas atómicas. No interesse da segurança da paz, a URSS tinha de fazer grandes esforços, para acabar com o monopólio dos EUA sobre estas armas de destruição em massa.]

O texto de autor tem um carácter sobretudo informativo, acompanhado, por vezes, de questões de resposta muito simples, formuladas com uma intenção de reforço da retenção da informação. Os documentos são acompanhados de questões para a sua análise e interpretação. Porém, o número de documentos é muito inferior aos ME da RFA e da Alemanha reunificada. A maioria dos documentos escritos é testemunho da “proeza” da ajuda soviética, da reforma na Alemanha Oriental e da sua organização política. A leitura deste ME sugere mesmo um texto de autor muito orientado para a abordagem de questões políticas.

O ME nunca se refere directamente a um clima de Guerra Fria ou a uma política de blocos. Revela ser tendencioso ao apresentar a explicação sobre a situação do Mundo ocidental, chegando mesmo a afirmar que as diferenças que surgiram entre os seus estados se devem à atitude dos aliados ocidentais, ao limitarem e conterem as iniciativas dos “aliados antifascistas e democráticos”, referindo a URSS como representando esses aliados.

O ME centra-se principalmente no desenvolvimento do processo de criação da RDA e no alargamento da influência socialista a nível mundial, em que a URSS aparece como sendo a grande libertadora do Mundo em relação ao fascismo. A visão que o ME apresenta sobre o Mundo ocidental, principalmente em relação aos EUA, é muito negativa, apresentando-os como os grandes “culpados” e o Mundo socialista o verdadeiro libertador.

Polónia

Nos ME polacos verifica-se uma clara distinção de tratamento do período em que se insere a Guerra Fria entre a década de 1980 e a de 1990. Apesar de o ME polaco da década de 1980 (MPO1) ser eminentemente expositivo e descritivo dos conteúdos e não fazer uma abordagem directa à Guerra Fria, não deixa de haver alusão a alguns dos principais acontecimentos da Guerra Fria, mas sem no entanto, abordar os conflitos que esses acontecimentos despoletaram entre os EUA e a URSS e a tensão mundial que se vivia. À semelhança dos outros ME da Europa de Leste da década de 1980, tem uma preocupação sobretudo com o estudo da evolução do Mundo socialista e da situação interna do país, procurando vincar a importância do socialismo no Mundo. Contudo, no

caso polaco, fá-lo sem a expressão de uma intenção de ataque ao mundo ocidental, ou seja, aplica uma linguagem discreta e sem um claro posicionamento de tom mais pessoal.

Em relação aos ME da década de 1990, os ME passam a desenvolver questões que até aqui os outros ME polacos ainda não o tinham feito, como por exemplo, a alusão a medidas para a procura do desanuviamento entre os EUA e a URSS, com a Conferência de Helsínquia ou a crise dos mísseis, como é o caso do ME de 1997 (MPO3). Verifica-se que houve um alargamento do desenvolvimento de conteúdos ligados à Guerra Fria, com uma clara alusão aos factores que preparam a divisão do mundo em dois blocos, ou seja, os planos económicos e as alianças militares, também confirmado noutros ME polacos da década de 1990. Contudo, os conteúdos continuam muito ligados à história nacional com a sua integração na história europeia e mundial, mas de forma muito superficial.

Hungria

O ME húngaro da década de 1980 (MHU1) aplica uma linguagem tendenciosa de defesa exclusiva do ideal socialista e de ataque à ordem capitalista. O ME de 1984 (MHU1) centra o desenvolvimento dos conteúdos do pós-2.^a Guerra Mundial nas transformações sofridas nos países da Europa de Leste, salientando a vitória das democracias populares como forma de protecção contra a “velha ordem”, o capitalismo (MHU1, 146). Por exemplo, afirma o seguinte (MHU1, 146):

“Havia liberdade de imprensa, de reunião e de associação. Estava estabelecido o caminho certo para que os partidos comunistas e sociais-democratas mobilizassem as massas para proteger as conquistas democráticas da velha ordem, os defensores da política capitalista.”

Só após o desenvolvimento do conteúdo sobre a consolidação das democracias populares e as transformações económicas dos países da Europa de Leste, o ME de 1984 (MHU1) abre referência aos anos da Guerra Fria, salientando a formação do COMECON como resposta do mundo socialista ao imperialismo e do Pacto de Varsóvia como um sistema de segurança colectiva que contrapõe a OTAN, ou seja, junção das Forças Armadas para estabelecer um comando e controlo conjunto (MHU1,

148). Até mesmo em relação à problemática do colonialismo há uma problematização de acusação da acção exercida pelo mundo capitalista sobre territórios asiáticos, considerando que os movimentos de libertação nacional das democracias populares foram os grandes libertadores desses territórios contra o colonialismo do mundo ocidental (MHU1, 149).

Quanto aos ME da década de 1990, verifica-se que foram sofrendo uma evolução no tratamento do conteúdo Guerra Fria, começando pelo ME de 1990 (MHU2) ser muito sintético, em que praticamente apenas indicava os principais acontecimentos da Guerra Fria e em que, por vezes, o autor deixava “cair” alguma opinião mais pessoal. Por exemplo, refere que com o novo tratado de paz após o fim da 2.ª Guerra Mundial, houve a deslocalização de cerca de 20 milhões de pessoas (MHU2, 165):

“[...] Esperavam-lhes outro calvário, por exemplo, essa deslocalização dentro da própria Polónia.”

Ou quando fala sobre os planos de ajuda económica dos EUA e da URSS, afirma o seguinte (MHU2, 166):

“Os países da Europa Ocidental optaram por reforçar a influência da ajuda económica americana e tornaram-se numa parte do bloco económico capitalista. [...] Foi a COMECON que, no entanto, foi muito menos eficaz do que a organização capitalista congénere.”

Assim, verifica-se que há alguma dose de opinião crítica face à realidade histórica em estudo, não havendo uma posição partidarista pelo bloco de leste.

Com o ME de 1992 (MHU3) constatamos que a linha de organização dos conteúdos foi claramente alterada entre a década de 1980 (MHU1) e até mesmo em relação ao ME de 1990 (MHU2), pois há um maior desenvolvimento do conteúdo da Guerra Fria, apresentando os motivos da sua eclosão; os principais acontecimentos da Guerra Fria, para só depois centrar a suas atenções no caso da Hungria, com o desenvolvimento da história nacional integrada na História Europeia e Mundial. Esta evolução do desenvolvimento do conteúdo da Guerra Fria é mesmo sentida, mais uma vez, ao longo da década de 1990, pois o ME de 1998 (MHU4) tem um conteúdo mais desenvolvido do que o MHU3 de 1992, embora com a mesma sequencialização de conteúdos. Verifica-se que a imparcialidade dos autores dos ME vai-se acentuando à medida que avançamos na década de 1990, por exemplo no MHU4 de 1998, o autor faz

a descrição dos acontecimentos de forma imparcial, sem apresentar o seu ponto de vista sobre os assuntos.

Roménia

Também para o caso romeno verifica-se a mesma situação que para os outros países da Europa de Leste. Na década de 1980, os ME apresentam falta de imparcialidade dos autores e uma defesa da posição político-ideológica do bloco de leste, para alterar-se completamente esta realidade no ensino da Guerra Fria na década de 1990, com ME que revelam imparcialidade e, por vezes, até o desenvolvimento da multiperspectiva em História.

Assim, o ME romeno da década de 1980 (MRO1) não apresenta uma isenção de opinião sobre a realidade histórica, aplicando uma linguagem adjectivada. Por exemplo, verificamos isso na seguinte afirmação (MRO1, 171):

“A parte sul do Vietname, que continuou sob o controlo dos imperialistas americanos, foi transformada por estes numa base militar. [...] Os imperialistas americanos iniciaram, no sul, uma guerra barbar contra o povo do Vietname.”

Por conseguinte, apresenta os países capitalistas como tendo uma atitude imperialista e não democrática.

Também se nota nas afirmações que apresenta uma clara posição contrária ao sistema capitalista, sobretudo encabeçada numa crítica aos EUA e uma contínua apologia ao sistema socialista. Vejam-se as seguintes afirmações (MRO1, 168):

“Nos países ocupados pela Alemanha hitleriana, tal como nos países aliados desta, as classes reaccionárias da alta burguesia e dos proprietários apoiaram os fascistas traindo, assim, a causa da independência nacional e o interesse das populações.

Desta forma, a luta crescente das massas populares contra os ocupantes fascistas e contra os seus apoiantes acabou por unir-se com a luta contra a burguesia e proprietários, pela transformação democrática, pelo socialismo. [...] Por virtude da luta dos trabalhadores, conduzida pelos partidos comunistas e trabalhistas, e conjuntamente com a vitória das forças democráticas contra os estados fascistas, o poder da burguesia e dos proprietários foi, numa série de países, derrotado; instauraram-se regimes de democracia populares.”

Verifica-se, assim, que procura veicular uma ideia muito negativa do mundo capitalista e chega mesmo a apelidar de “transformações democráticas” as que ocorreram em países socialistas (MRO1, 171):

“Na Coreia do Norte, as massas trabalhadoras – sob a direcção dos comunistas – tomaram o poder nas suas próprias mãos e iniciaram profundas transformações democráticas. [...] Em resultado da luta das forças patrióticas, o regime reaccionário e o intervencionismo externo foram derrotados em 1975, no Camboja, um país situado na península da Indochina, que se transformou em república democrática.”

Utiliza afirmações de políticos que se encontram na época no poder como explicações que contêm força histórica para fundamentar o socialismo (MRO1, 172):

“A formação do sistema socialista mundial é consequência das lutas revolucionárias para a vitória das organizações socialistas. Como diz o secretário geral do PC romeno, camarada Nicolae Ceausescu, “por sistema socialista mundial entendemos não um bloco no qual os Estados se confundem com um todo, renunciando a sua soberania nacional, mas a afirmação do socialismo como força internacional e pela sua vitória em muitos mais estados independentes que se desenvolvem em estabilidade”.”

Há um claro manifesto ao socialismo e, em contrapartida, uma total condenação do mundo capitalista imperialista. Por exemplo, afirmações como a seguinte colocam apenas o mundo socialista na defesa da paz (MRO1, 176):

“Regime socialista promove a política de paz através da coexistência pacífica.”

O endoutrinação está bem presente em todo o texto do autor do ME, nunca aludindo aos conflitos internacionais que se desenvolveram no período da Guerra Fria como tensões que revelavam ideologias opostas entre as duas principais potências, mas tão-simplesmente uma atitude de ajuda dos países socialistas para com os países que estavam a viver um palco de guerra, motivada pela intervenção americana imperialista.

Os ME romenos da década de 1990 (MRO2, MRO3) apresentam uma estrutura didáctica e conceptual completamente diferente do ME de 1980 (MRO1). Abordam a problemática da Guerra Fria com os mesmos termos e perspectiva que os ME da área ocidental da Europa, aplicando uma linguagem imparcial, apenas de relato dos acontecimentos que se desenvolveram no período do pós-guerra que conduziram a um “sistema bipolar”, expressão aplicada no ME de 1999 (MRO2, 120). Não há qualquer tentativa de endoutrinação político contrariamente ao ME de 1980, que procurava a toda a força demonstrar as virtudes do socialismo como o único regime democrático.

União Soviética

O ME da União Soviética de 1986 (MU1) apresenta uma posição de total defesa da URSS e de ataque do inimigo, os EUA, e do mundo capitalista de uma forma geral. É apresentada de forma muito clara, a responsabilidade pelo clima de Guerra Fria (MU1, 243):

“The American imperialists started the "cold war" against the socialist countries. They began to create aggressive blocks, and military base on the Soviet boundaries, to organize various provocations and the export of counterrevolution, to infiltrate saboteurs and spies. This policy led to an aggravation of the international tension.”

Assim, este encontra-se repleto de afirmações de acusação dos países capitalistas face ao conflito da Guerra Fria, considerando que este clima político é da total responsabilidade destes países e que a URSS manteve sempre uma posição de defesa da paz e de impedir o avanço do imperialismo. Senão, vejamos as seguintes afirmações (MU1, 241; 242; 243):

“The USSR carried out common decisions of these conferences and follow to the obligations followed from them. Ruling groups of the USA, England and France aspired to realize his imperialistic purposes, destroy the international agreements signed within war.

The USA and England tried to use peace treaties with the Central and Southeast European states for intervention in the internal affairs of these countries and try to failure of democratic transformation. [...] But it was not possible to intimidate the USSR and other peaceful states. Soviet Union rejects the attempts of the western powers to impose the unfair, imperialistic system to people of the countries defeated in the WW2. [...]

In 1946, because the efforts of the USSR, the peace treaties were fair and equitable to the interest of independent, democratic development of states with which they sign. The Soviet Union, has taken under protection the sovereignty and national dignity of every peoples.”

“The deepening of a general crisis of world capitalistic system was accompanied by the intensification of imperialism's aggressions. Its main purpose - destruction or at least weakening socialist commonwealth, suppression of communistic and national-liberation movements, strengthening of positions of capitalism.”

“The program called the “Truman doctrine”, meant a preparation of war against the USSR and other socialist states, on suppression of the democratic movement which have developed in many West-European countries.”

Verificamos, assim, que não há aqui uma intencionalidade velada de permanente ataque ideológico ao mundo capitalista, mas sim uma grande frontalidade nas

afirmações de acusação do mundo capitalista, afirmações que vão ser lidas pelo aluno no seu ME, não deixando qualquer margem de dúvidas acerca do que se pretende veicular na Escola como sendo considerado a “verdade”. Em caso algum no ME encontramos alguma intenção de apresentar a posição de ambos os blocos do período da Guerra Fria.

O ME veicula a ideia de que a política de armamento nuclear soviética provinha de uma resposta necessária da URSS face ao crescente armamento nuclear americano, que representava uma ameaça aos países socialistas (MU1, 241; 249; 252):

“In 1949 the nuclear monopoly of the USA represented serious danger to the socialist countries and people of all over the world have been liquidated. Becoming nuclear power, Soviet Union has created a powerful barrier on a way of aggression, has reliably protected people of the socialist countries, stiffen the world peace. After the WW2 the USSR again has put the question about general disarmament, to forbid and to destroy the nuclear weapon. Together with other socialist countries USSR has developed active struggle for the peace and the international safety.”

“In 1953, the USSR has passed successful tests of the thermonuclear weapon. Soon intercontinental rockets have appeared in Soviet Union. It was the impressive answer to aggressors. The atomic blackmail of the American imperialism has broken, now the wars against the socialist countries can't be with impunity.”

A posição do autor face à importância da URSS na defesa dos países socialistas e no ataque ao imperialismo do mundo ocidental, no período da Guerra Fria, é constantemente vincada ao longo do ME (MU1, 240; 241; 246; 247):

“In the foreign policy the USSR starts with basic interests of Soviet people, an international revolutionary duty to brotherly socialistic countries and workers of all over the world.”

“Soviet Union has given the greater help in construction of a new life to the people which have broken off with capitalism. The USSR has helped them to reject attempts of imperialists which wanted to restore the bourgeois-landowner system.” [...]Brotherly attitudes between them have been fixed by bilateral friendship treaties, cooperation and mutual help.”

“The Soviet Union, other socialist countries, all peaceful forces conducted these entire years struggle for peace against the danger of the new world military conflict.”

“[a propósito da guerra da Coreia] Defeated France has been compelled to sign the Geneva agreements in July, 1954. The Peaceful Forces of the world have gained an important victory.”

O autor do ME chega mesmo a delinear os objectivos da política externa dos países socialistas, sendo aqui de salientar que procura incutir nos jovens a ideia de que há uma permanente atitude de preservação da paz por parte da URSS (MU1, 242; 258; 260):

“The goal of foreign policy of the socialist states is: creation of favorable international conditions for a building of socialism and communism, strengthening world socialistic commonwealth and protection of socialist countries, preserving the peace, elimination of threat of nuclear war, achievement of general disarmament, development of wide international cooperation.”

“The USSR and its allies think that now there is no more important problem, than preservation of the peace on the Earth, prevention of nuclear catastrophe.”

“Communists were always in the vanguard of struggle for the peace. In his practical activities they have proved, that for them there is no more urgent problem of paramount importance, than protection of the peace. "To prevent war, to save mankind from catastrophe it is possible", - as it is emphasized in a new Program of CPSU - "It is the historical mission of socialism, and all progressive, peaceful forces of our planet".”

Esta ideia presente neste ME foi-nos confirmada por uma ucraniana, em conversa informal datada de 12 de Março de 2009. No período final da Guerra Fria era aluna de uma escola da União Soviética. Revelou-nos que a inculcação ideológica estava muito presente nas aulas, sendo da mesma natureza daquela que encontramos nos ME deste país. Disse-nos que cresceu com o termo Guerra Fria sempre bem presente no seu dia-a-dia. Nesta conversa informal revelou-nos que a questão do armamento nuclear era ensinada como uma resposta ao armamento agressivo por parte dos EUA. Proferiu mesmo a expressão da sua professora acerca deste assunto: “Se os americanos mandarem a bomba atómica, nós também a mandamos, mas a nossa chega mais rápido!” Fomentava-se mesmo um ódio a Reagan e a sua professora dizia que este líder americano tinha cancro! Também era difundida a ideia de que o capitalismo era um sistema que estimulava a exploração dos mais desfavorecidos. Em relação à educação, afirmavam que as crianças não iam à Escola no mundo capitalista e que a educação era só para os privilegiados. Constantemente, era afirmada a ideia de que o mundo socialista é que estava a construir o bom futuro. Concluiu afirmando que os professores alteraram radicalmente o seu discurso sobre a Guerra Fria nos anos de 1990, tendo surgido novos Programas Escolares e novos Manuais Escolares e os professores começaram a estudar tudo de novo.

Um outro depoimento informal que recolhemos em 6 de Abril de 2009, de um professor de História russo, que exerce a profissão actualmente, afirmou-nos que durante o período final da Guerra Fria nas escolas soviéticas ensinava-se que o mundo ocidental era responsável pela divisão do mundo em dois blocos. A ideia da cortina de ferro era proveniente de Churchill, um anti-comunista. Por exemplo, o muro de Berlim tinha sido a resposta soviética à provocação do mundo ocidental, sendo uma forma de protecção da União Soviética. Havia um orgulho latente por terem conseguido ultrapassar as dificuldades económicas sem a ajuda do mundo ocidental. Os factos eram de tal forma deturpados que procurava-se fazer acreditar que foi Cuba que pediu à URSS para enviar os mísseis, embora sabendo-se actualmente que Fidel Castro só o soube no último momento. Também relativamente à guerra da Coreia, durante o período soviético, nunca foi dito que a URSS tomou parte desta guerra.

Este professor também acrescentou que actualmente na Rússia, a administração central dá instruções concretas de como deve ser descrita uma personagem política da História, facto que revela uma grande interferência do poder central na forma como se elaboram os ME. Disse-nos que Putin fundamenta esta opção nos seus discursos, dizendo que “Devemos orgulhar-nos da nossa História”. Por exemplo, o ME da Rússia de 1996 (MRU1) foi proibido pela administração central nesta primeira década de 2000, por apresentar ideias liberais e uma visão acerca do governo de Putin que este não concorda.

Esta deturpação dos factos históricos encontra-se também presente no ME que analisamos. Por exemplo, em relação aos movimentos contra-revolucionários que se desenvolveram em países socialistas como foi o caso da Hungria, o autor do ME da URSS que analisamos apresenta a intervenção soviética como uma ajuda entre irmãos (MU1, 250):

“In the autumn 1956 imperialists have decided to strike simultaneously on socialist commonwealth and on national-liberation movement. In Hungary counter-revolutionary insurrection has been organized. The USSR has helped to the brotherly Hungarian people to suppress mutiny and to crush enemy forces. The export of counterrevolution has been failed. All world was convinced of durability of gains of socialism and impossibility to restorations of capitalism in the socialist countries.”

A propósito dos territórios coloniais que pertenciam aos países capitalistas, o ME afirma que a URSS desenvolveu uma atitude de defesa da libertação destes territórios, apresentando os conflitos militares da guerra da Coreia, do Vietname, a crise de Cuba, os conflitos no Médio Oriente como sendo instigados ou apoiados pelos países capitalistas com o apoio sempre dos EUA (MU1, 247; 251):

“The USSR and other socialist states render the wide friendly help to the liberated countries in development of their national economy and strengthening of political and economic independence.”

“The most dangerous international crisis has arisen in the autumn 1962. The aggressive actions of the American imperialists in Caribbean area have aggravated the situation, and have put all mankind before threat of the world thermonuclear war. But the military outcome managed to be avoided. Cuba has had an opportunity to continue socialistic construction.”

O período de coexistência pacífica é fundamentado pelo ME como sendo um princípio leninista de prevenção de guerra mundial, mas não significa um abrandamento de luta contra o imperialismo (MU1, 242):

“To prevent world war - it is the sacred duty of the people of all countries, and especially socialistic ones. But the policy of peaceful co-existence does not mean rejection from struggle against imperialism. Development of normal intergovernmental relationships with the capitalist countries does not exclude attitudes, but on the contrary, assumes the struggle for national and social liberation of people, full liquidation of colonial oppression; foil aggressive plans of imperialism on the international area, exposure of ideological diversions of enemies of socialism, mobilization peoples to the protection of the peace.”

Finalmente, em relação à divisão da Alemanha, o autor atribui as responsabilidades aos EUA, à Inglaterra e à França, assim como a culpa pela ausência de um tratado de paz entre estes países e a URSS a propósito da divisão da Alemanha (MU1, 241; 249):

“But the USA, England and France did not want to carry out the coordinated decisions. They took the path of split of Germany and creation of West-German state.”

