

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da história

JOÃO PAULO AVELÃS NUNES
FLUC e CEIS20 da UC

1. Introdução

Fruto de iniciativas convergentes da Organização das Nações Unidas – através da UNESCO, agência especializada nas questões da “educação, ciência e cultura” –, do Conselho da Europa, da União Europeia e dos Estados democráticos ou demoliberaes, a “formação para a cidadania” passou a constituir um dos objectivos essenciais de muitos sistemas educativos e, em particular, da disciplina de História. Em Portugal, o explicitar desta concepção tem cabido, desde o 25 de Abril de 1974, à Assembleia da República e ao Governo, às estruturas do Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, a sindicatos de professores e a outras organizações de cariz socioprofissional (nomeadamente à Associação de Professores de História), a especialistas em didáctica da história e a professores de história, aos *mass media* e ao associativismo estudantil.

Na perspectiva de quem investiga, ensina e divulga história em “sociedades abertas”, o problema não está, pois, na existência de um relacionamento entre a disciplina de História e a “formação para a cidadania” mas na forma como devem processar-se as conexões em apreço. Ou seja, deve analisar-se o modo como

a escola pode contribuir para o reforço da democracia e do desenvolvimento sustentável, a influência que a investigação – os princípios deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos que enquadram o esforço de reconstituição, interpretação e construção de “aplicações tecnológicas” – deve ter no ensino não-superior da história, qual a função social da historiografia em Estados minimamente pluralistas¹.

Contestamos, assim, no presente texto, a ortodoxia vigente quanto à legitimidade e às vantagens de, em sociedades desenvolvidas ou de desenvolvimento intermédio, o ensino da história (com um determinado peso curricular, orientações programáticas, actividades lectivas e extra-lectivas) ser instrumentalizado em favor da “promoção de valores, comportamentos e formas de organização positivos”; da “condenação de ideologias, atitudes e soluções negativas”. Recusamos a perspectiva hoje hegemónica porque, ao invés dos regimes ditatoriais, as democracias e, mesmo, os demoliberalismos não se reforçam através do inculcar de concepções valorativas e maniqueístas. Dependem, em alternativa, da produção, divulgação e debate alargados de leituras objectivantes da realidade.

À semelhança da investigação concretizada com base nos pressupostos da “história nova”, também o ensino e a divulgação da história devem ajudar a conhecer mais, não a converter os estudantes ou quaisquer outros públicos-alvo. Caso contrário, devido à presença marcante de “vectores ideológicos circulares”, o esforço cognitivo de aproximação à complexidade dos objectos de estudo é substituído por discursos de índole propagandística. Complementarmente, a capacidade de afirmação da importância da história na qualidade de saber essencial para as sociedades e para as pessoas – indivíduos, profissionais e cidadãos – resulta da sua estruturação como instrumento de descoberta das mutações e permanências, diferenças e similitudes, “normalidades e excepcionalidades” ocorridas nas sociedades humanas ao longo dos espaços e dos tempos; da sua consolidação como ponto de partida para a existência de várias tecnologias.

Lembramos, para além do mais, que a eficácia dos sistemas educativos enquanto vectores de “formação para a cidadania” não se limita à eventual leccionação de conteúdos programáticos e à avaliação das competências adquiridas nas disciplinas tradicionais. Podem os mesmos intervir de forma específica ou transversal, inicial ou ao longo da vida, directa ou indirecta. No que concerne à disciplina de História, é indispensável ter, ainda, em conta

¹ Cfr., nomeadamente, I. Barca, 1998; J.P.A. Nunes, 1999; C. Ribeiro, 1996; M.C. Roldão, 1996; L.F. Santos, 2000.

o peso da mesma (a respectiva presença ou ausência) nos currículos dos vários níveis de ensino; a importância nela atribuída às problemáticas da(s) identidade(s) histórica(s) e do multiculturalismo².

2. Natureza e função social dos saberes de matriz científica

Justifica-se começar por evocar, embora de modo telegráfico, características dos vários tipos de saberes com origem no “método experimental”. Tratando-se de uma ciência, a história visa, sobretudo, conhecer melhor o seu objecto de estudo. Se exceptuarmos as normas de carácter deontológico, o esforço de reconstituição e análise da realidade (“ser”) não deveria estar sujeito a quaisquer outras limitações. Diferentemente, enquanto tecnologia, a didáctica da História procura conhecer – recorrendo aos contributos de ciências como a História e a geografia, a antropologia e a sociologia, a sociolinguística e a psicologia – e, ao mesmo tempo, estabelecer metas a atingir no plano do “dever ser”. Isto é, propõe soluções mistas (ideológicas e científicas) para necessidades sociais de âmbito geral.

Por sua vez, as aplicações tecnológicas associadas ao ensino da história – desenvolvimento curricular, programação de longo prazo, planificação de médio e curto prazos, estratégias e recursos pedagógicos, instrumentos de avaliação, modalidades de enquadramento de estudantes com “necessidades educativas especiais” – são respostas, também mistas, para problemas concretos. Simplificando, dir-se-ia que a função da história é a de localizar, descrever e interpretar vestígios contextualizáveis da evolução das comunidades humanas no espaço e no tempo. Caberia à didáctica da História associar actividade científica e escolhas ideológicas acerca do tipo de sociedade a consolidar; da escola e do ensino da História a estruturar; das competências individuais (cognitivas, metodológicas e de valores) a desenvolver, a debater e a bonificar ou a penalizar.

Em último lugar, referem-se alguns pressupostos epistemológicos centrais da “história nova”. Verificada a impossibilidade de produção de conhecimento “objectivo e neutral”, restaria a opção entre, por um lado, o esforço de elaboração de discursos objectivantes e conscientes das implicações sociais das ciências e tecnologias; por outro, o gerar de leituras assumidamente subjectivistas e mistificadoras dos respectivos efeitos na vida colectiva. Agravando uma

² Cfr., entre outros, M.L.B. Black, 1997; G. Bourdieu, 1990; A.M. Hespanha, 2001; *La nouvelle histoire* [...], 1978; M.C. Roldão, 1999.

situação já de si complexa, não só os sujeitos do conhecimento não podem anular