“There are two German states with a different social order in territory of Germany; it became clear, that immediate unification of the country is impossible. Therefore the USSR in 1959 has offered to the western powers to conclude the peace treaty with two German states. But the western powers have refused.”

Para concluirmos a nossa análise do ME da URSS acerca da sua visão da Guerra Fria, transcrevemos algumas afirmações de um estudo de Husband (1991, 463; 464; 465) sobre os ME da URSS entre 1985 e 1989, em que menciona que apesar de se enquadrarem no período de abertura da Perestroika e do Glasnot, ainda não se fazem sentir novas orientações curriculares e alterações significativas nos ME:

“Textbooks and teaching have been important foci in all past reorientations of Soviet history. [...]”

“The policy of glasnost nevertheless did not lead to dramatic developments in the fields of history and history education before 1987. [...] Moreover, Glasnost caught professional historians unprepared. To their embarrassment, historians possessed no significant reservoir of previously suppressed works comparable to those in literary and film circles. [...] Nor did academic historians display a pronounced inclination to rush headlong into producing bold new interpretations.”

“Reformers moved more in the direction of altering their professional institutions and ethos than toward specific reinterpretation. In addition, the fact that a school reform was already in motion at the time Gorbachev took office very likely diminished any early sense of urgency in the area of history education. [...] Bold demands for school reform routinely coexist in the same article with lavish praise for internationalist heroes in Afghanistan, definitions of political consciousness in terms of patriotic duty, and reassurances that the “activization of the human factor” of recent Party documents is nothing more than the creative use of Marxism-Leninism.”

Rússia

O ME russo de 1996 (MRU1) nunca toma uma posição a favor de nenhuma dos blocos em confronto. Isto é mesmo notório nas tarefas que são propostas ao aluno (MRU1, 219):

“TAREFA. Tira as conclusões e prepara-te para o trabalho difícil. Primeiro faz a avaliação geral da política externa dos Estados Unidos e da URSS e tenta perceber as razões da Guerra Fria. Depois, resolvendo os labirintos das relações soviético-americanas, tenta encontrar os pontos críticos, nos quais se podia travar o aumento da oposição. Como agias tu se fosses líder dos dois países? Como podias influenciar a política externa da URSS e a sua situação interna?”

Porém, apresenta claramente ideias liberais e demonstra o seu desacordo com a história soviética do tempo de Estaline. Por exemplo, a seguinte afirmação é bem demonstrativa dessa posição (MRU1, 217):

“No hino estatal, com qual cresceram várias gerações das pessoas soviéticas, havia as seguintes palavras: “Nós fomos educados pelo Estaline, para a fidelidade perante o povo; trabalho e proeza nos inspirou”. Uma coisa semelhante é impensável nos hinos americanos ou britânicos. Pensa porquê.”

Mas também apresenta, por vezes, uma opinião crítica em relação aos EUA e aos outros países do mundo ocidental. Senão, vejamos (MRU1, 216; 288):

“Pergunta: EUA chefiando todo o mundo, interesses dos EUA por todo o lado?

Que estranha companhia – o medíocre americano no posto do presidente; diplomatas que gostam da história; militares que tornaram-se diplomatas. Se juntarmos a estes o Ministro da Defesa dos EUA, J. Forestall, com uma doença psiquiátrica (que se atirou da janela do seu gabinete em 1949 com as palavras “Estão a vir os russos!”) e Churchill que patologicamente odiava URSS, o quadro fica pouco alegre? Quem está do nosso lado?

“PRESTA ATENÇÃO. Ainda há pouco tempo os historiadores soviéticos diziam que “a ideia de Churchill” tinha objectivo de mudar o sistema existente na USSR sem meios militares. Mas será que é isso que é óbvio? Podes formular o sentido da ideia de Churchill?

O ME fornece os factos e confronta o aluno com perguntas para este expressar a sua opinião. O autor revela alguma mágoa pelas posições soviéticas do tempo de Estaline pela forma como questiona o aluno e o leva a reflectir sobre as decisões político-militares, sobretudo as soviéticas. Parece ter uma posição de desmascarar versões da História soviética do passado recente, apresentando agora novos dados que comprovam intenções diferentes das declaradas, então, pelos dirigentes políticos (MRU1, 218):

“O que tu podes dizer sobre as posições tomadas por todas estas pessoas? Não tenhas pressa, desmascara todos, tenta perceber tudo.”

O ME apresenta temas para reflexão, em que procura dar instrumentos ao aluno para pensar sobre o posicionamento de ambos os blocos (MRU1, 216):

“PRESTA ATENÇÃO. A conversa com a Rússia deve ser levada do ponto de vista da *posição da força*. A Rússia é economicamente a parte mais fraca em relação ao Ocidente. Por isso, os EUA podem sem medo ter a *política da retenção firme*, cercando a Rússia com barreiras militares, económicas e políticas. Isso levará a um gradual enfraquecimento do poder soviético.”

O autor do ME toma sempre uma atitude de colocar o aluno como alguém que deve opinar sobre a realidade histórica em questão, embora por vezes, nem sempre o aluno possua assim tantos dados para poder fundamentar devidamente a sua opinião, pois o autor acaba por apresentar mais documentos e explicação histórica sobre a posição soviética do que sobre a posição americana, facto que dificulta uma avaliação do processo histórico em relação à tomada de posição dos EUA perante a Guerra Fria. Assim, o texto de autor é sempre acompanhado de questões-problema para o aluno, de forma a envolvê-lo no conteúdo e na formação de uma opinião crítica, pedindo-lhe que dê a sua opinião acerca do processo histórico ou sobre determinadas figuras históricas. Ou seja, há a intenção de levar o aluno a tomar uma posição em relação ao conteúdo que está a estudar. É interessante como ao longo do texto informativo do autor há de forma sequencial um questionamento ao aluno sobre o tema em estudo, não com a intenção de verificação do seu conhecimento sobre o conteúdo, mas sobretudo de desenvolvimento de uma opinião sobre o assunto, muitas vezes com questões que pela sua formulação indiciam já uma opinião do próprio autor do ME em relação ao assunto em estudo. Por exemplo, em algumas partes do texto de autor são colocadas as seguintes questões, chamadas de atenção ou afirmações (MRU1, 216, 225):

“PRESTA ATENÇÃO. Não existe democracia na Europa Oriental. As tendências expansionistas da URSS não têm limites.”

“PRESTA ATENÇÃO. Na opinião do Estaline, não há nada de estranho que a União Soviética desejando defender-se para os anos futuros tente tudo para que nos países de Leste existissem governos leais à URSS. Como pode estar nas suas plenas faculdades mentais considerando possuir tendências pacifistas que são qualificadas como expansão? PERGUNTA. Como tu as “qualificas”?”

“Estaline decidiu “ocupar” os americanos na Coreia para ele próprio poder actuar melhor na Europa. O general Americano Bradley compreendeu isso: “Querem envolver os EUA na guerra errada, no sítio errado, no momento errado, e com o inimigo errado”. ”

Sente-se alguma amargura nas palavras do autor em relação à maneira como se contava a História no tempo da, então, União Soviética.

Com esta forma de abordagem dos conteúdos não é de estranhar que este ME russo de 1996 possua um documento iconográfico como o da figura 73, que é apresentado em tom de sátira.



Figura 73 – “URSS, uma superpotência que tudo submete” (MRU1, 217)

No final da leitura do conteúdo do ME sobre o tema da Guerra Fria, ficamos com a ideia que ambas as superpotências (EUA e URSS) desenvolveram posições intransigentes e procuraram concorrer entre si pela hegemonia no Mundo (MRU1, 214):

“Os governos soviético e americano tiveram sobretudo a preocupação de garantir a segurança e independência do seu país, em vez de procurarem assumirem um compromisso de paz e de união entre toda a Humanidade.”

O ME remata mesmo este conteúdo, apresentando uma proposta de reflexão geral sobre a Guerra Fria, indiciando uma atitude imparcial (MRU1, 288):

“TAREFA. Compara a posição britânica, a soviética e a americana. Pensa qual delas procurou melhor as saídas para a Guerra Fria. Porque pensas assim? Talvez fosse preciso algo completamente diferente? O quê?”

Ao finalizarmos a nossa análise acerca da visão sobre a Guerra Fria nos ME da Rússia, torna-se importante acrescentar a informação de Erokhina e Shevyrev (2006, 83) sobre as mudanças que se operaram neste território relativamente ao ensino da História após a queda da URSS e que revelam igualmente a justificação para uma alteração na forma de abordagem da Guerra Fria na construção do ME:

“Following the collapse of the Soviet Union, history education in Russia has been characterized by permanent change and attempts to establish alternative approaches. [...] Clearly, moving away from the rigidly defined parameters for history education during the Soviet period has proved far more complex than anyone could have foreseen. [...] At

the very beginning of the 1990s, both Russian government and society as a whole believed that history education should promote democratic values. Instead of the former rigidly Marxist scheme, new ways of understanding history were proposed.”

Para finalizar...

O nosso grande interesse foi a análise do “discurso” produzido pelos ME, uma vez que os ME detêm um papel fulcral no ensino e na aprendizagem da História. Sem dúvida que os ME nos providenciam o contexto crucial para analisarmos a inter-relação de poder e cultura. A nossa análise sobre as visões acerca da Guerra Fria, em cada uma das áreas geográficas da Europa definidas para este estudo, revelou-nos um pouco de cada nação na medida em que verificamos um dos processos “through which states socially construct images of themselves for national and international consumption by re-negotiating and re-inventing their pasts” (Foster&Crawford, 1988, 6).

Durante a análise das visões sobre a Guerra Fria não podemos deixar de ter presente a “Ordem do Discurso” de M. Foucault (1997, 9-10) que nos ajudou a reflectir sobre a produção do discurso, aquele “discurso” presente nos ME:

“[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e terrível materialidade.”

E o que estará, então, na base da explicação de um “discurso” sobre a Guerra Fria considerado como verdadeiro? Será que a seguinte afirmação de Foucault (1997, 17) nos ajuda a compreender melhor os diferentes “discursos” sobre a Guerra Fria?

“[...] se o discurso verdadeiro já não é, desde os Gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, o que estará então em jogo na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, senão o desejo e o poder?”

É neste momento que convém relembrar um dos objectivos da nossa investigação em ME, que é a análise dos valores e das ideologias que estes transportam. Trata-se da

chamada “apropriação social dos discursos” de que nos fala Foucault (1997, 33-34), sendo “todo o sistema de educação, uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles transportam consigo.” Pintassilgo (2007, 118) afirma mesmo a dimensão cultural, social e política na construção histórica do currículo:

“A construção histórica do currículo [...] não resulta, assim, de meras opções culturais. Estas surgem, permanentemente conjugadas com dimensões sociais e políticas.”

Goodson (1995, 53) igualmente confirma o carácter social que o currículo assume:

“Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales.”

Também Roldão (1999, 44) ajuda-nos a compreender o quanto também o PE tem um carácter fortemente prescritivo em contextos centralizados:

“Em contextos centralizados, esses programas assumiram historicamente um carácter prescritivo muito forte, conduzindo praticamente ao desaparecimento do currículo – as aprendizagens socialmente pretendidas e os modos de as fazer concretizar – “dentro de” textos programáticos que se converteram na única face visível do currículo.”

O que aparece no Manual Escolar tem o “selo oficial” do Programa Escolar e, portanto, o selo da verdade. Contudo, o que os ME oferecem não são *verdades*, mas o que reclamam ser verdade. E porquê? Pois para Foucault (1997), a “verdade” está sempre debaixo de um debate político e confrontações sociais através das ideologias.

Também Foster e Crawford (1988, 6) dizem-nos o seguinte concretamente para a produção de narrativas nos ME:

“The intellectual and emotional relationship between a nation’s present, future and past is shaped through the selection, manufacture and transmission of powerful narratives promoting a sense of history and identity based upon a mixture of myth, remembrance and official knowledge. When an individual tells a story about the past they tend not to tell it the way it happened but the way they choose to remember it – nations do exactly the same.”

Também neste estudo se confirma que a noção daquilo que se reclama ser *verdade* não se encontra presente na generalidade dos ME, sobretudo quando estes são provenientes de nações totalitárias. Assim, não é possível concluir que os ME oferecem a *verdade*, nem tão-pouco o conhecimento é sempre visto como temporário e transitório.

CONCLUSÃO E LINHAS PROSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

Chegados aqui, importa registar algumas ideias conclusivas que ficaram da nossa investigação sobre o ensino da Guerra Fria na última década do conflito Este-Oeste e primeira década do pós Guerra Fria.

Relativamente à consonância entre os **paradigmas epistemológicos da História e a concepção do ME** confirmam-se as influências destes no modo como se constrói o ME. Assim, a Europa Ocidental e a Europa Nórdica atende à construção do conhecimento histórico na linha da História Nova, fomentando um diálogo com as restantes ciências sociais, no sentido da promoção de um espírito de interdisciplinaridade. Já a Europa de Leste não atende a visões integradoras de diferentes perspectivas historiográficas durante a década de 1980, vindo progressivamente a alterar a concepção epistemológica da História durante a década de 1990.

As **concepções epistemológicas** sobre a História relacionam-se explicitamente com as dimensões ligadas à natureza da História, tais como a **narrativa e a consciência histórica**. Assim, na Europa Ocidental de feição democrática, o ME evoluiu entre as décadas de 1980 e de 1990 de acordo com o quadro conceptual da construção do conhecimento histórico e até da educação histórica. Nesta área geográfica predomina o ME de narrativa crítica e, por vezes, até ontogenética. Todavia, a Europa Nórdica da década de 1980 tendeu a desenvolver nos alunos mais uma consciência de tipo exemplar, uma vez que a narrativa de tipo crítico não surge com a mesma força do que aconteceu nos ME da Europa Ocidental, vindo ao longo da década de 1990, a aproximar-se da forma de construção da narrativa da Europa Ocidental. Já em relação à Europa de Leste durante a década de 1980, o regime político dominou claramente a forma de ensinar História através do ME, estando o ME ao serviço de regimes totalitários que pretendiam firmar o tipo de consciência histórica sobretudo de carácter

tradicional e acrítica. Esta situação veio a alterar-se progressivamente ao longo da década de 1990, com a construção de ME de feições narrativas exemplares e, por vezes, críticas.

Verificamos que maioritariamente os ME da Europa Ocidental têm uma narrativa de modelo mais explicativo e interpretativo do que narrativo e descritivo, promovendo o desenvolvimento da multiperspectiva em História, no sentido de trabalhar a consciência e o respeito por diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade histórica. Em relação aos ME da Europa Nórdica, a narrativa apresenta-se mais sob o modelo narrativo e descritivo, procurando os autores não desenvolver grandes interpretações e apresentando, assim, uma feição de neutralidade face à realidade histórica. Por sua vez, os ME da Europa de Leste dos anos de 1980 têm uma narrativa que incide sobretudo nos aspectos factuais, com um texto de autor de características narrativas e descritivas, não promovendo o espírito crítico do aluno. Contudo, esta área geográfica da Europa evoluiu, durante a década de 1990, para um modelo narrativo assente mais na interpretação e, consequentemente, mais preocupado com o desenvolvimento crítico do aluno.

O próprio **método historiográfico** encontra-se presente na forma como se constroem os ME, sobretudo nos ME da Europa Ocidental, através das propostas das experiências de aprendizagem que apelam para colocar o aluno na posição do “pequeno historiador” ou de “aprendiz a historiador”, na oficina da História que é a aula de História, procurando envolver o aluno em saber como se constrói a História e no processo de construção do seu conhecimento histórico. Tal já não se verifica nos ME da Europa de Leste e da Europa Nórdica, sobretudo os da década de 1980, notando-se alguma evolução nesse sentido durante a década de 1990. Assim, concluímos que o ME constitui uma fonte de iniciação ao pensamento histórico, sobretudo os ME da Europa Ocidental, sendo fomentado o desenvolvimento da multiperspectiva em História com a intenção de fomentar o respeito por diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade histórica.

A Europa Ocidental e a Europa Nórdica incorporam nos seus ME, das duas décadas em análise, o **conhecimento historiográfico** sobre a Guerra Fria, verificando-

se que estas áreas geográficas dedicam um maior aprofundamento ao tema da Guerra Fria do que a Europa de Leste, sendo sobretudo que esta diferença é mais visível nos ME da década de 1980, vindo a aproximar-se a forma de tratamento do conteúdo entre estas áreas geográficas da Europa ao longo da década de 1990. Podemos mesmo afirmar que há uma consonância entre um maior fomento de produção historiográfica sobre a Guerra Fria na Europa Ocidental e um maior tratamento do conteúdo da Guerra Fria nos ME desta área geográfica, onde em geral os textos de autor dos ME cobrem todo o período da Guerra Fria, já não sendo isto tão visível na Europa Nórdica e, ainda, em menor quantidade de tratamento do conteúdo na Europa de Leste, principalmente em relação à década de 1980.

Quanto à **qualidade técnica e gráfica** do ME, concluímos que os ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica são os mais adequados à faixa etária a que se destinam, quer ao nível do corpo de caracteres e legibilidade, quer da variedade da selecção iconográfica que imprime cor e grafismo ao ME, vindo este aspecto a sofrer uma considerável melhoria na Europa de Leste durante a década de 1990. Sem dúvida, que as características técnicas e gráficas do ME nos ajudaram a concluir que a Europa de Leste aplica no ME um modelo pedagógico-didáctico de base transmissiva de conhecimentos e de fraca incidência na análise de fontes, facto que evoluiu na década de 1990, para um modelo assente na análise de fontes, o que acompanha a tendência da Europa Ocidental e da Europa Nórdica, nestas áreas geográficas já presente desde a década de 1980. Também se verificou que houve uma franca melhoria da qualidade gráfica do ME entre as duas décadas em análise, repercutindo-se esta maior evolução para o caso da Europa de Leste, com um grafismo das páginas do ME mais atractivo e mais apropriado à faixa etária a que se destina, quer no seu *design* da forma, quer no seu *design* da cor.

Relativamente à **organização interna dos ME**, os países que apresentam essa organização mais completa do ponto de vista dos vários momentos do processo ensino-aprendizagem de cada Tema e/ou Unidade Didáctica são os da Europa Ocidental. O texto de autor é mais extenso na década de 1980 e o texto sintético encontra-se mais na década de 1990, indo mais na linha de essencialidade, embora para o caso da Europa

Nórdica, a tendência para um texto de autor sintético esteja presente nas duas décadas em análise. Também concluímos que o ME dedica mais tratamento ao espaço do que ao tempo a nível da apresentação de recursos como mapas, barras cronológicas e cronologias, sendo esta preocupação mais visível nos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica para as duas décadas em análise e para a Europa de Leste em relação aos anos de 1990. Curioso foi também verificarmos que os ME dedicam pouca importância à apresentação de biografias de personagens históricas e há uma inexistência de apresentação de bibliografia nos ME.

Em geral, verifica-se que houve uma **adequação do tratamento do conteúdo Guerra Fria** em relação à quantidade de assunto para a faixa etária a que se destina, embora com algumas excepções como são os casos da República Democrática Alemã, da República Federal Alemã e da Alemanha que imprimiram um grande desenvolvimento do conteúdo, também este muito associado à evolução interna dos destes países. Consideramos que estas excepções merecem a sua devida correlação com o espaço geográfico a que se referem. Ou seja, estes territórios situam-se precisamente na área geográfica que contém o grande símbolo da Guerra Fria – o muro de Berlim – e encontramos neles um aprofundamento no tratamento deste conteúdo como não acontece noutros países. Pensamos que este facto revela o quão estes territórios se encontravam sensíveis a esta problemática e o quanto houve preocupações da parte da política educativa destes países em desenvolver competências históricas nos futuros cidadãos relativamente a um assunto que tão directamente lhes dizia respeito.

Alguns ME contêm preconceitos e assunções subjacentes sobre o período da Guerra Fria, sobretudo os ME da Europa de Leste da década de 1980, havendo mesmo alguns desenvolvimentos históricos do período em estudo que se encontram silenciados nos ME, por exemplo, a referência a determinados incidentes da Guerra Fria, sobretudo os que dizem respeito à América Latina e ao Médio Oriente.

O discurso acerca da Guerra Fria tem por ideia central a divisão do Mundo sobretudo nos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica para as duas décadas em análise e na Europa de Leste apenas se sente este discurso nos anos de 1990.

Sobre a **influência do Programa Escolar no desenvolvimento de conteúdos nos Manuais Escolares**, concluímos que em geral há uma articulação entre a forma como os ME desenvolvem o conteúdo da Guerra Fria e as orientações curriculares, havendo alguma marca mais pessoal do autor, sobretudo nos ME da Europa Ocidental, facto que indicia a capacidade de interpretação do autor do ME em relação ao PE.

Em relação ao **tipo de fontes** para o ensino da Guerra Fria, o estudo revela uma preocupação progressiva com a diversificação de fontes entre as décadas de 1980 e de 1990, sendo isto mais relevante para o caso da Europa de Leste. Também houve um acentuado progresso no tratamento das fontes nos ME, facto revelador de uma evolução das finalidades do ensino da História, mais preocupado ao longo da década de 1990 com o desenvolvimento do espírito crítico do aluno e de formação do futuro cidadão consciente. Podemos, assim, concluir que o ME ocupa um lugar de destaque nesta evolução pelo seu contributo na formação do indivíduo.

Quanto à **qualidade das fontes enquanto recurso de ensino-aprendizagem e das próprias experiências de aprendizagem** para o ensino da Guerra Fria, verificamos que houve uma alteração bastante grande entre um tratamento das fontes de intenções ilustrativas e informativas, sobretudo na década de 1980, para um propósito reflexivo e interpretativo, na década de 1990.

Relativamente aos **aspectos metodológico-didáticos** e a sua devida adequação às orientações programáticas, concluímos que de uma forma geral os autores dos ME têm a preocupação de garantir o cumprimento dessas orientações nos ME. Para além disto, as alterações que o ME sofreu entre as duas décadas, ao nível do tratamento das fontes, como acabámos de mencionar, leva-nos a concluir que essa tão grande diferença entre estas décadas significa uma evolução dos objectivos de ensino da disciplina, facto que implica também uma alteração de práticas pedagógicas que se foram progressivamente descentrando de uma valorização que se colocava no conhecimento durante a década de 1980 para o desenvolvimento do espírito crítico, sobretudo na década de 1990, o que implica necessariamente a adopção de um modelo pedagógico assente no desenvolvimento de competências. Estes factores associados a um aumento

da diversificação das experiências de aprendizagem entre as duas décadas em análise, revelaram-nos a aplicação de um novo paradigma pedagógico que se pauta pelo desenvolvimento de competências que contribuem para a formação do futuro cidadão interventor, crítico e consciente.

Assim, houve uma evolução de paradigma pedagógico entre as duas décadas em análise sobretudo mais notória na Europa de Leste, verificando-se uma mudança de um paradigma de base transmissiva do saber para um paradigma de desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber-ser e do saber-estar nos anos de 1990, maioritariamente retratado numa pedagogia por objectivos, mas em que se verifica, igualmente, uma progressiva alteração da linguagem pedagógica no ME, nomeadamente com uma passagem de formulação de objectivos para a construção de competências.

Quanto à **visão sobre a Guerra Fria nos Manuais Escolares** das várias nações em análise, comprovamos a afirmação de Foster e Crawford (1988, 6): “Nations rarely tell “the truth” about themselves”. Esta afirmação tem contudo um peso maior para os países de regime totalitário da década de 1980, ou seja, toda a área geográfica da Europa de Leste. Com os PE da Europa de Leste constatamos que os políticos encontram nos ME uma forma de controlar o presente e até moldar o futuro, através da maneira como o PE orienta a ideia como o passado deve ser apresentado no ME. Desta forma, concluímos que a História que se ensinou sobre a Guerra Fria na Europa de Leste, durante a década de 1980, foi parcial e até distorcida, por vezes, até ficcional, sendo escrita no ME a partir de uma selecção cultural, ideológica e política. Este aspecto é de tal forma visível que podemos afirmar que a disciplina de História foi utilizada nestes países para promover ideologias específicas e ideias políticas. Contudo, a manipulação da história da Guerra Fria não se confina aos países da Europa de Leste, de feições totalitárias. Embora, numa escala muito menor do que na Europa de Leste dos anos de 1980, a Europa Ocidental, de feições democráticas, seleccionou e estruturou o conteúdo da Guerra Fria à volta de determinados objectivos de natureza cultural, socioeconómica e ideológica, numa tentativa de defesa de princípios capitalistas.

Assim, verificamos que o desenvolvimento dos conteúdos sobre a Guerra Fria foi sendo alterado entre as décadas de 1980 e 1990, sobretudo na Europa de Leste, facto que se encontra directamente relacionado com a alteração de regime político que esta

área geográfica da Europa sofreu a partir de 1989, mantendo-se de forma mais estável na Europa Ocidental e na Europa Nórdica. Os ME da Europa de Leste da década de 1980 não tratam o tema Guerra Fria com “frontalidade”, ou seja, procuram associar este período da História do século XX sobretudo ao desenvolvimento interno de cada um dos países em análise desta área da Europa e ao mundo socialista de uma forma geral, sempre com uma visão de acusação/oposição ao mundo capitalista. Os ME desta área geográfica da Europa sofreram uma alteração total na forma de abordagem do conteúdo da Guerra Fria ou do período em que se insere a Guerra Fria a partir da década de 1990, tudo isto como consequência dos desenvolvimentos políticos produzidos nos primeiros anos do pós-Guerra Fria nos países da Europa de Leste. Desta forma, comprovamos que o nosso estudo alcançou uma das intenções da investigação em ME, espelhada na afirmação de Pingel (1999, 18):

“[...] how the presentation of topics has changed over time or whether the image of a society’s history, geography or political system has remained stable.”

Assim, concluímos que claramente as áreas geográficas da Europa Ocidental e da Europa do Norte se opõem a uma Europa de Leste em termos de tratamento do conteúdo da Guerra Fria. Sem dúvida que nesse tratamento está espelhado um balançar entre o sistema democrático de valores e a visão marxista. Para além disto, para a área geográfica da Europa de Leste durante a década de 1980 verifica-se aquilo que Pingel denomina de “the nation-state is still at the centre of textbook representation” (1999, 22). Conseguimos claramente destrinçar nos ME das três áreas geográficas em estudo, em que lugar cada um deles se situava do ponto de vista das suas concepções políticas e dos seus valores sociais. Assim, os ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica encontram-se sob a égide da democracia liberal, patente nos ME, não deixando de apresentar a visão da democracia popular e, relativamente à Europa de Leste, o inverso, embora contrariamente à Europa Ocidental e à Europa Nórdica com um tom claramente depreciativo em relação à democracia liberal e ao mundo capitalista, não se sentindo esse tom de forma tão clara nos ME da Europa Ocidental e da Europa Nórdica. Também concluímos que a Europa Nórdica dos anos de 1980 tem sobretudo uma feição de neutralidade em relação ao tratamento do conteúdo da Guerra Fria, bem como a Suíça, embora não estando de forma tão visível como nos países da Europa do Norte.

Assim, as concepções ideológicas sobre a Guerra Fria influenciaram os autores dos ME, encontrando-se uma clara distinção entre a forma como os autores manifestam essas influências entre as duas décadas em análise e as áreas geográficas da Europa seleccionadas para este estudo. Por um lado, na década de 1980, a Europa de Leste constrói os seus ME sobretudo com base num conjunto de ideias e princípios marxistas-leninistas, bem presentes em documentos oficiais como os PE, que os ME seguem como uma autêntica Bíblia e não revelando preocupações de apresentação de análises provenientes de investigação historiográfica. Na década de 1990, houve uma alteração drástica no tratamento do conteúdo da Guerra Fria na Europa de Leste, eliminando a visão do inferno do capitalismo e do mundo ideal do comunismo, havendo um tratamento do conteúdo da Guerra Fria que vai ao encontro das investigações historiográficas mais recentes sobre o período.

O momento das conclusões do nosso estudo comparativo de ME entre três regiões da Europa, geograficamente e politicamente diferentes, verifica que o **uso da História** foi tido em conta de forma bem diferenciada: uma Europa Ocidental e uma Europa Nórdica que utilizou a História de uma maneira que consideramos “positiva” e uma Europa de Leste que fez um falso aproveitamento da História. Entendemos por “positiva” aquilo que Lilletun (2000, 109) designa da seguinte forma:

“To use history in a positive way is, of course, not wholly problematic, because positive means different things to different people and groups. [...] From where I stand, the positive use of history does not involve promoting particular political views, but mediating our common political basis, liberal democracy. First and foremost, history must be used to convey positive values and attitudes.”

Relativamente ao falso aproveitamento que a Europa de Leste fez da História, este foi realizado em proveito dos regimes autoritários dos países desta área geográfica, durante a década de 1980, aquilo que Lilletun (2000, 107) designa por “the massive misuse of history in communist eastern Europe”. A nossa conclusão reforça as seguintes afirmações de Lilletun (2000, 107) no seu artigo “The Role of History in School”:

“When these authoritarian regimes collapsed, fifty years of historical misrepresentation fell with them – in the case of the Soviet Union, almost a century. What two or three generations of pupils had learnt was seen to be false. [...] The misuse of

history is almost synonymous with authoritarian regimes. History legitimates and glorifies dictatorship. And history is misused to promote authoritarian and violent systems of government.”

Por tudo isto, podemos afirmar que a História, para além da sua vocação científica, ela também tem uma função *terapêutica* e até *militante*, este último aspecto tem sido constatado sobretudo nas manipulações da história da Guerra Fria praticadas pelos países da Europa de Leste na década de 1980 e que foi dominante para a formação da consciência histórica dos jovens desta área geográfica através do ME.

Pelo nosso estudo fica também comprovado que o ME permite-nos restituir as diferentes imagens sobre a Guerra Fria através da multiplicidade de países que analisamos. Por sua vez, o PE garantiu-nos chegar até a uma das origens dessas representações, sendo o que principalmente motiva essa representação dos outros e de nós mesmos.

Por tudo o que já apresentamos nesta conclusão, a resposta à nossa questão de partida, ou seja, sobre a **eficácia do ME no desenvolvimento das competências históricas que conduzem à formação de verdadeiros cidadãos**, concluímos que o ME, de facto, contribui para a Educação Histórica e para o desenvolvimento dessas competências, ora numa perspectiva mais crítica e, portanto, procurando apresentar a História de forma multiperspectiva, sobretudo na Europa Ocidental, e de forma mais isenta na Europa Nórdica, para as duas décadas em análise, sendo que para a Europa de Leste apenas se comprovou isso para a década de 1990; ora numa perspectiva de defesa da ideologia que se advoga na Europa de Leste para a década de 1980. Estas diferenças encontram-se já no compromisso de orientações programáticas que estes países desenvolveram e que os autores dos ME não descuraram. Verifica-se, no entanto, que nos países onde as orientações programáticas de tratamento do conteúdo da Guerra Fria não são tão pormenorizadas, como é o caso da Inglaterra, os autores dos ME apresentam uma capacidade de interpretação em relação ao ME. Assim, para o caso dos países da Europa de Leste durante a década de 1990 verifica-se que a Revolução de Novembro de 1989 representou uma ruptura nos paradigmas científicos, ideológicos e até metodológico-didáticos através da liberalização dos PE e dos sistemas educativos em

geral, da descentralização do desenvolvimento do ensino da História e da descentralização da produção e da adopção dos ME.

Manuais Escolares e Programas Escolares têm uma clara preocupação com o desenvolvimento de competências históricas que possibilitem a formação de futuros cidadãos capazes do exercício da cidadania, revelando-se o ME como sendo muito importante na formação do indivíduo num quadro mais abrangente de educação social e cultural.

A dimensão deste estudo é no mínimo abrangente pela selecção de 17 países, o que nos trouxe um universo linguístico muito grande, com muitas línguas estrangeiras por nós desconhecidas; uma pesquisa documental ainda mais lata para cada um dos países, que vai desde vários ME e de diversos PE, para a maioria dos países do nosso universo de estudo. Ora, cremos que esta dimensão deve confessar e até justificar as insuficiências. Em primeiro lugar, porque cada um destes países seleccionados poderia oferecer a possibilidade por si só de realização de uma tese de doutoramento.

Também devemos confessar que existem algumas desigualdades no aprofundamento do tratamento de cada uma das categorias de análise do ME a que nos propusemos, mas às quais já tínhamos assim intenção de o fazer no momento que traçamos os objectivos deste trabalho, pois logo definimos os aspectos que teriam maior relevância para chegar à resposta à nossa questão de partida. Assim, alguns subcapítulos e rubricas do capítulo 2 da Parte II foram menos aprofundados, outros mais descritivos. Por exemplo, as questões ligadas aos modelos pedagógicos utilizados no ensino da Guerra Fria não foram desenvolvidas a um ponto que ofereça conclusões muito sólidas. Contudo, esperamos ter chegado a uma investigação que não manifeste graves lacunas e certamente muito conscientes que poderemos vir a desenvolver estes aspectos que foram aqui trabalhados de forma mais leve num pós-doutoramento, o que irá conferir futuramente a estes subcapítulos e rubricas a designação de apontamentos.

Também é, ainda, de salientar que o acervo documental que foi tratado, pode ser classificado de inédito ou pouco conhecido, uma vez que estas fontes documentais nunca foram tratadas para um estudo comparativo sobre o ensino da Guerra Fria através do ME, informação que nos foi confirmada por funcionários do Georg Eckert Institut que apoiam os investigadores que aí se deslocam na pesquisa das suas fontes.

O nosso estudo também fornece dados relevantes, por um lado, para o progresso na investigação em Educação Histórica, por outro lado, para avanços na investigação ligada aos ME. Na área da Educação Histórica é inovador pela investigação que tem como fonte principal o ME e o podermos chegar a conclusões sobre o seu papel na Educação Histórica. Por outras palavras, ainda não tinha havido nenhum estudo de natureza historiográfica, em Portugal, que incidisse na análise do ME como recurso do processo ensino-aprendizagem, do ponto de vista da sua influência na formação histórica do indivíduo. Acresce a esta inovação uma outra que se trata da sua natureza comparativa entre áreas geográficas tão vastas. Estudos de natureza comparativa de ME entre muitos países são inéditos, excepto em projectos de carácter internacional em que intervêm muitos investigadores de vários países e, que mesmo assim, restringem-se a um número de países sempre inferior ao da nossa investigação. Uma das funções do nosso estudo foi sobretudo de procurar descobrir e explorar como e por que razão diferentes nações tratam determinados períodos da História de maneiras contrastantes, permitindo-nos avaliar as diferenças político-ideológicas e culturais, dando azo a que educadores, autores de ME e investigadores, através da informação apresentada, consigam desenvolver um melhor exame crítico das práticas existentes e da função da História na sociedade actual. Desta forma, o estudo é um contributo para o aprofundamento de assuntos ligados ao ensino e à aprendizagem da História, podendo ser um estímulo à melhoria da prática pedagógica nos diferentes países.

Consideramos que o nosso estudo constitui um contributo para o próprio desenvolvimento do processo de construção do ME, pois novos e melhores ME podem ser desenvolvidos com a ajuda da investigação historiográfica. Por outras palavras, este estudo será de utilidade aos próprios manualistas, pois nele encontram resultados sobre a importância que o ME adquire na formação de competências históricas, pela forma como este pode intervir na formação do pensamento crítico do aluno, ora estimulando-o, ora dogmatizando-o. Também esperamos que a nossa análise possa servir de entendimento para a necessidade de desenvolver os ME de acordo com os valores democráticos, tal como a própria UNESCO defende. Assim, não pretendemos apenas apresentar na nossa conclusão as omissões e os julgamentos enviesados produzidos nos ME, mas tal como afirma Pingel (1999) ir mais longe com “exemplos de boas práticas”,

salientando o que encontramos nos ME, podendo isto vir a constituir ensinamento como sugestões ou recomendações para a elaboração de ME, sem termos uma perspectiva de apresentação de soluções únicas para problemas.

Este estudo também pode ser aproveitado pela investigação no âmbito do desenvolvimento curricular, tal como afirmam Fred Finley e Cecília Pocovi (1999, 19):

“Existing textbooks can contribute to reforming science curricula. The focus on textbooks is warranted by the fact that they are used in nearly every classroom in the world. Textbooks are used by teachers and others to determine the curriculum...”

Assim, estudos como este ajudarão na construção do currículo que enfatize a importância de desenvolvimento de um espírito democrático com características críticas e multiperspectivas, que tendam a contribuir para a construção de uma consciência histórica de tipo crítico e ontogenético.

As nossas conclusões também podem ser de utilidade para professores, para que desenvolvam uma reflexão mais crítica sobre os ME, facto que se venha a revelar na sua avaliação dos ME no momento que os analisa para a sua adopção, enquanto ferramenta pedagógico-didáctica, e também aquando da construção das suas planificações de Unidades Didácticas e planos de aula.

Também para os políticos e público em geral, este estudo pode constituir um contributo para uma consciencialização do papel do ME junto da sociedade civil, nomeadamente na formação dos futuros cidadãos que se pretende que desenvolvam um pensamento crítico bem fundamentado e para o qual o ME de História adquire uma função capital. O papel que o poder político pode exercer em providenciar professores e alunos com os adequados materiais escolares, nomeadamente o ME, faz-nos acreditar que este estudo pode ser útil pelo conhecimento das experiências do passado que revelaram influência na formação de competências de natureza histórica.

Assim, esperamos que esta investigação tenha também consequências de natureza prática, tais como na formulação dos currículos, em recomendações sobre o ensino da História, na criação de critérios de adopção dos ME e no desenvolvimento da própria opinião pública, de forma a compreender a importância do ME na construção do futuro cidadão.

A nossa investigação deixa em aberto a possibilidade de outros estudos darem continuidade à investigação sobre os critérios de adopção dos ME, pois, por exemplo, se esses critérios provêm de Estados muito centralizados, tal pode obstruir o desenvolvimento de novas ideias e metodologias de ensino e, cada vez mais, as associações de professores apoiam a ideia de adopções a nível regional ou local (Pingel, 1999).

Igualmente, será muito interessante a possibilidade de se realizarem estudos comparativos sobre a Guerra Fria entre a Europa de Leste e a América do Norte, podendo mesmo alargar-se essa investigação ou investigações numa ligação entre mediador do ensino-aprendizagem - o ME - e o destinatário - o aluno.

Outras investigações possíveis poderão incidir sobre a análise de determinadas fontes do ME, como por exemplo, as imagens, verificando se há um tratamento análogo dos documentos iconográficos, que sejam iguais ou semelhantes, entre diversos ME de áreas geográficas diferentes, ou num mesmo país, sendo para o primeiro caso com intenções sobretudo de natureza político-ideológica e cultural, e no segundo caso, com objectivos pedagógico-didácticos.

Outros estudos poderão ser elaborados sobre a análise de conteúdo dos ME de História, na perspectiva de mediadores de natureza didáctica com influência no desenvolvimento da cidadania, nomeadamente numa ligação com os Serviços Educativos de Museus. Por exemplo, estudar a ligação do ME às exposições temporárias do Museu. Por outras palavras, como é que o Museu é chamado ao ME e o que é que o Museu traz do ME às suas actividades educativas.

Poderão também ser, ainda, estudados temas mais centrados nas questões de didáctica da História, por exemplo, como é que os professores e os alunos usam o ME como forma de apoio ao ensino e à aprendizagem da História. Estes estudos podem centrar-se na análise de apenas um conteúdo do ME, procurando compreender de que maneira este contribuiu para a aprendizagem de um conteúdo pelos alunos e qual o papel que o mesmo desempenhou, para os professores, na leccionação desse tema. Tudo isto porque concordamos com Magalhães (1999, 297) que “a história do livro escolar não se circunscreve às dimensões de produção e representação, por mais estimulantes e fecundas, passa também e quiçá essencialmente pela apropriação.” É aqui que entra a dimensão dos docentes na utilização do ME. Seriam muito interessantes futuras

investigações sobre como é que actualmente os professores trabalham o conteúdo da Guerra Fria através do ME para o mesmo universo do presente estudo e até estudarem qual é o posicionamento dos professores em relação a este instrumento de trabalho. Várias questões poderão ser levantadas nesses estudos, tais como: o ensino do conteúdo da Guerra Fria através do ME é acompanhado da exploração de questões mais teóricas, como por exemplo, noções sobre ruptura e continuidade, noções de temporalidade e de provisoriedade do conhecimento em História?

Mesmo a finalizar, resta-nos confessar a alegria e até a paixão que colocamos na realização deste estudo e que esperamos que contribua para uma melhor compreensão de nós e do outro.

Agora como conclusão final deste estudo, podemos afirmar de forma bem clara, que a imagem que cada um de nós pode ter acerca dos outros povos e nações, se encontra associada à História que nos foi ensinada, em que o ME tem um papel fulcral pela importância que este detém enquanto recurso de ensino-aprendizagem e que vai ao encontro da expressão de Down (cit. em Apple & Christian-Smith, 1991, 5) do Council for Basic Education: “textbooks, for better or worse, dominate what students learn.”

FONTES E BIBLOGRAFIA

1. FONTES

1.1. Manuais Escolares Analisados

Alemanha

HOFFMANN, Von Joachim; HUG, Wolfgang - *Geschichtliche Weltkunde Klasse 10*, Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1991.

BIRK, Giselher e outros - *Geschichte und Geschehen 10*, Ernst Klett Schulbuchverlag, 1992, p. 1-3; 208-243; 254-257.

HINRICHS, Herausgegeben von Ernst; MÜLLER, Bernhard; STEHLING, Jutta – *Wir machen Geschichte Klasse 9*, Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1998, p. III-VI; 115-211.

Espanha

BÓVEDA – *C. Sociales*, Equipo Aula 3, 8.º EGB, Madrid, Anaya, 1986, p. 2-3; 136-145.

FERNÁNDEZ, A. e outros – *Ciencias Sociales. Nuevo País 8. Galicia*, 1.ª ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1986, p. I-IV; 224-235.

FERNÁNDEZ, A. e outros – *Ciencias Sociales 8. Galicia*, 1.ª ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989, p. I-IV; 242-253.

FERNÁNDEZ, A. e outros – *Ciencias Sociales 8. Andalucia*, 1.^a ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989, p. I-IV; 242-253.

SANTOS, V. Ayuso e outros – *Ciências Sociais. Geografia e Historia*, Madrid, Bruño, 1995, p. 1-4; 196-214; 217-221.

FRAILE, F. Cisneros e outros – *Historia. Área de Ciências Sociais, Geografia e Historia*, Madrid, ECIR Editorial, 1996, p. 3-7; 210-217.

CUCURELLA, S.; RAMISA, M. – *Geografia e Historia*, Barcelona, Casals, 1996, p. 1-8; 98-111; 125-131.

PERNET, Lucien; BELESTE, Marcel - *Histoire Géographie 3^e*, Paris, Armand Colin/Classiques Hachette, 1980, p. 1-6; 86-93.

Finlândia

KINNUNEN, Pertti; VOIJOLA, Seija e outros – *Vuosisadat Vaihtuvat 8*, Porvoo, Werner Söderström, WSOY, 1985, p. 3-4; 6-7; 132-145.

HANNULA, Seppo; MÄKELÄ, Aimo e outros – *Teollistuva yhteiskunta Nykyajan maailma. Muuttuva maailma*, Kustannuskiila Oy, 1986, p. 1-2; 5-8; 150-159.

AHONEN, Sirkka; KAAKINEN, Olavi e outros – *Koulun Historia 8*, Helsínquia, Otava, 1991, p. 1-2; 4-5; 138-145; 158-161.

EKOMNEM, Jouni; KULJU, Vilho e outros – *Ihmisen Tiet, Kansainväliset suhteet*, Helsínquia, Otava, 1999, p. 1-3; 99-104; 115-120.

França

BRIGNON, Jean e outros - *Histoire Géographie 3^e*, Paris, Hatier, 1980, p. 1-5; 146-151, 158-159.

FOURNIER, Christian e outros - *Histoire Géographie 3^e*, Col. “Jeannine Guigue”, Paris, Bordas, 1984, p. 1-5; 92-93; 96-99, 309.

LAMBIN, J.-M. e outros - *Histoire Géographie 3^e*, Paris, Hachette, 1984, p. 1-3; 138-145, 334-336.

LAMBIN, J.-M.; MARTIN, J.; DESPLANQUES, P. - *Histoire Géographie 3^e*, Paris, Hachette, 1989, p. 1-3; 102-103, 114-121, 132-135, 168-171, 366-368.

ALPHANDARI, Yves - *Histoire Géographie 3^e*, Paris, Belin, 1999, p. 154-161; 180-181.

MARSEILLE, Jacques; SCHEIBLING, Jacques (dir. de) - *Histoire Géographie 3^e*, Nathan, 1999, p. 118-135.

IVERNEL, Martin (dir. de) - *Histoire Géographie 3^e*, Hatier, 1999, p. 112-117, 128-130.

Holanda

HOLLANDER, A.; ULRICH, H.; VERHOOG EN K. VAN DIJK, A. L. – *Geschiedenis van gisteren. De twintigste eeuw*, Malmberg, 1982, p. 1; 5-7; 124-131; 137-139; 142-156.

DALHUISEN, L. G. e outros - *Sprekend Verleden, Een geschiedenis van de wereld*, Deel 3 - basis, Rijswijk, Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1986, p. 1-3; 89 a 102.

WILSCHUT, Arie; LOGGEN, Karin; VAN DER GEUGTEN, Tom; GELENS, John – *Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 3*, Wolters-Noordhoff Groningen, 1993, p. 3-11; 102 a 145.

DALHUISEN, L. G. e outros - *Sprekend Verleden*, Bovenbouw HAVO/VWO, Rijswijk, Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1994, p. 1-3; 152 a 193.

Hungria

BÍRÓ, Ferencné – *Történelem és állampolgári ismeretek 8*, Budapeste, Lehrbuchverlag, 1984, p. 2-7; 146-149.

MÁTYÁS, Helméczy – *Történelem 8*, Budapeste, Lehrbuchverlag, 1990, p. 3-6; 161-166; 213-214.

PÁL, Fekete – *Történelem 8*, Budapeste, Tankönyvkiadó, 1992, p. 3-4; 137-142; 173-180; 191-192.

MÁTYÁS, Helméczy – *Történelem 8*, Budapeste, Nemzeti Tankönyvk, 1998, p. 1-2; 119-124; 129-133.

Inglaterra

MILLS, Harry – *Twentieth Century World History in Focus*, Macmillan Education, 1987, p. 210-221.

SCOTT-BAUMANN; Michael; PLATT, David – *Our Changing World, Modern World History from 1919 to the Present*, Hodder & Stoughton, 1989, p. 144-166.

AYELETT, J. F. – *The Twentieth Century World*, 1ª ed., Londres, Hodder & Stoughton, 1991, p. 2-3; 42-45; 84-87; 96-97.

HEATER, Derek – *Our World this Century*, Oxford, Oxford University Press, 1992, p. 128-145.

Itália

CAMERA, A. – *Umanità e Sviluppo* 3, Mailand, Principato, 1982, p. 324-339; 442-445.

FERRARI, G.; MARINELLI, A.; MONTI, G. – *Pagine del Tempo* 3, Corso de Storia per la Scuola Media, Istituto Geográfico de Agostini, Novara, 1986, p. 1-2; 5-11; 323; 327-331; 346-348.

FLORES, Marcello; ZANETTE, Emilio – *Storia 3. Il Mondo Popoli, Culture, Relazioni. La Società Contemporânea della meta dell' Ottocento agli scenari del presente*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1997, p. 1-10; 205; 228-231; 246-247; 260-261; 276-278.

PAOLUCCI, Silvio; SIGNORINI, Giuseppina – *Il Corso della Storia 3, Il Novecento*, 2ª ed., Bolonha,, Zanichelli, 1998, p. 2; V-IX; 210-211; 229-237; 257-263.

Polónia

SZCZESNIAK, Andrzej Leszek – *Historia 8. Polska i swiat naszego wieku*, Varsóvia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, p. 1-5; 301-390.

GLUBINSKI, Tadeusz – *Historia 8. Trudny wiek XX*, Varsóvia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, p. 1-4; 325-331.

SZCZESNIAK, Andrzej Leszek – *Historia 8. Polska i swiat naszego wieku*, 1914-1989, Varsóvia, Wydawn Bellona, 1997, p. 2-5; 312-318; 328-330.

WENDT, Jan – *Historia Klasa VIII*, Varsóvia, Wydawnictwo M. Rozak, 1998, p. 2-7; 154-155; 158-161; 166-170.

Portugal

REIS, A. Carmo – *História 3*, 9.º ano de escolaridade, Porto, Ed. ASA, 1981, p. 2; 5-8; 66-67; 78-90; 98-101.

LEITÃO, José Alberto; PEREIRA, Bernardete de Castro R.; SIMÕES, Maria Inácia – *História 9.º ano*, Lisboa, Texto Editora, 1986, p. 2; 4-5; 135; 144-156.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes – *História Activa 3. Da Guerra de 1914/1918 aos Nossos Dias*, Porto, 9.º ano de escolaridade, Ed. ASA, 1989, p. 2; 8; 13; 118-133.

NEVES, Pedro Almiro; ALMEIDA, Valdemar Castro - *Ao Encontro da História 9*, 1.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, p. 166-177; 198-201.

DINIZ, Maria Emília e outros - *História 9*, Lisboa, Editorial O Livro, 1996, p. 162-175.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes – *Páginas do Tempo*, 1.ª ed., Porto, Ed. ASA, 1997, p. 190-205.

República Democrática Alemã

BLEYER, Wolfgang; GOTSCHLICH, Helga; HASS, Gerhart; HÜBNER, Peter – *Geschichte 9*, Berlim, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1988, p. 2-6; 201-257.

República Federal Alemã

GOERLITZ, Herausgegeben von Erich; IMMISCH, Joachim – *Zeiten und Menschen*, Band 4, Schöningh, Schroedel, 1985, p. I-VI; 140-173; 178-197.

HOFFMANN, Von Joachim; HUG, Wolfgang - *Geschichtliche Weltkunde Klasse 10*, Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1991, p. 1-87; 105-106.

Roménia

ALMAS, Dumitru; NICOARA, Ion; VIANU, Alexandru – *Istorie Universala Moderna Si Contemporana*, Clasa VIIa, Bucureste, Editura Didactica si Pedagogica, 1980, p. 1-2; 168-181; 189-194; 207-208.

OANE, Sorin; OCHESCU, Maria – *Istorie*, Clasa VIIa, Bucureste, Humanitas Educational, Ministerul Edeucatiei Nationale, 1999, p. 1-8; 111; 120-121; 126-130.

CONSTANTINIU, Florin; COJESCU, Norocica-Maria; MANIMA, Aledrandru – *Istorie*, Clasa VIIa, Bucureste, Corint, Ministerul Educatiei Nationale, 1999, p. 1-3; 88; 92-93; 103; 106-107; 120.

Rússia

DOLUCKIJ, Igor - *Otecestvennaja istorija: XX vek*, Moscovo, Mnemozina, 1996, p., 213-230; 288.

Suécia

Historia 3, Estocolmo, Liber Läromedel, Parasoll, 1981, p. 1-5; 155-167.

LINDQUIST, Arne; WESTER, Jan - *Samhälle, Historia, Religion, Geografi 3*, SAMS, Esselte Studium, Lärobok, 1989, p. 941.

HILDINGSON, Lars; HILDINGSON, Kaj – *Levande Historia 9*, 1.^a ed., Estocolmo, Bokförlaget Natur och Kultur, Sol 2001, 1996, p. 253-255; 340-345; 349-355.

ALMGREN, Hans; ALMGREN, Birgitta; WIKÉN, Stefan - *Historia*, Gleerups, 1996, p. 184-191.

Suíça

DUPÂQUIER, J. e outros – *Histoire 2. De la Reforme a Nous Jours*, Fribourg, S.A. Editions Bordas (Suisse), 1987, p. 1-5; 208-209, 230-233 ; 254-265.

ABBÜHL, Ernst e outros – *Geschichte 9*, Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1993, p. 25-39; 94; 102-103.

MEYER, Helmut; SCHNEEBELI, Peter – *Durch Geschichte zur Gegenwart 4*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 1994, p. 1-2; 34-62; 115-120; 164-165; 192.

União Soviética

FURAJEVA, V. K.; KUZMICHEV, P. M.; GIRENKO, Y. S. – *The Newest History (1939-1985)* [trad.], 10 Klasei, 16.^a ed., Ptosveschenie, Moscovo, 1986, p. 1-2; 91-103; 120; 236-256; 279-280.

1.2. Programas Escolares/Orientações Curriculares Analisados

Alemanha

Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10, Berlim, Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1990, p. 1-18; 39-48

Espanha

Vida Escolar, in “Revista de la Dirección General de Educación Basica”, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1980.

Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Curriculo Oficial para el Area de Ciencias Sociales, Geografia e Historia de La ESO Prescriptito para todo el Estado Español, Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junho (BOE de 26 de Junho), Madrid, MECI, 1991.

Historia del Mundo Contemporaneo, in “Boletin Oficial del Estado, 21 de Outubro 1992” Suplemento do n.º 253, Madrid, MEC, 1992.

França

Enseigner au Collège. Histoire-Géographie. Éducation Civique. Programmes et Accompagnement, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, 1997.

Inglaterra

The National Curriculum, Department for Education, London, HMSO, 1995, p. 2; V-VI.

The National Curriculum, Handbook for primary teachers in England, Key Stages 1 and 2, London, Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority, HMSO, 1999, p. 3-4; 16-17; 103-107.

Itália

Programmi, Orari di Insegnamento e Prove d'Esame per la Scuola Media Statale, D. M. 9 Febbraio 1979, in www.clio92.it, consultado a 14.07.2008.

Portugal

Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 3.º ciclo, Lisboa, Ministério da Educação – DGEBS, 1991.

Curso Secundário Unificado 8.º e 9.º anos de escolaridade - Programa da disciplina de História, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1979.

Roménia

Curriculum National. Programe Scolare Pentru Clasele a V-a – a VIII-a, Aria Curriculara Om si Societate, Bucareste, Ministerul Educatiei Nationale, Consiliul National pentru Curriculum, 1999, p. 1-6; 21-50.

República Democrática Alemã

Der Lehrplan Geschichte, Klasse 9, RDA, 1970.

Lerplan Geschichte, Klassen 5 bis 10, Berlim, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung, Volk und Wissen, 1988, p. 1-10; 64-96.

KRAUSE, Anne-Dore; KRUPPA, Reinhold; SEIDEL, Inge - *Erläuterung des Lerplanes Geschichte*, Berlim, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1989.

Suécia

The 1980 Compulsory School Curriculum - Lgr 80, Estocolmo, National Swedish Board of Education, 1980.

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure time centre - Lpo 94, Estocolmo, National Agency for Education, 1994.

2. BIBLIOGRAFIA

ALDRICH, Richard – *History in the National Curriculum*, 1.^a ed., The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, Kogan Page, 1991.

ALVES, Luís Alberto Marques – “História: da função social às competências individuais”, in *O Ensino da História*, Boletim (III série), n.ºs 21-22, Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 2002, p. 44-46.

ALVES, Luís Alberto Marques – “O Estado da História – o Ensino” in *Revista da Faculdade de Letras – História*, III série, vol. 2, Porto, 2001, p. 23-31.

ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (coord. de) – *Teoría y Desarrollo del Curriculum*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1994.

ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von – *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburgo, Edition Körber-Stiftung, 1997.

APPLE, Michael – *Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, Lisboa, Didáctica Editora, 2002.

APPLE, Michael, CHRISTIAN-SMITH, Linda – *The Politics of the Textbook*, Nova Iorque, Routledge, 1991.

ARON, Raymond – *Les Articles du Figaro*, Paris, Éd. De Fallois, 1997.

ARTHUR, James; PHILLIPS, Robert – *Issues in History Teaching*, Nova Iorque, Routledge, 2000.

AZEVEDO, Mário – *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para Estruturação da Escrita*, 4.^a ed., Lisboa, Universidade Católica Editora, 2004.

BALDOCCHI, Umberto; BUCCIARELLI, Stefano; SODI, Stefano (dir.) – *Insegnare Storia. Riflessioni a margine di un' esperienza di formazione*, Pisa, Edizione Ets, 2002, p. 123-170; 215-223.

BALLARD, Martin (ed.) – *New movements in the study and teaching of History*, Londres, Temple-Smith, 1970.

BARCA, Isabel – “A Educação Histórica na Sociedade de Informação”, in *O Ensino da História*, Boletim (III série), n.ºs 19-20, Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 2001, p. 35-42.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília – “De pequenino se aprende a pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal”, in *Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H.*, n.º 23, Lisboa, Associação de Professores de História, 2000a.

BARCA, Isabel - *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, Colectânea Monografias em Educação e Psicologia, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia, 2000b.

BARDIN, Laurence – *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1979.

BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes – *Pedagogia das Competências – da teoria à prática*, Porto, Edições ASA, 2004.

BARROW, Robin – *Programas de Ensino e Senso Comum*, Col. “Biblioteca do Educador Profissional”, Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

BARTOLOMEIS, Francesco de – *Introdução à Didáctica da Escola Activa*, Col. “Biblioteca do Educador Profissional”, Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

BELL, J. – *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa, Gradiva, 1997.

BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan (coord.) – “Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria”, in *Cadernos de Formación del Profesorado*, 2.^a ed., Barcelona, Institut de Ciències de l’ Educació, Universitat de Barcelona, Horsori, 1998.

BLACKKEY, Robert (ed.) – *History. A New Innovations in the Teaching of History Today*, California, The University Press, California State University, 1993.

BLOCH, Marc – *História e Historiadores*, Lisboa, Editorial Teorema, 1998.

BLOCH, Marc – *Introdução à História*, 4.^a ed., Lisboa, Pub. Europa-América, s.d..

BOTÃO, Maria de Fátima – “História Ciência e Didáctica da História. Algumas reflexões”, in *O Ensino da História*, Boletim (III série), n.ºs 13/14, Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 1999, p. 68-74.

BOUHON, Mathieu; DAMBROISE, Catherine - *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2002.

BROPHY, Jere; VANSLEDRIGHT, Bruce – *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Nova Iorque, Teachers College Press, Columbia University, 1997.

BURKE, Peter – *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge/Oxford, Polity Press, 1991.

BURSTON, W. H.; GREEN, C. W. e outros - *Handbook for History Teachers*, Norfolk, University of London Institute of Education, Methuen Educational Ltd., 1972.

CABRAL, Marianela – *Como analisar Manuais Escolares*, Col. “Educação Hoje”, Lisboa, Texto Editores, 2005.

CAIRE-JABINET, Marie-Paule – *Introduction à l’ Historiographie*, 2.^a ed., Paris, Armand Colin, 2008.

CAPEK, Vratislav – “Methodologies of Textbook Analysis in Czechoslovakia”, in *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig, 1990, Amesterdão, Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 1992, p. 120-122.

CARDONA, F. Xavier Hernández – *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Serie Didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2002.

CARR, E. H. – *Que é a História?*, Lisboa, Gradiva, s.d..

CARVALHO, Adalberto, FADIGAS, Nuno – *O Manual Escolar no Século XXI – Estudo Comparado da Realidade Portuguesa no Contexto de Alguns Países Europeus*, Porto, ORE – Observatório dos Recursos Educativos, 2007.

CARVALHO, António José da Costa – *Os Livros Escolares*, Col. “Ensino e Pedagogia”, Lisboa, Edição do Autor, 1972.

CARVALHO, M.^a Manuela – *Poder e Ensino – Os Manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005.

CASPARD, Pierre – *International Guide for Research in the History of Education*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, M.^a Lourdes Dionísio de (org. de) - *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*, in “Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares”, Braga, Universidade do

Minho, Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

CERTEAU, Michel de – “ L’opération historique”, LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir. de) – *Faire de l’histoire*, vol. 1, Paris, Gallimard, 1974.

CHAFFER, John; TAYLOR, Lawrence – *A História e o Professor de História*, Col. “Biblioteca do Educador Profissional”, Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

CHERVEL, André – *La Culture Scolaire – Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

CHILD, Dennis – *Psychology and the Teacher*, 5.^a ed., Londres, Cassel, 1993.

CHOPPIN, Alain – “Pasado y Presente de los Manuales Escolares”, RUIZ BERRIO, Júlio (org.) – *La cultura escolar de Europa – Tendências históricas emergentes*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

CHOPPIN, Alain – “Les Manuels Scolaires de la Production aux modes de Consommation”, CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José, SOUSA, Maria de Lourdes (org.) – *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999, p. 3-17.

CHOPPIN, Alain (dir. de) – *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours – Bilan des études et recherches*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

CHOPPIN, Alain – *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*, Paris, Hachette Education, 1992.

CHRISTIAN-SMITH, Linda – *The Politics of the Textbook*, Nova Iorque, Routledge, 1991.

CITRON, Suzanne – *Ensinar a História Hoje. A memória perdida e reencontrada*, Col. “Biblioteca do Educador”, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

COMPÈRE, Marie-Madeleine – *L’Histoire de l’Éducation en Europe – Essai comparatif sur la façon dont elle s’écrit*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

COOPER - *The Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum*, 3.^a ed., Londres, David Fulton Publishers, 2000.

CORREIA, José Alberto – *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*, Col. “Cadernos Correio Pedagógico”, Porto, Edições ASA, 2000.

COSSETTO, Milena (dir.) – *Fare Storia a Scuola*, vol. 2, Trento, Istituto Pedagogico in Lingua Italiana di Bolzano, Manfrini Editori, 1999, p. 5-12; 247-259.

COSTA, A. – “Linhas Gerais do Sistema de Ensino”, SILVA, Manuela, TAMEN, M.^a Isabel (org. de) – *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

COSTA, Cristiana Martinha Maia Oliveira da Fonseca – *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) – Entre a Utopia e a Necessidade*, Dissertação de Mestrado de História e Educação, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.

COSTA, Maria Alice – *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Braga, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2007.

COUTAU-BEGARIE, Hervé – *Le Phénomène “Nouvelle Histoire”. Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Ed. ECONOMICA, 1983.

CRAWFORD, Keith A.; FOSTER, Stuart J. – *War, Nation, Memory. International Perspectives on World War II in School History Textbooks*, Information Age Publishing Inc., 2007.

DAGORN, René-Éric – “Big History et Histoire Environnementale”, in *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 2008, p. 189-195.

DALONGEVILLE, Alain – *Enseigner l’Histoire à l’ école*, 2.^a ed., Col. “Profession Enseignant”, Paris, Hachette Éducation, 2006.

DEAN, Elizabeth; HARTMANN, Paul; KATZEN, May - *History in Black and White, An analysis of South African school history textbooks*, Paris, UNESCO, 1983.

DELEPLACE, Marc; NICLOT, Daniel – *L’apprentissage des concepts en Histoire et en Géographie. Enquête au collège et au lycée*, Documents Actes et Rapports pour l’ Éducation, Reims, IUFM de Champagne-Ardenne, 2005.

DELORS, Jacques (coord. de) – *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Edições ASA, 1997.

DESHAIES, B. – *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

DIAS, M.^a – *Métodos e Técnicas de Estudo e Elaboração de Trabalhos Científicos*, Coimbra, Minerva, 1999.

DOMINGO, José Contreras – *Enseñanza, Currículum y Profesorado*, 2.^a ed., Serie Pedagogía, Madrid, Ediciones Akal, 1994.

DORTIER, Jean-François – *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 1998.

DOUKI, Caroline; MINARD, Philippe – “Pour un changement d’ échelle historiographique”, in *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 2008, p. 161-176.

DUARTE, José; CLAUDINO, Sérgio; SILVA, Cecília; SANTO, Esmeralda; CARVALHO, Leonor – *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?*, Lisboa, UID-OPECE da Universidade Lusófona de Lisboa, 2008 (documento de trabalho).

DUARTE, Maria da Conceição – “Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, p. 227-248.

EROKHINA, Marina; SHEVYREV, Alexander – “Old Heritage and New Trends: school history textbooks in Russia”, in *School History Textbooks across Cultures, International Debates and Perspectives*, Oxford, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books, 2006, p. 83-92.

ESTRELA, A., FERREIRA, J. – *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, Lisboa, Educa, 2001.

FABREGAT, Clemente Herrero; FABREGAT, Maria Herrero – *Como Preparar uma Aula de História*, 2.^a ed., Col. “Horizontes da Didáctica”, Rio Tinto, Edições ASA, 1991.

FAYARD, Jean-François – *Des enfants sans Histoire. Le Livre blanc de l’enseignement de l’Histoire*, Paris, Perrin, 1984.

FEBVRE, Lucien – *Combates pela História*, 2 vols., Lisboa, Presença, 1977.

FEBVRE, Lucien – *Pour une Histoire à part entière*, Bibliothèque Générale de l’ École Pratique des Hautes Études, Vie Section, Paris, Éditions Jean Touzot, Librairie Ancienne et Moderne, 1962.

FÉLIX, Noémia – *A História na Educação Básica*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1998.

FERRO, Marc – *Comment on raconte l'Histoire aux enfants: à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981.

FIGUEIREDO, Carla Cibebe, SILVA, Augusto Santos – *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*, Lisboa, Ministério da Educação – Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais e Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FINLEY, Fred; POCOVÍ, M. Cecilia – “Textbook contributions to science curriculum reform”, CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José, SOUSA, Maria Lourdes – *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999, p. 19-33.

FIRER, Ruth; ADWAN, Sami – *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*, Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004.

FONTAINE, André – *La guerre froide 1917-1991*, Paris, Éditions de La Martinière, 2004.

FOSTER, Stuart J.; CRAWFORD, Keith A. – *What shall we tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Nova Iorque, MacMillan, 1988.

FOSTER, Stuart ; NICHOLLS, Jason – “Quem ganhou a 2.^a Guerra Mundial ? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas”, in *Currículo sem Fronteiras*, vol. 4, n.º 2, 2004, p. 51-70.

FOUCAULT, Michel – *A Ordem do Discurso*, Lisboa, Relógio d' Água Editores, 1997.

FOURNIER, Martine – “Les fractures du XXe siècle”, in *L' Histoire aujourd'hui*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 83-90.

GADAMER, H. G.; HIGOUNET, C.; MAZAURIC, C.; PALMADE, Guy; MARROU, H. I.; VEYNE, Paul; VILAR, Pierre; MANDROU, R. - *História e Historicidade*, 1.ª ed., Col. “Panfletos”, Lisboa, Gradiva, 1988.

GAGO, Marília - *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, Dissertação de Doutoramento em Educação - Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2007.

GALL, Meredith Damien – *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*, Boston, Allyn and Bacon Inc., 1981, p. 72-87.

GARDINER, Patrick (org. de) – *Teorias da História*, 4.ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GÉRARD, François, ROEGIERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, Porto, Porto Editora, 1998.

GIFFORD, Bernard R. – *History in the Schools. What Shall we Teach?*, Nova Iorque, Macmillian Publishing Company, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. – *Educar e Conviver na Cultura Global*, Porto, Edições ASA, 2003.

GISPERT, Hélène (dir. de) - *L'école et ses contenus: recherches historiques sur le XIX^e et le XX^e siècles*, Paris, L' Harmattan, 2004.

GOMES, Joaquim Ferreira – *Novos Estudos de História da Educação*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.

GOMES, J., FERNANDES, R., GRÁCIO, R. – *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

GOMES, Raul Rodrigues – *Introdução ao pensamento histórico*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

GOODSON, Ivor – *Historia del curriculum – La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

GOODSON, Ivor – *Currículo: Teoria e História*, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

GRATALOUP, Christian – “Des Mondes au Monde: la Géohistoire”, in *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 2008, p. 197-205.

GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, Maria del Mar del (dir. de) - *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2005.

HALLDÉN, Ola – “On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting”, LEINHARDT, Gaea e outros - *Teaching and Learning in History*, Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, p. 27-46.

History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis, Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig, 1990, Amesterdão, Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 1992.

HOLMÈN, Janne – “Political textbooks: the depiction of the USA and the Soviet Union in Norwegian, Swedish, and Finnish schoolbooks during the Cold War”, in *Studia Historica Upsaliensia* 221, Uppsala Universitet, Estocolmo, Elanders Gotab, 2006, p. 337-347.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyo Dongley – *O ensino de História e seu Currículo, Teoria e Método*, Petrópolis, Editora Vozes, 2006.

HUSBAND, William B. – “Secondary School History Texts in the USSR: Revising the Soviet Past, 1985-1989”, in *Russian Review*, vol. 50, Ithaca Harbors, Inc., The Ohio State University Press, 1991, p. 458-480.

HUSBANDS, Chris – *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham-Filadélfia, Open University Press, 1996.

IDRISSI, Mostafa Hassani – *Pensée Historienne et apprentissage de l’Histoire*, Paris, L’Harmattan, 2005.

ITTI, Eliane – *L’image des civilisations francophones dans les manuels scolaires. Des colonies à la francophonie*, Col. “Sciences Humaines et Sociales, Histoire”, Paris, Editions Publibook Université, 2003.

JADOULLE, Jean-Louis; BOUHON, Mathieu - *Développer des compétences en classe d’histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2003.

JOURNET, Nicolas – “Les Postcolonial Studies: retour d’ empires”, in *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 2008, p. 217-224.

JÚNIOR, Décio Gatti - *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, Bauru, SP/Uberlândia, MG: Edusc/Edufu, 2004.

LAUTIER, Nicole – *À la Rencontre de l’Histoire*, Paris, Éducation et Didactiques, Septentrion Presses Universitaires, 1997.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir. de) – *Faire de l’histoire*, vol. 1, Gallimard, Paris, 1974.

LEE, Peter – “Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica”, in *Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Braga, Universidade do Minho, 2008, p. 11-32.

LEITE, Carlinda, LOPES, Amélia – *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, Porto, Edições ASA, 2007.

LÉON, Antoine – *The history education today*, Paris, International Bureau of Education, Educational Sciences, UNESCO, 1985.

LILLETUN, Jon – “The role of history in school: a Norwegian perspective”, in *The misuses of History*, Symposium on “Facing misuses of History” in Oslo 28-30 June 1999, Council of Europe Publishing, 2000, p. 105-110.

LOW-BEER, Ann – *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe CC-ED/HIST (98)47, 1997.

MACFARLANE, S. Neil – *Intervention in Contemporary World Politics*, Nova Iorque, Oxford University Press Inc., 2002.

MAGALHÃES, Justino – “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural – Para uma historiografia do manual escolar em Portugal” in <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&p=10>, visitado em 21.04.2007.

MAGALHÃES, Justino – “Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação”, CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José, SOUSA, Maria Lourdes (org. de) – *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999, p. 279-301.

MAGALHÃES, Olga - *Concepções de História e de Ensino da História. Um estudo no Alentejo*, Col. “Biblioteca - Estudos & Colóquios”, n.º 5, Lisboa, Edições Colibri e CIDEHUS-Universidade de Évora, 2002.

MARROU, H. I. – *Do conhecimento histórico*, Lisboa, Aster, 1974.

MARTÍNEZ RUIZ, Enrique; ABREU, Consuelo Maqueda - *La Historia y las Ciencias Humanas: Didáctica y técnicas de estudio*, Col. “Fundamentos”, Madrid, Ediciones Istmo, 1989.

MASACHS, Roser Calaf – *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*, Col. “Práctica en Educación”, Barcelona, Oikos-Tau, 1994.

MATTOSO, José – *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Col. “Estudos/Reflexões 2”, Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 1999.

MATTOZZI, Ivo – “Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica”, MENEGAZZI, A. – *Fare storia con l’ archeologia, Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti*, Quaderni del Museo, Museo di scienze archeologiche e d’ arte, Pavoda, Dipartimento di scienze dell’ antichità dell’ Univeristà di Padova, 1998, p. 129-138.

MIALARET, G. – *As Ciências da Educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1980.

MIKK, Joan – *Textbook: Research and Writing*, Frankfurt, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2000.

MONIOT, Henri - *Didactique de l'Histoire*, Col. “Perspectives Didactiques”, Paris, Éditions Nathan, 1993.

MONTEIRO, A. Reis – *História da Educação. Uma perspectiva*, Col. “Educação Teoria e Prática”, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Porto, Porto Editora, 2005.

MONTEIRO, Augusto José - *História ciência e história curricular: algumas reflexões*, Separata da Revista Portuguesa de História, Tomo XXXIV, Coimbra, 2000, p. 369-426.

MORAND, Brigitte - “La guerre froide dans les manuels scolaires français des années soixante à nos jours: une recomposition douloureuse de l’ histoire de l’ Europe et du monde”, in *Revista Tréma – Guerres et conflits dans les manuels et dans l’ enseignement: interprétations, représentations*, n.º 29, IUFM de l’ Académie de Montpellier, 2008a, p. 49-62.

MORAND, Brigitte – “Les “Deux Grands” au Balcon. Le couple américano-soviétique dans les Manuels Scolaires Français”, in *Sociétés & Représentations – Gloire et Pouvoir*, n.º 26, Nouveau Monde Éditions, 2008b, p. 97-114.

MORAND, Brigitte – “ Les « Deux Grands » et la mise en pages de la Guerre Froide dans les manuels français depuis les années soixante-dix: partage du monde et stéréotypes”, LUCAS, Nicole; MARIE, Vincent (dir.) - *De la manipulation des images dans les classes*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2008c, p. 73-92.

MORAND, Brigitte - “La Guerre Froide, une histoire partagée? Le blocus de Berlin dans les Manuels allemands, américains et français depuis les années soixante”, ROUSSEAU, Frédéric; THOMAS, Jean-François (dir.) – *La fabrique de l’ événement*, Paris, Michel Houdiard Éditeur, 2009, p. 321-341.

MOREIRA, D., PONTE, J., PIRES, M., TEIXEIRA, P. – “Manuais escolares: Um ponto da situação” – *Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares*, XV EIEM.

MORGADO, José – *Manuais Escolares – Contributo para uma análise*, Porto, Porto Editora, 2004.

MUCCHIELLI, Roger – *L’analyse de contenu. Des documents et des communications*, Col. “Formation Permanente”, Séminaires Mucchielli, Paris, Éditions ESF, 1998.

NICHOLLS, Jason – *School History Textbooks across Cultures, International Debates and Perspectives*, Oxford, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books, 2006.

NICOL, Eduardo – *Historicismo y Existencialismo*, 2.^a ed., Madrid, Editorial Tecnos, S.A., 1960.

NORA, Pierre – “Le retour de l’ événement”, in *Faire l’ Histoire*, vol. 1, Paris, Gallimard, 1974.

NÓVOA, António – *Evidentemente. Histórias da Educação* [incluindo CD-ROM]. Porto, Edições ASA, 2005.

PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Praxis*, Col. “Ciências da Educação”, n.º 22, Porto, Porto Editora, 1996.

PAIS, José Machado – “Os jovens europeus e o ensino da História”, in *O Ensino da História*, Boletim (III série), n.ºs 23-24, Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 2002, p. 13-17.

PAIS, José Machado – *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu*, Secretaria de Estado da Juventude, Estudos sobre a Juventude/2, Observatório Permanente da Juventude Portuguesa, Oeiras, Celta Editora, 1999.

PAPADAKIS, Yiannis – *History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the “History of Cyprus”*, Oslo, International Peace Research Institute - PRIO Cyprus Centre, 2008.

PERALTA, Maria Helena - “Como avaliar competências? Algumas considerações.” in *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002.

PERRENOUD, Philippe – *Escola e Cidadania – O papel da escola na formação para a democracia*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson; ALLESSANDRINI, Cristina – *As Competências para Ensinar no Século XXI – A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe – *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, Edições ASA, 2001.

PERRENOUD, Philippe – *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier – “Il faut décentrer l’ Histoire”, in *Sciences Humaines*, n.º 185, 2007, p. 38-41.

PINGEL, Falk – *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institut/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999.

PINGEL, Falk – “Reform or Conform: German reunification and its consequences for history schoolbooks and curricula”, in *School History Textbooks across Cultures, International Debates and Perspectives*, Oxford, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books, 2006, p. 61- 82.

PINTASSILGO, Joaquim, ALVES, Luís, CORREIA, Luís, FELGUEIRAS, Margarida (org.) – *A História da Educação em Portugal – Balanço e perspectivas*, Porto, Edições ASA, 2007.

PLUCKROSE, H. – *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, 2.ª ed., Col. “Pedagogia”, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

POPPER, Karl – *A Miséria do Historicismo*, São Paulo, Cultrix, 1980.

PROENÇA, Maria Cândida – *Ensinar/Aprender História. Questões de Didáctica aplicada*, Col. “Biblioteca do Educador”, Lisboa, Livros do Horizonte, 1990.

PROST, Antoine – *Histoire de l’Enseignement et de l’Education. Depuis 1930*, t. IV, Col. “Tempus”, Éditions Perrin, 1981.

QUINTAL, Marília José do Gago Alves - *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico* (Tese Mestrado policopiada), Universidade do Minho, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, 2001.

QUISUMBING, Lourdes R.; STA. MARIA Felice P. – *Values Education through History. Peace & Tolerance*, UNESCO National Commission of the Philippines, 1996.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge - “Métodos e Processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: uma olhar sob 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004”, PINTASSILGO, Joaquim, ALVES, Luís e outros – *A História da Educação em Portugal – Balanço e perspectivas*, Porto, Edições ASA, 2007, p. 38-68.

ROEGIERS, Xavier, DE KETELE, Jean-Marie – *Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino*, São Paulo, Artmed Editora, 2004.

ROLDÃO, M.^a do Céu – *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1999.

ROLDÃO, M.^a do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa, Editorial Presença, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (org. de) – *Inovação, Currículo e Formação*, Col. “Cidine”, n.º 12, Porto, Porto Editora, 2000.

ROSS, E. Wayne – *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*, State University of New York Press, Albany, 1997.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude – “Introduction Générale”, in *L’ Histoire aujourd’hui*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 1-10.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.) – *L’Histoire aujourd’hui*, Éditions Sciences Humaines, 1999.

RYCHEN, D., TIANA, A. – *Desenvolver competências-chave em educação – Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*, Porto, Edições ASA, 2005.

SALIMOVA, Kadriya, DODDE, Nan L. – *International Handbook on History of Education*, Orbita-M, 2000.

SANTO, Esmeralda – “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”, in *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, 2006, p. 103-115.

SANTOS, Luís Filipe - *O ensino da História e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos – *Mudança Conceptual na Sala de Aula. Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*, Col. “Biblioteca do Educador”, Lisboa, Livros do Horizonte, 1998.

SARREMEJANE, Philippe - *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995*, Paris, L' Harmattan, 2001.

SCHAFF, Adam – *História e Verdade*, Lisboa, Estampa, 1977.

SCHÜDDEKOFF, Otto-Ernst - *History Teaching and History Textbook Revision*, Estrasburgo, Education in Europe, Council for Cultural Co-operation, Conselho da Europa, 1967.

SEGUIN, Roger – *L'élaboration des manuels scolaires*, UNESCO – Division des Sciences de l'Éducation, Contenus et Méthodes de l'Éducation, 1989.

SILVA, Ildo – “Reflexões sobre manuais escolares”, in *As Línguas Clássicas – Investigação e Ensino*, Actas-Separata, Faculdade de Letras, Coimbra, 1993, p. 207-216.

SILVA, Tomaz Tadeu da – *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*, Porto, Porto Editora, 2000.

SLATER, John – *Teaching History in the New Europe*, Londres, Council of Europe, Cassel, 1995.

SOUTOU, Georges-Henri - *La Guerre de Cinquante ans. Les relations Est-Ouest 1943-1990*, Paris, Fayard, 2001.

STRADLING, Robert; NOCTOR, Michael; BAINES, Brigitte – *Teaching Controversial Issues*, Melbourne, Edward Arnold, 1985, p. 1-12; 89-116.

TAVARES, José; PEREIRA, Anabela Sousa; GOMES, Ana Allen; MONTEIRO, Sara; GOMES, Alexandra – *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Col. “Nova Cidine”, Porto, Porto Editora, 2007.

TEIXEIRA, V. – “Manuais escolares: regresso ao passado”, in *Educare Hoje*, Porto, Porto Editora, 2006, p. 4-6.

TESTOT, Laurent – “L'Histoire au défi du Monde”, in *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre Cedex, Éditions Sciences Humaines, 2008, p. 5-9.

TORMENTA, José Rafael – *Manuais Escolares: Inovação e Tradição?*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.

TREPAT, Cristòfol A.; COMES, Pilar – *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, 3.^a ed., Serie Ciencias Sociales, Institut de Ciències de l' Educació/Universitat de Barcelona, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2000.

Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, Actes du Colloque Savoirs enseignés – Savoir savants, INRP, 1988.

VALENTE, M.^a Odete - *Manuais Escolares – Análise de Situação*, Lisboa, Ministério da Educação, 1989.

VEYNE, Paul – *Como se escreve a História*, Lisboa, Edições 70, 1987.

VIAL, J., MIALARET, G. – “O Estatuto do Manual Escolar no Ensino Contemporâneo, in *História Mundial da Educação IV – De 1945 aos nossos dias*, Porto, Rés, 1987.

VOSS, James F.; CARRETERO, Mario – *Learning and Reasoning in History*, International Review of History Education, vol. 2, Londres, Woburn Press, 1998, p. 9-27; 281-293.

WALCH, Jean – *Historiographie structurale*, Paris, Masson, 1990.

WEINBRENNER, Peter – “Methodologies of Textbook Analysis used to date”, in *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig, 1990, Amesterdão, Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 1992, p. 21-34.

WIRTH, Laurent – “Facing misuses of history”, in *The misuses of History*, Symposium on “Facing misuses of History” in Oslo 28-30 June 1999, Council of Europe Publishing, 2000, p. 23-56.

ZÜCKERT, Ulrich – “The soft Revolution in the GDR and Revolutionary Changes in History Teaching”, in *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig, 1990, Amesterdão, Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 1992, p. 130-132.

ANEXOS

1. Manuais Escolares e respectivas siglas

PAÍSES	SIGLAS	MANUAIS
FRANÇA	MF1	PERNET, Lucien; BELESTE, Marcel - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Paris, Armand Colin/Classiques Hachette, 1980.
	MF2	BRIGNON, Jean e outros - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Paris, Hatier, 1980.
	MF3	FOURNIER, Christian e outros - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Col. “Jeannine Guigue”, Paris, Bordas, 1984.
	MF4	LAMBIN, J.-M. e outros - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Paris, Hachette, 1984.
	MF5	LAMBIN, J.-M.; MARTIN, J.; DESPLANQUES, P. - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Paris, Hachette, 1989.
	MF6	IVERNEL, Martin (dir. de) - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Hatier, 1999.
	MF7	ALPHANDARI, Yves - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Paris, Belin, 1999.
	MF8	MARSEILLE, Jacques; SCHEIBLING, Jacques (dir. de) - <i>Histoire Géographie 3^e</i> , Nathan, 1999.
PORTUGAL	MP1	REIS, A. Carmo – <i>História 3</i> , 9.º ano de escolaridade, Porto, Ed. ASA, 1981.
	MP2	LEITÃO, José Alberto; PEREIRA, Bernardete de Castro R.; SIMÕES, Maria Inácia – <i>História 9.º ano</i> , Lisboa, Texto Editora, 1986.
	MP3	BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes – <i>História Activa 3. Da Guerra de 1914/1918 aos Nossos Dias</i> , 9.º ano de escolaridade, Porto, Ed. ASA, 1989.
	MP4	NEVES, Pedro Almiro; ALMEIDA, Valdemar Castro - <i>Ao Encontro da História 9</i> , 1.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994.
	MP5	DINIZ, Maria Emília e outros - <i>História 9</i> , Lisboa, Editorial O Livro, 1996.
	MP6	BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes – <i>Páginas do Tempo</i> , 1.ª ed., Porto, Ed. ASA, 1997.
ESPANHA	ME1	BÓVEDA – <i>C. Sociales</i> , Equipo Aula 3, 8.º EGB, Madrid, Anaya, 1986.
	ME2	FERNÁNDEZ, A. e outros – <i>Ciencias Sociales. Nuevo País 8. Galicia</i> , 1.ª ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1986.

ESPANHA	ME3	FERNÁNDEZ, A. e outros – <i>Ciencias Sociales 8. Galicia</i> , 1.ª ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989.
	ME4	FERNÁNDEZ, A. e outros – <i>Ciencias Sociales 8. Andalucia</i> , 1.ª ed., Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989.
	ME5	SANTOS, V. Ayuso e outros – <i>Ciências Sociais. Geografia e Historia</i> , Madrid, Bruño, 1995.
	ME6	FRAILE, F. Cisneros e outros – <i>Historia. Área de Ciências Sociais, Geografia e Historia</i> , Madrid, ECIR Editorial, 1996.
	ME7	CUCURELLA, S.; RAMISA, M. – <i>Geografia e Historia</i> , Barcelona, Casals, 1996.
INGLATERRA	MGB1	MILLS, Harry – <i>Twentieth Century World History in Focus</i> , Macmillan Education, 1987.
	MGB2	SCOTT-BAUMANN; Michael; PLATT, David – <i>Our Changing World, Modern World History from 1919 to the Present</i> , Hodder & Stoughton, 1989.
	MGB3	AYELETT, J. F. – <i>The Twentieth Century World</i> , 1ª ed., Londres, Hodder & Stoughton, 1991.
	MGB4	HEATER, Derek – <i>Our World this Century</i> , Oxford, Oxford University Press, 1992.
ITÁLIA	MI1	CAMERA, A. – <i>Umanità e Sviluppo 3</i> , Principato, Mailand, 1982.
	MI2	FERRARI, G.; MARINELLI, A.; MONTI, G. – <i>Pagine del Tempo 3</i> , Corso de Storia per la Scuola Media, Novara, Istituto Geográfico de Agostini, 1986.
	MI3	FLORES, Marcello; ZANETTE, Emilio – <i>Storia 3. Il Mondo Popoli, Culture, Relazioni. La Società Contemporânea della meta dell' Ottocento agli scenari del presente</i> , Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1997.
	MI4	PAOLUCCI, Silvio; SIGNORINI, Giuseppina – <i>Il Corso della Storia 3, Il Novecento</i> , 2.ª ed., Bolonha, Zanichelli, 1998.
HOLANDA	MH1	HOLLANDER, A.; ULRICH, H.; VERHOOG en K. Van Dijk, A. L. – <i>Geschiedenis van gisteren. De twintigste eeuw</i> , Malmberg, 1982.
	MH2	DALHUISEN, L. G. E outros - <i>Sprekend Verleden, Een geschiedenis van de wereld</i> , Deel 3 - basis, Rijswijk, Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1986.
	MH3	WILSCHUT, Arie; LOGGEN, Karin; VAN DER GEUGTEN, Tom; GELENS, John – <i>Sporen, Geschiedenis voor de onderbouw 3</i> , Wolters-Noordhoff Groningen, 1993.

	MH4	DALHUISEN, L. G. E outros - <i>Sprekend Verleden</i> , Bovenbouw HAVO/VWO, Rijswijk, Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1994.
SUÍÇA	MSU1	DUPÂQUIER, J. e outros – <i>Histoire 2. De la Reforme a Nous Jours</i> , Fribourg, Samed S.A. Editions Bordas (Suisse), 1987.
	MSU2	ABBÜHL, Ernst e outros – <i>Geschichte 9</i> , Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1993.
	MSU3	MEYER, Helmut; SCHNEEBELI, Peter – <i>Durch Geschichte zur Gegenwart 4</i> , Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1994.
RFA e ALEMANHA	MA1	GOERLITZ, Herausgegeben von Erich; IMMISCH, Joachim – <i>Zeiten und Menschen</i> , Band 4, Schöningh, Schroedel, 1985.
	MA2	HOFFMANN, Von Joachim; HUG, Wolfgang - <i>Geschichtliche Weltkunde Klasse 10</i> , Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1991.
	MA3	BIRK, Giselher e outros - <i>Geschichte und Geschehen 10</i> , Ernst Klett Schulbuchverlag, 1992.
	MA4	HINRICHS, Herausgegeben von Ernst; MÜLLER, Bernhard; STEHLING, Jutta – <i>Wir machen Geschichte Klasse 9</i> , Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1998.
SUÉCIA	MS1	<i>Historia 3</i> , Liber Läromedel, Parasoll, Estocolmo, 1981.
	MS2	LINDQUIST, Arne; WESTER, Jan - <i>Samhälle, Historia, Religion, Geografi 3</i> , SAMS, Esselte Studium, Lärobok, 1989.
	MS3	HILDINGSON, Lars; HILDINGSON, Kaj – <i>Levande Historia 9</i> , 1.ª ed., Estocolmo, Bokförlaget Natur och Kultur, Sol 2001, 1996.
	MS4	ALMGREN, Hans; ALMGREN, Birgitta; WIKÉN, Stefan - <i>Historia</i> , Gleerups, 1996.
FINLÂNDIA	MFI1	KINNUNEN, Pertti; VOIJOLA, Seija e outros – <i>Vuosisadat Vaihtuvat 8</i> , Porvoo, Werner Söderström, WSOY, 1985.
	MFI2	HANNULA, Seppo; MÄKELÄ, Aimo e outros – <i>Teollistuva yhteiskunta Nykyajan maailma. Muuttuva maailma</i> , Kustannuskiila Oy, 1986.
	MFI3	AHONEN, Sirkka; KAAKINEN, Olavi e outros – <i>Koulun Historia 8</i> , Helsinki, Otava, 1991.
	MFI4	EKOMNEM, Jouni; KULJU, Vilho e outros – <i>Ihmisen Tiet, Kansainväliset suhteet</i> , Helsinki, Otava, 1999.

RDA	MR1	BLEYER, Wolfgang; GOTSCHLICH, Helga; HASS, Gerhart; HÜBNER, Peter – <i>Geschichte 9</i> , Berlim, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1988.
ROMÉLIA	MRO1	ALMAS, Dumitru; NICOARA, Ion; VIANU, Alexandru – <i>Istorie Universala Moderna Si Contemporana</i> , Clasa VIIa, Bucureste, Editura Didactica si Pedagogica, 1980.
	MRO2	OANE, Sorin; OCHESCU, Maria – <i>Istorie</i> , Clasa VIIa, Bucureste, Humanitas Educational, Ministerul Edecatiei Nationale, 1999.
	MRO3	CONSTANTINIU, Florin; COJESCU, Norocica-Maria; MANIMA, Aledrandru – <i>Istorie</i> , Clasa VIIa, Bucureste, Corint, Ministerul Educatiei Nationale, 1999.
POLÓNIA	MPO1	SZCZESNIAK, Andrzej Leszek – <i>Historia 8. Polska i swiat naszego wieku</i> , Varsóvia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
	MPO2	GLUBINSKI, Tadeusz – <i>Historia 8. Trudny wiek XX</i> , Varsóvia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
	MPO3	SZCZESNIAK, Andrzej Leszek – <i>Historia 8. Polska i swiat naszego wieku</i> , 1914-1989, Varsóvia, Wydawn Bellona, 1997.
	MPO4	WENDT, Jan – <i>Historia Klasa VIII</i> , Varsóvia, Wydawnictwo M. Rozak, 1998.
HUNGRIA	MHU1	BÍRÓ, Ferencné – <i>Történelem és állampolgári ismeretek 8</i> , Budapeste, Lehrbuchverlag, 1984.
	MHU2	MÁTYÁS, Helméczy – <i>Történelem 8</i> , Budapeste, Lehrbuchverlag, 1990.
	MHU3	PÁL, Fekete – <i>Történelem 8</i> , Budapeste, Tankönyvkiadó, 1992.
	MHU4	MÁTYÁS, Helméczy – <i>Történelem 8</i> , Budapeste, Nemzeti Tankönyvk, 1998.
RÚSSIA	MRU1	DOLUCKIJ, Igor - <i>Otecestvennaja istorija: XX vek</i> , Moscovo, Mnemosina, 1996.
URSS	MU1	FURAJEVA, V. K.; KUZMICHEV, P. M.; GIRENKO, Y. S. – <i>The Newest History (1939-1985)</i> [trad.], 10 Klasei, 16. ^a ed., Moscovo, Ptosveschenie, 1986.

2. Programas Escolares e respectivas siglas

PAÍSES	SIGLAS	PROGRAMAS
Portugal	PP1	<i>Curso Secundário Unificado 8.º e 9.º anos de escolaridade - Programa da disciplina de História</i> , Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1979.
	PP2	<i>Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 3.º ciclo</i> , Lisboa, Ministério da Educação – DGEBS, 1991.
Espanha	PE1	<i>Vida Escolar, Revista de la Dirección General de Educación Basica</i> , Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1980.
	PE2	<i>Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I</i> , Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
	PE3	<i>Curriculo Oficial para el Area de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de La ESO Prescriptito para todo el Estado Español</i> , Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junho (BOE de 26 de Junho), MECI, 1991.
	PE4	<i>Historia del Mundo Contemporaneo</i> , in “Boletin Oficial del Estado, 21 de Outubro 1992” Suplemento do n.º 253, Madrid, MEC, 1992.
França	PF1	<i>Enseigner au Collège. Histoire-Géographie. Éducation Civique. Programmes et Accompagnement</i> , Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, 1997.
Inglaterra	PIN1	<i>The National Curriculum</i> , London, Department for Education, HMSO, 1995.
	PIN2	<i>The National Curriculum, Handbook for primary teachers in England</i> , Key Stages 1 and 2, London, Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority, HMSO, 1999.
Itália	PI1	<i>Programmi, Orari di Insegnamento e Prove d'Esame per la Scuola Media Statale</i> , D. M. 9 Febbraio 1979, in www.clio92.it , consultado a 14.07.2008.
RDA	PR1	<i>Der Lehrplan Geschichte, Klasse 9</i> , RDA, 1970.
	PR2	<i>Lerplan Geschichte, Klassen 5 bis 10</i> , Berlim, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik Ministerium für Volksbildung, Volk und Wissen, 1988.

	PR3	KRAUSE, Anne-Dore; KRUPPA, Reinhold; SEIDEL, Inge - <i>Erläuterung des Lerplanes Geschichte</i> , Berlim, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1989
Alemanha	PR4	<i>Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10</i> , Berlim, Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1990.
Roménia	PRO1	<i>Curriculum National. Programe Scolare Pentru Clasele a V-a – a VIII-a, Aria Curriculara Om si Societate</i> , Bucareste, Ministerul Educatiei Nationale, Consiliul National pentru Curriculum, 1999.
Suécia	PS1	<i>The 1980 Compulsory School Curriculum - Lgr 80</i> , Estocolmo, National Swedish Board of Education, 1980.
	PS2	<i>Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure time centre - Lpo 94</i> , Estocolmo, National Agency for Education, 1994.

3. Grelha A – A Guerra Fria nos Manuais Escolares

Legenda

A – Qualidade dos documentos sobre a Guerra Fria enquanto recurso

- a.1. - Ilustrativa
- a.2. - Informativa
- a.3. - Reflexiva/Interpretativa



B – Tipos de documentos para o estudo da Guerra Fria

- b.1. - Documentos iconográficos
- b.2. - Documentos escritos
- b.3. - Mapas
- b.4. - Barra cronológica ou cronologia
- b.5. - Gráficos/Tabelas/Quadros
- b.6. - Esquema
- b.7. - Documentos musicais
- b.8. - Excertos de filmes históricos e/ou documentários

C – Recursos sugeridos ao professor e ao aluno no processo ensino-aprendizagem

- c.1. - Utilização do caderno diário
- c.2. - Quadro negro
- c.3. - Materiais audiovisuais
- c.4. - Recursos multimédia
- c.5. - Internet
- c.6. - Caderno de Actividades
- c.7. - Outros

D – Tipos de experiências de aprendizagem para o estudo da Guerra Fria

- d.1. - Análise oral e/ou escrita dos documentos apresentados no manual
- d.2. - Debates
- d.3. - Visita de estudo
- d.4. - Trabalhos de pesquisa
- d.5. - Construção de mapa e/ou barra cronológica
- d.6. - Redacção de texto argumentativo
- d.7. - Redacção de síntese
- d.8. - Jogo lúdico
- d.9. - Dramatização
- d.10. - Visualização de excerto de filme histórico/documentário
- d.11. - Audição de músicas/canções
- d.12. - Outros

E – Propostas de experiências de aprendizagem para o nível etário dos alunos

- e.1. - Adequadas
- e.2. - Inadequadas
- e.3. - Não possui

F – Promove um trabalho de diferenciação pedagógica

G – Promove a autonomia do aluno

H – Apresenta um resumo das ideias básicas da Unidade

I – Apresenta um esquema-síntese da Unidade

J – Apresenta páginas para suscitar no aluno o “quer saber mais”

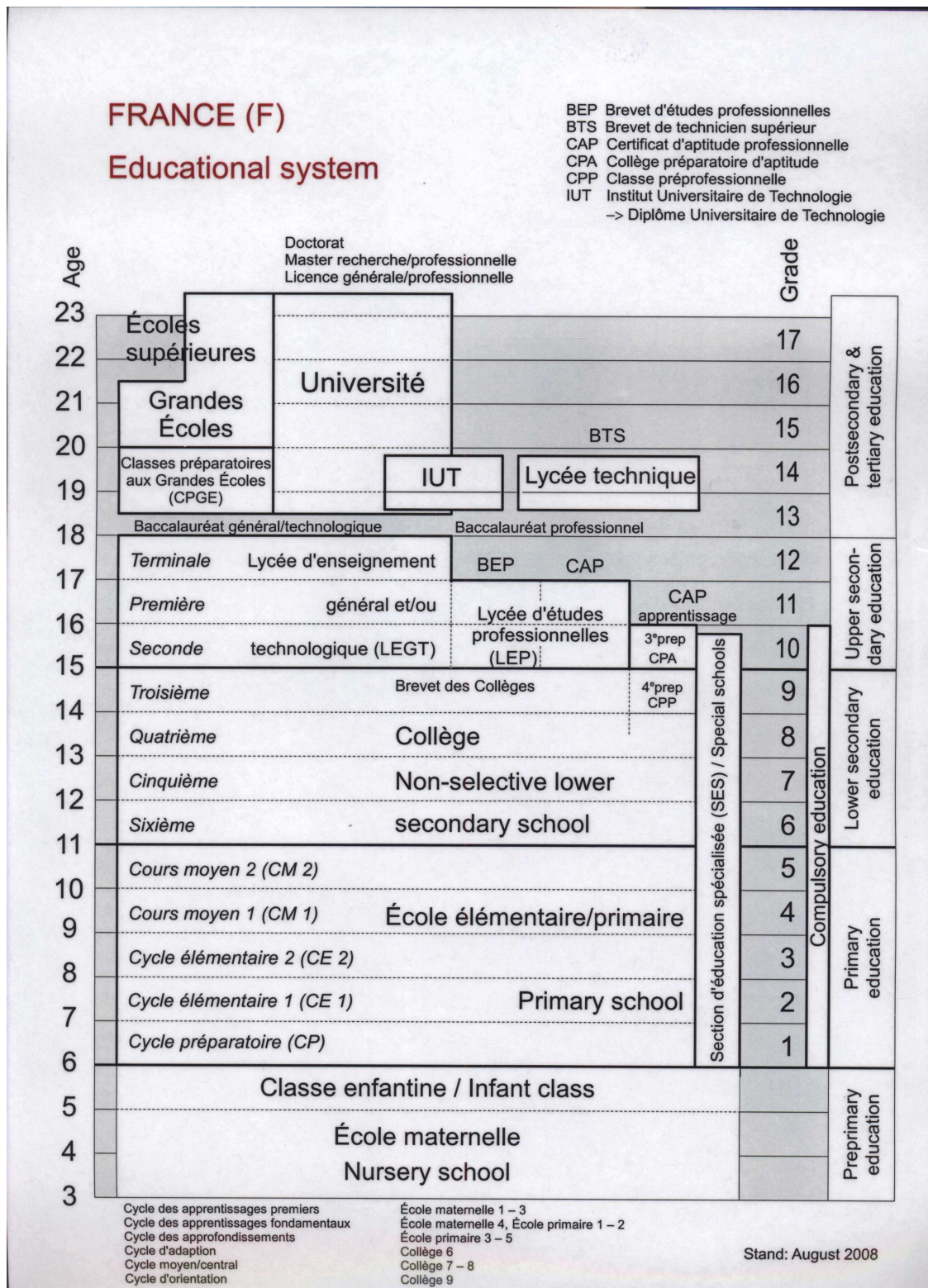
K – Apresenta ficha de avaliação formativa em cada Unidade/Tema

L – Apresenta bibliografia sobre a Guerra Fria

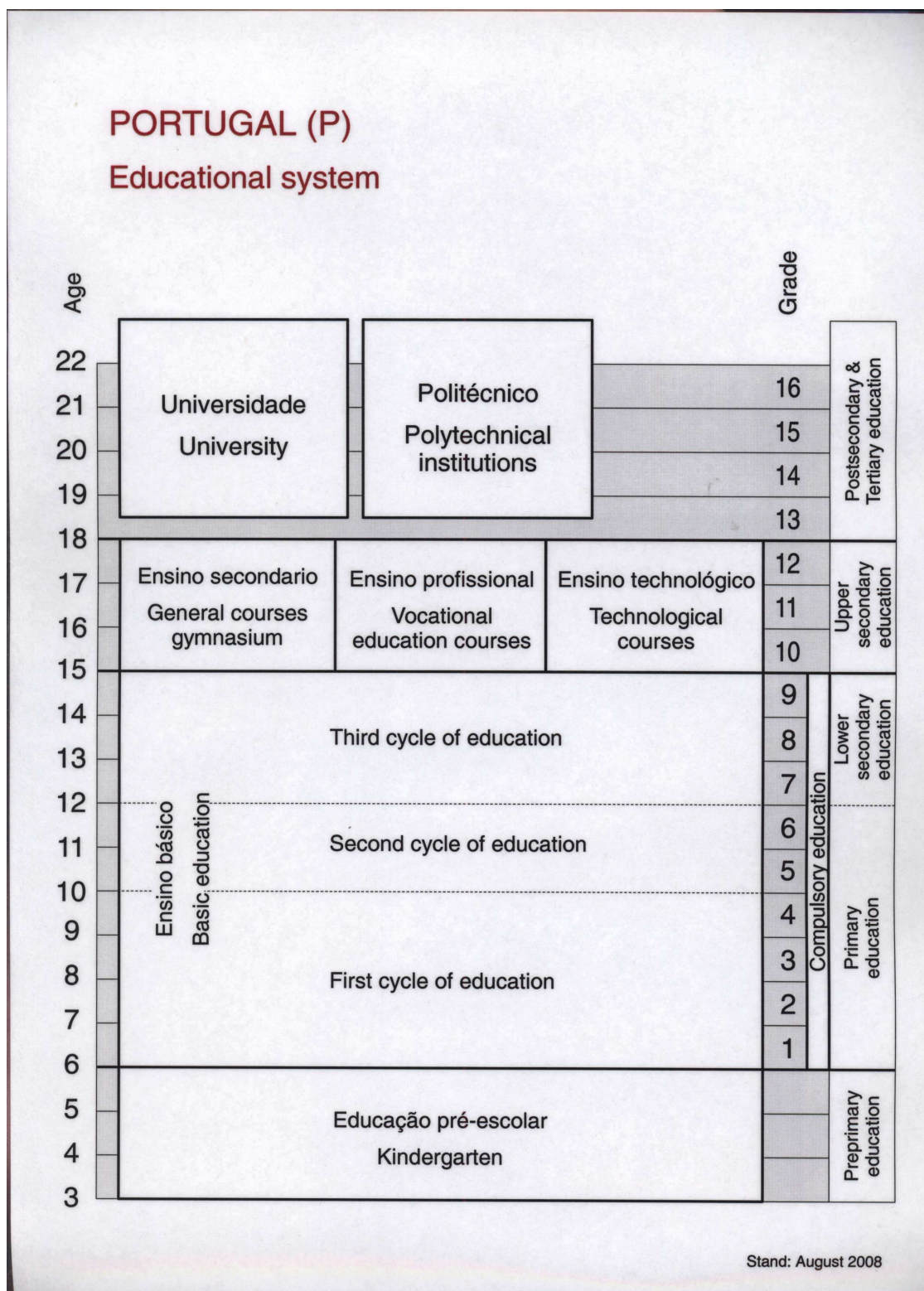
Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações
Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares Europeus (1980-2000)

[illegible]

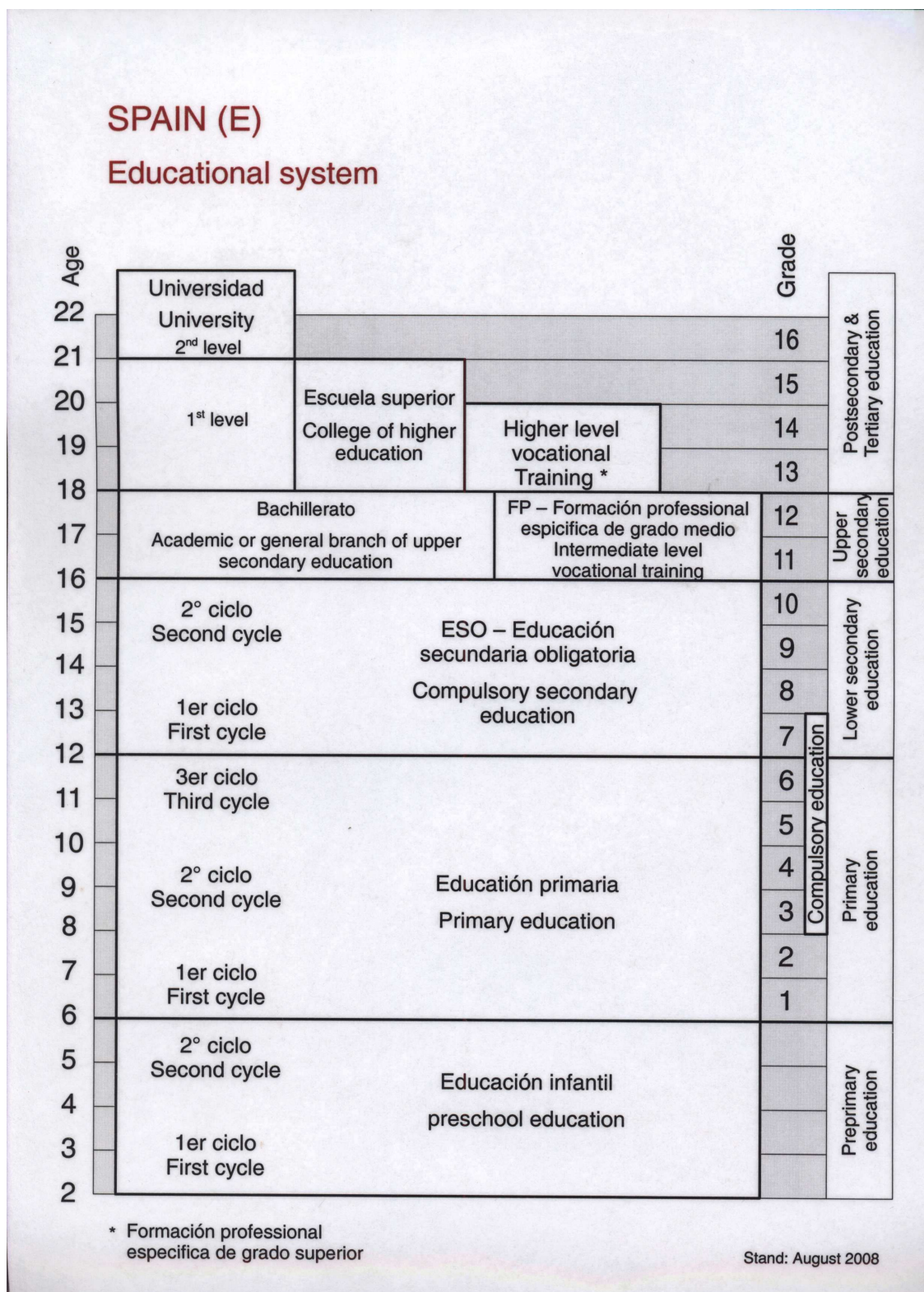
4. Organigrama do Sistema Educativo da França



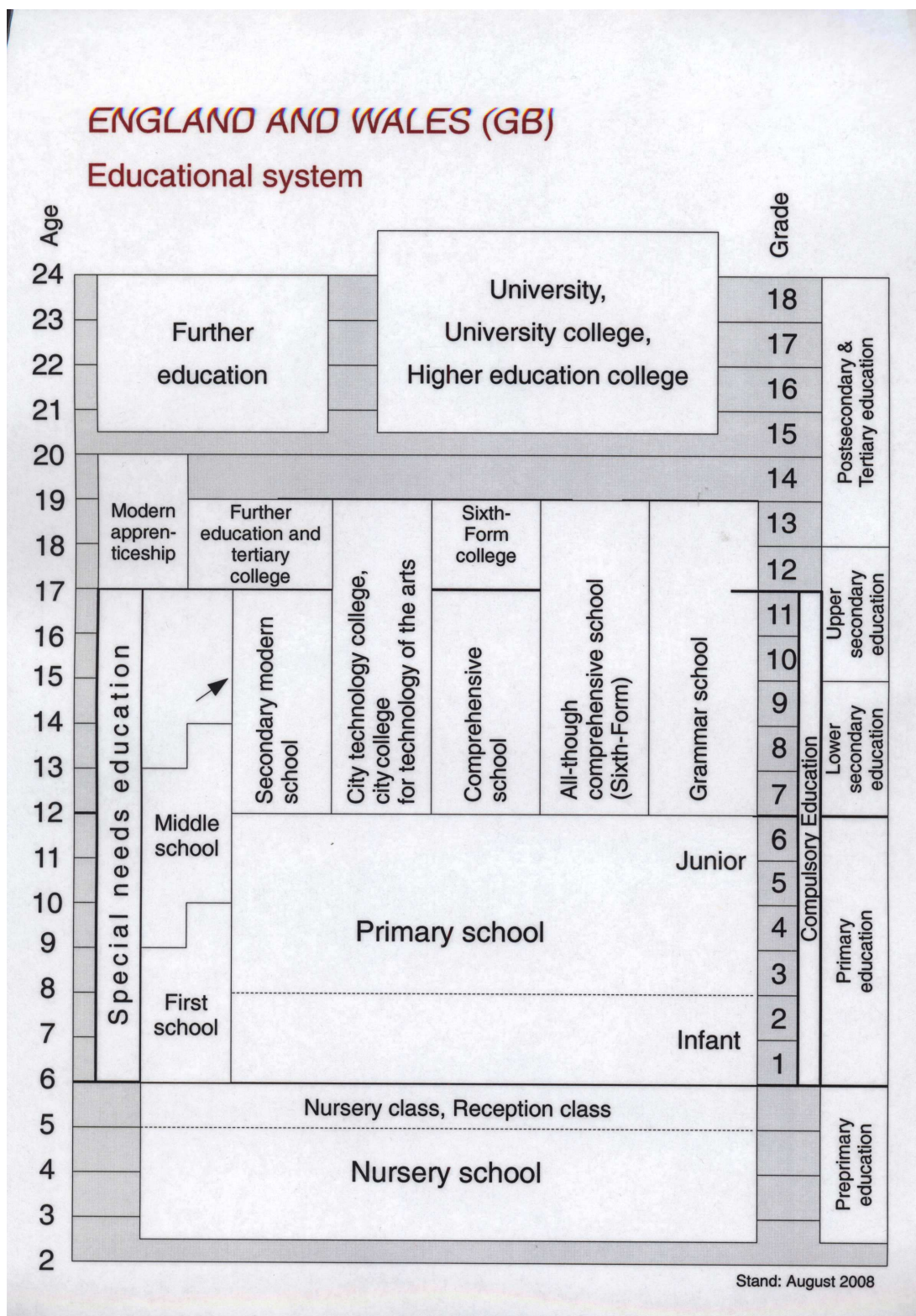
5. Organigrama do Sistema Educativo de Portugal



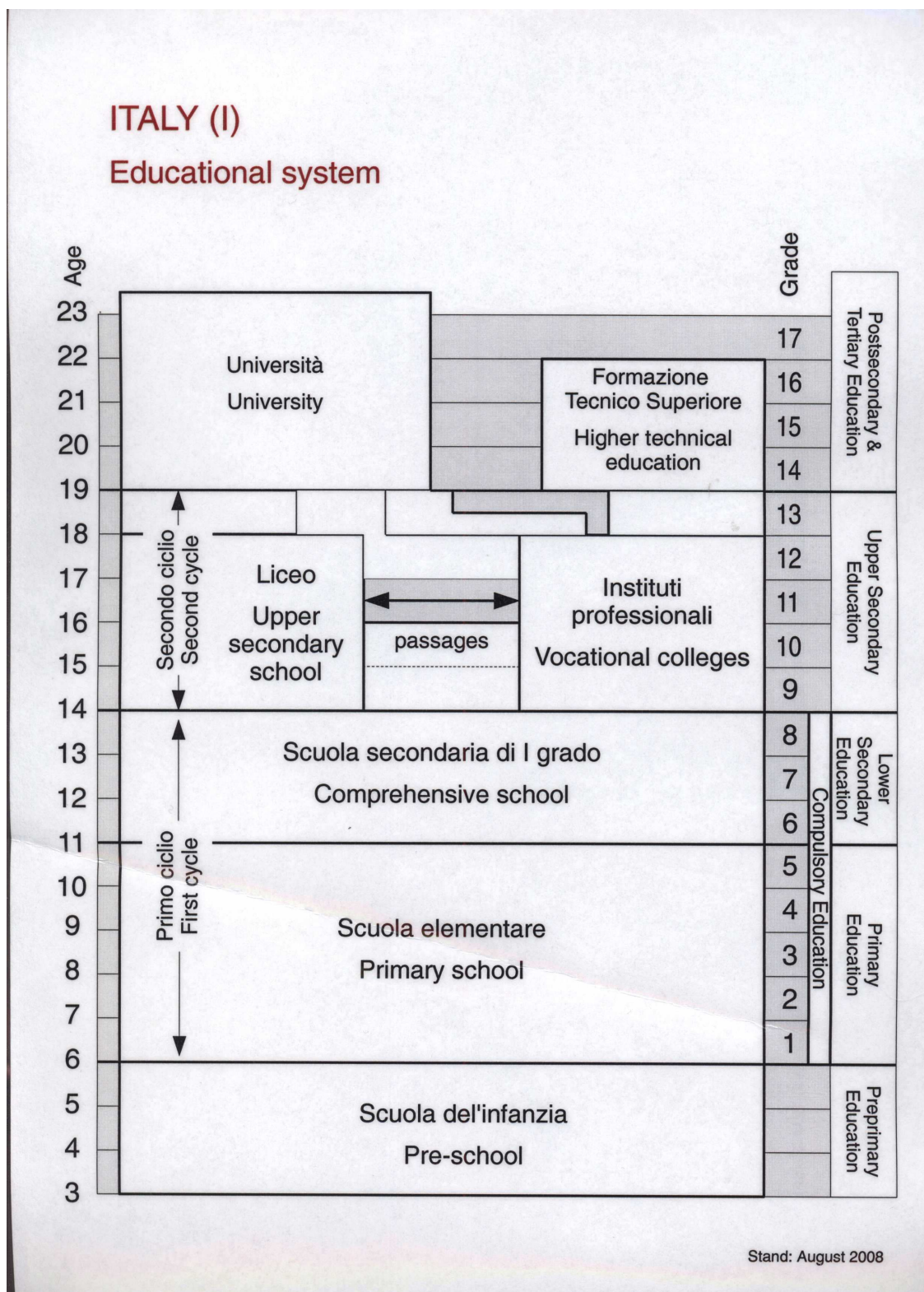
6. Organigrama do Sistema Educativo de Espanha



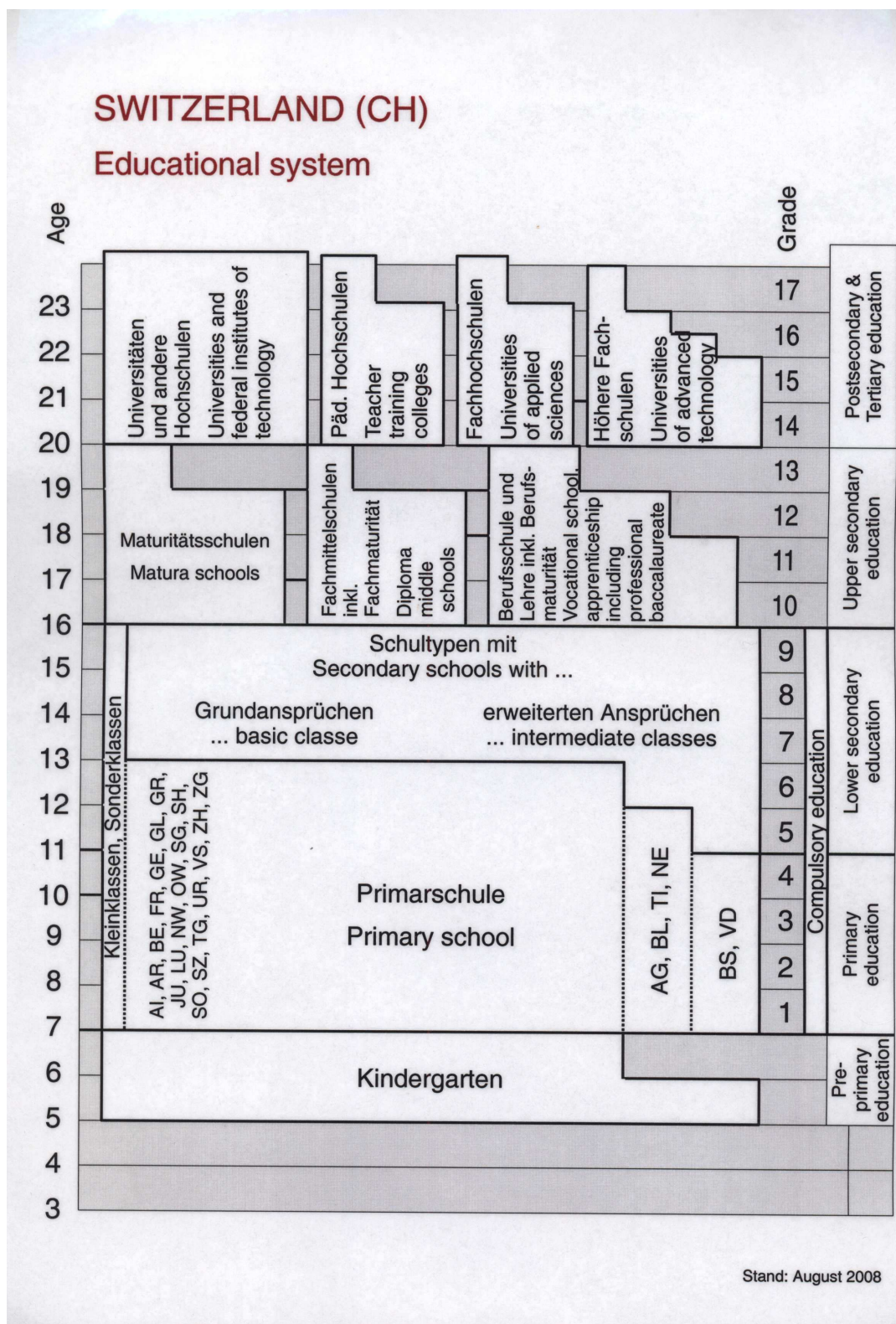
7. Organigrama do Sistema Educativo de Inglaterra



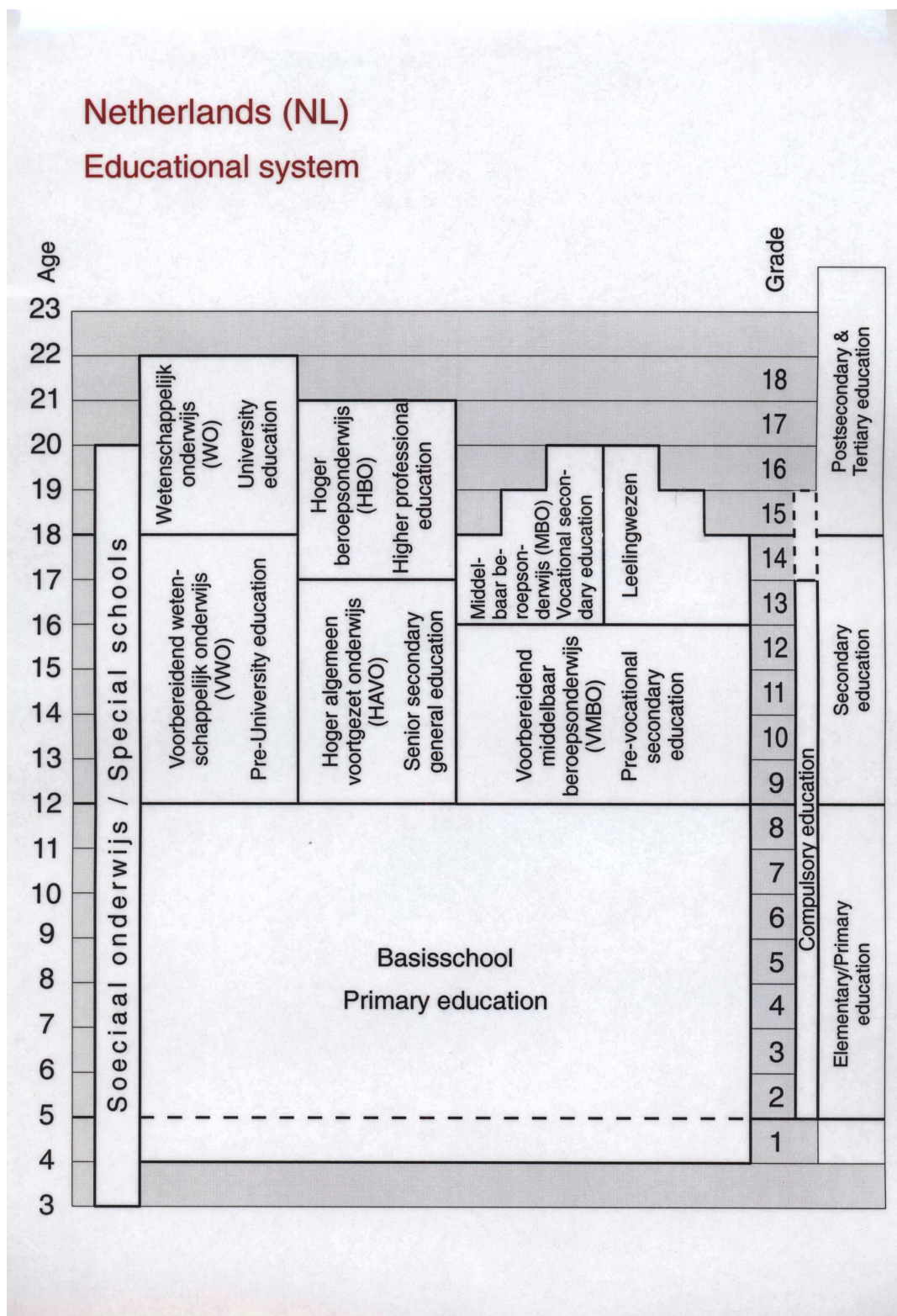
8. Organigrama do Sistema Educativo de Itália



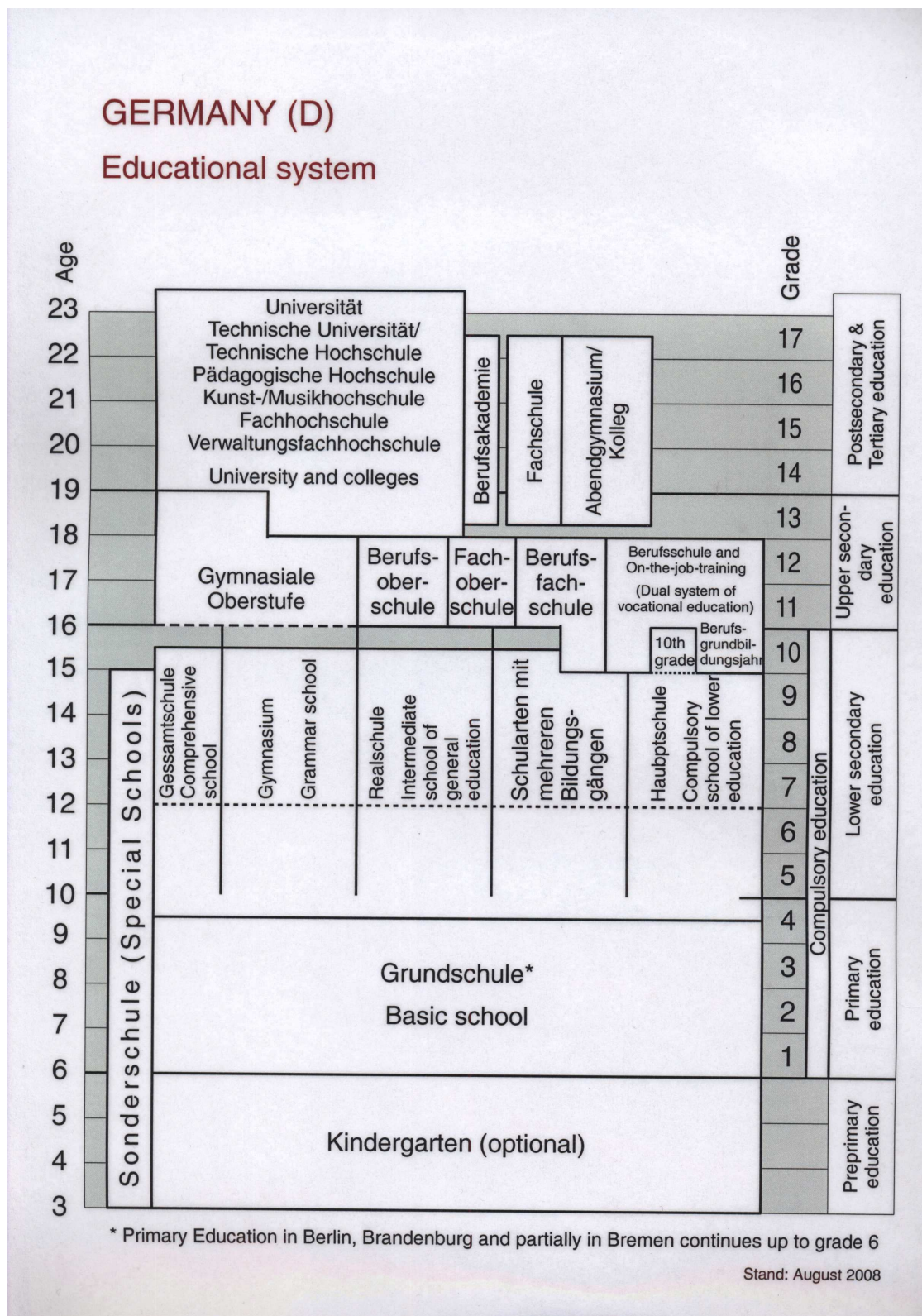
9. Organigrama do Sistema Educativo da Suíça



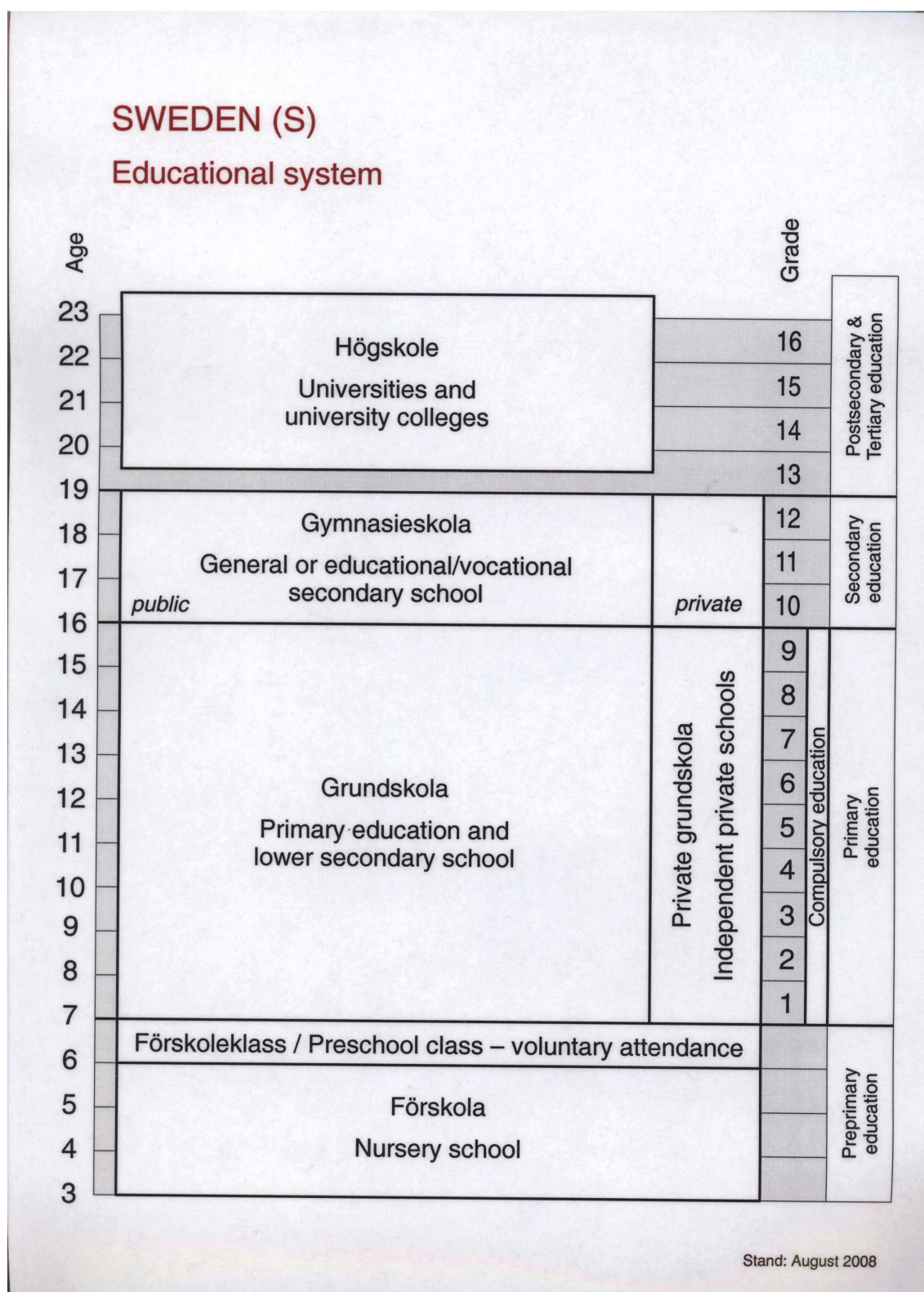
10. Organigrama do Sistema Educativo da Holanda



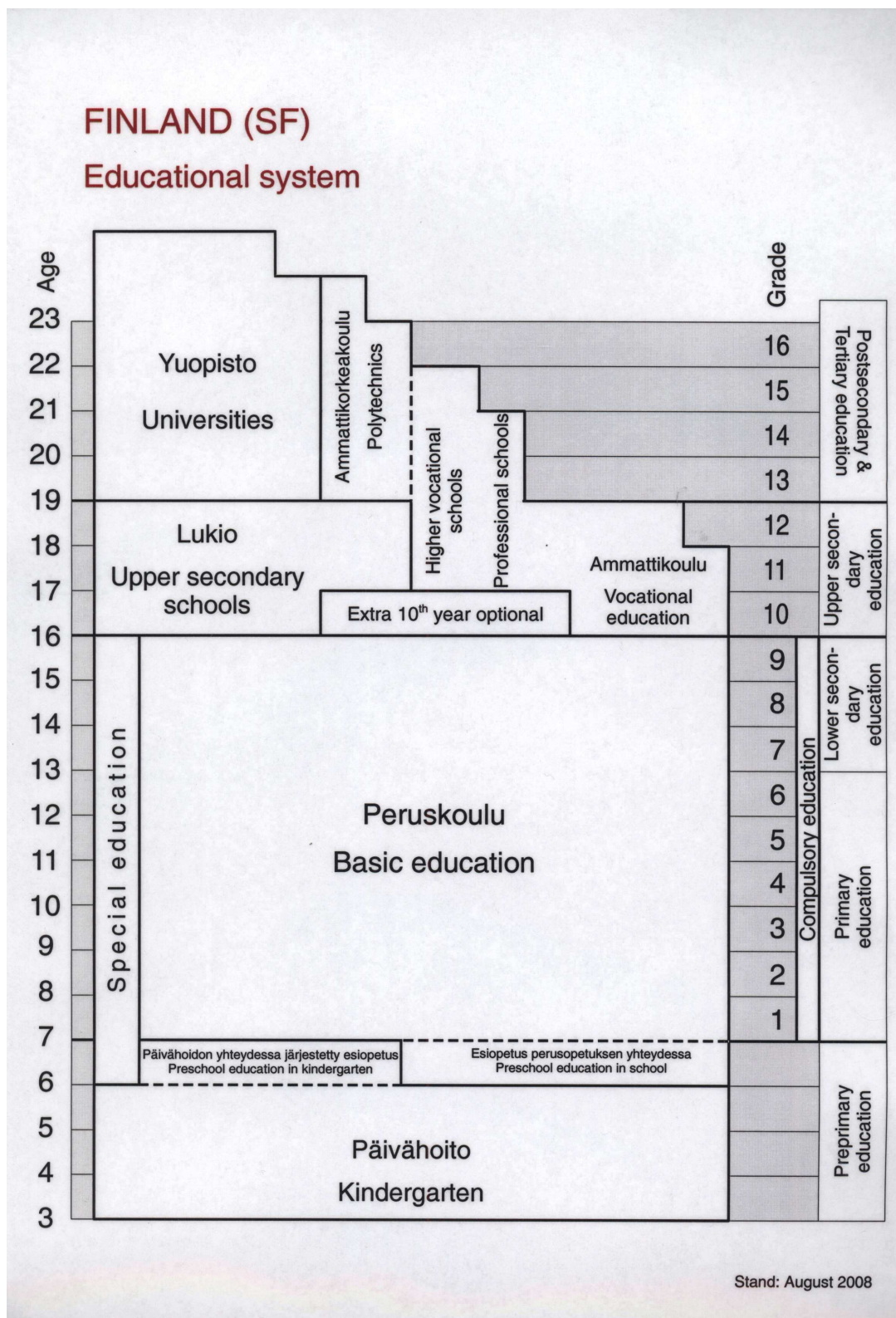
11. Organigrama do Sistema Educativo da Alemanha



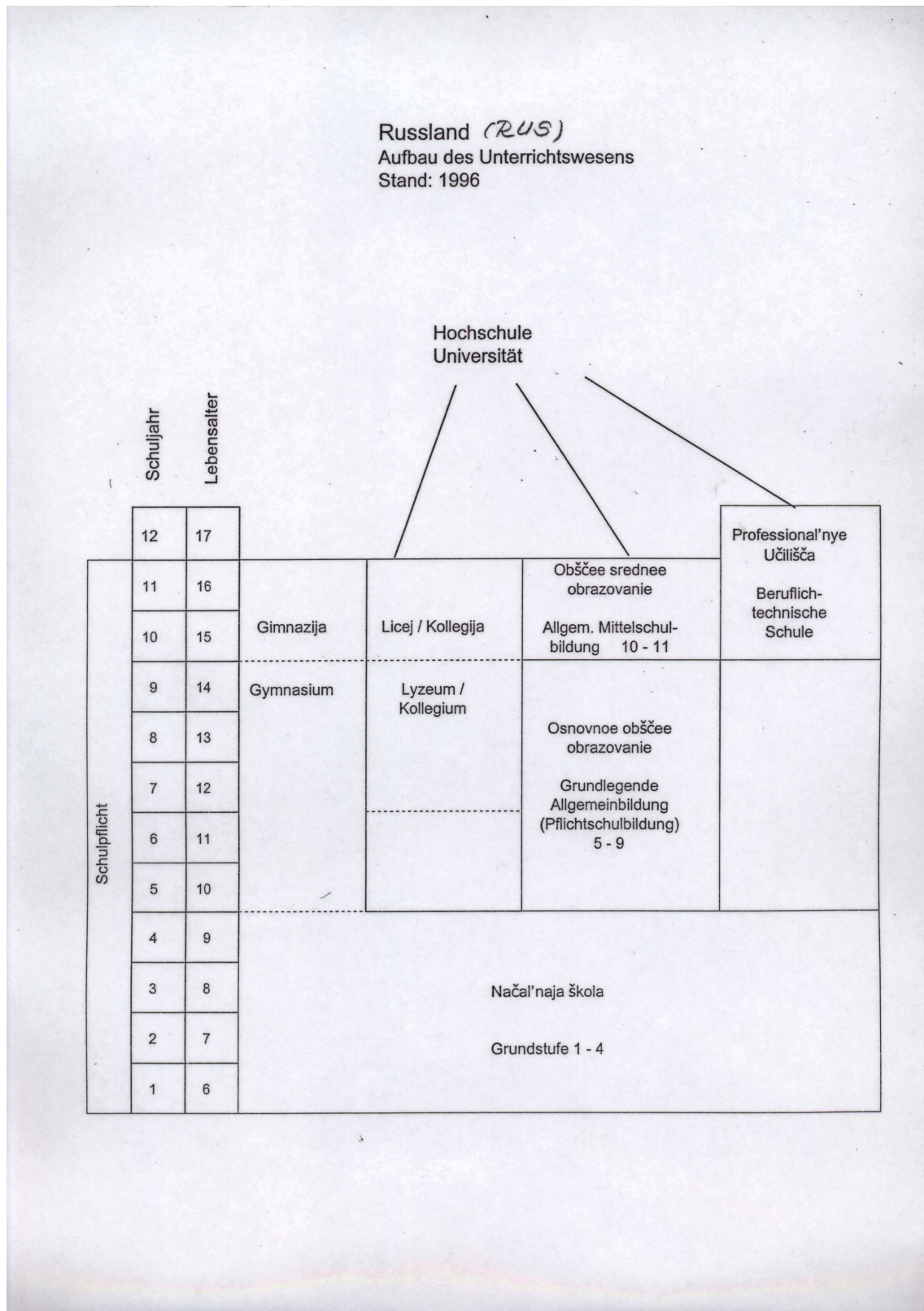
12. Organigrama do Sistema Educativo da Suécia



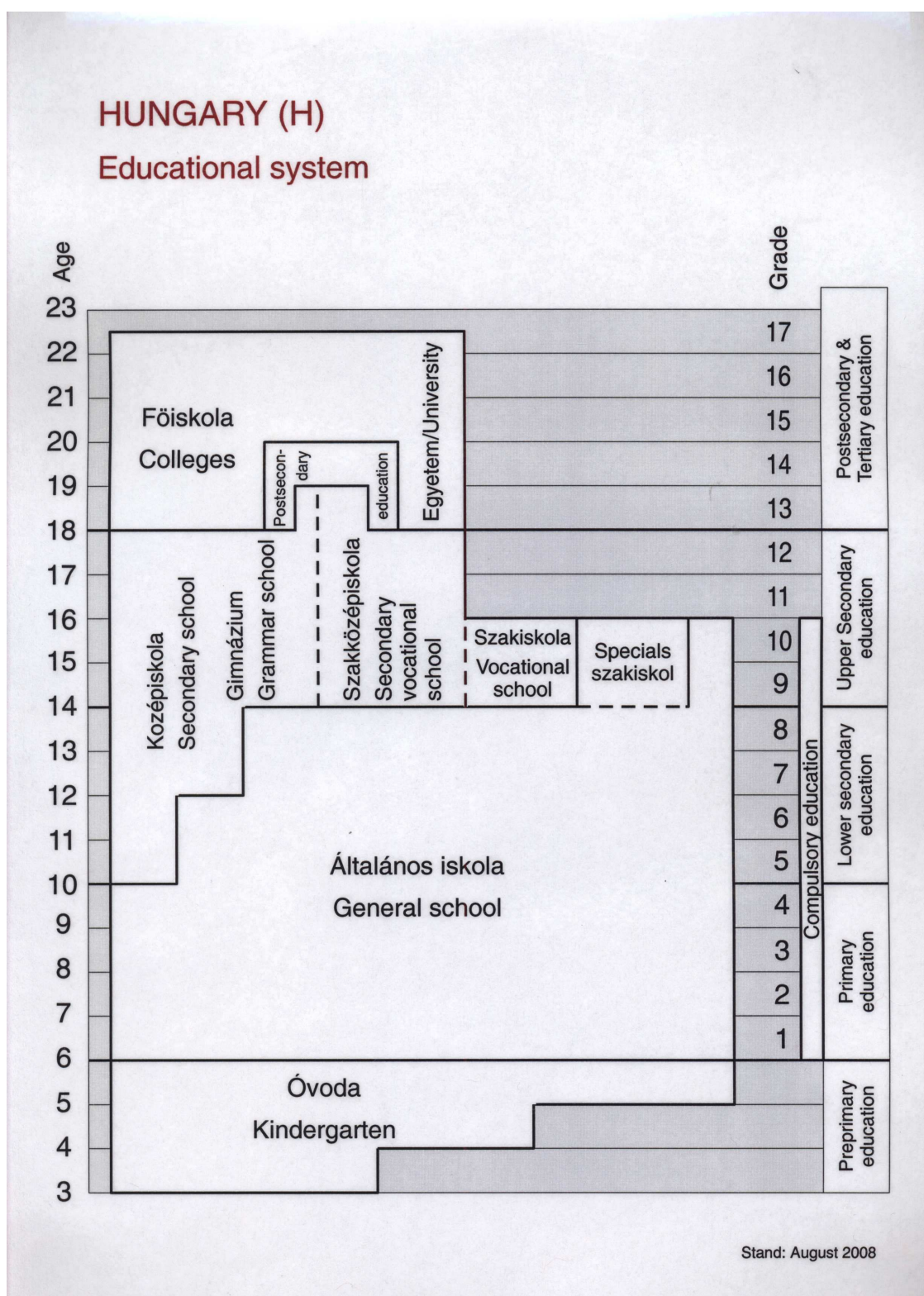
13. Organigrama do Sistema Educativo da Finlândia



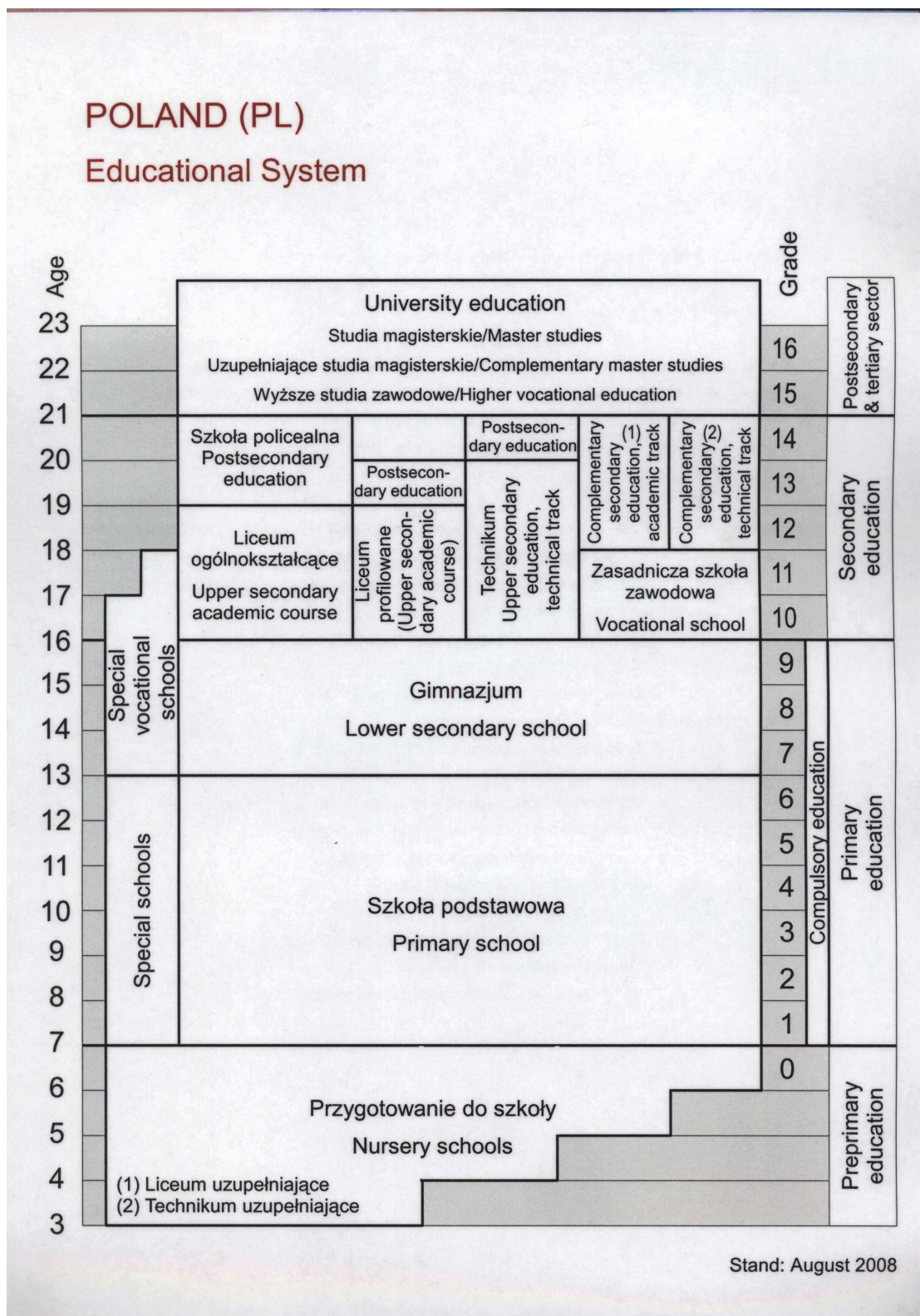
14. Organigrama do Sistema Educativo da Rússia



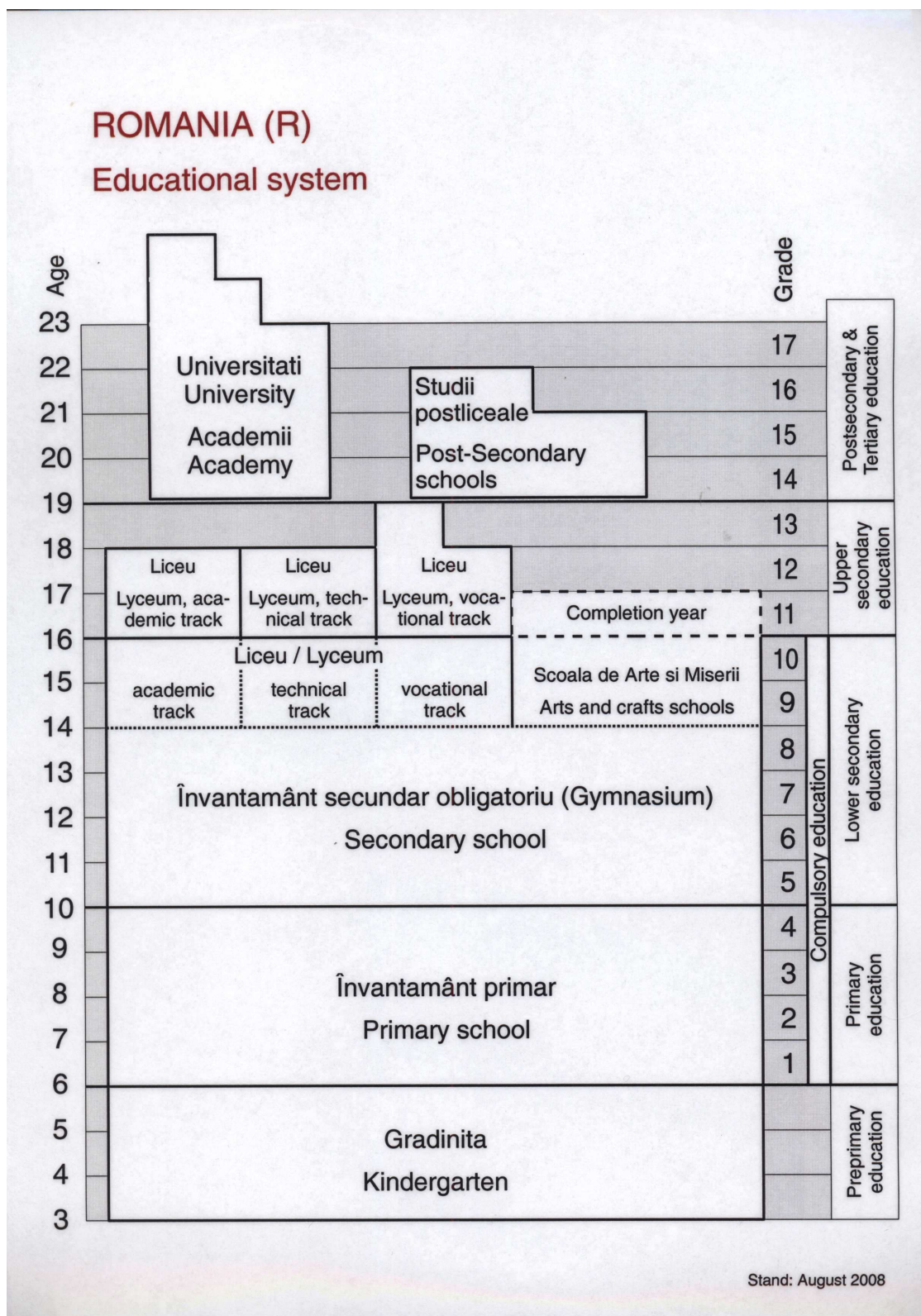
15. Organigrama do Sistema Educativo da Hungria



16. Organigrama do Sistema Educativo da Polónia



17. Organigrama do Sistema Educativo da Roménia



ANEXOS EM SUPORTE DIGITAL

- Base de Dados em *FileMaker* relativa aos Manuais Escolares
- Base de Dados em *FileMaker* relativa aos Programas Escolares/Orientações Curriculares da disciplina de História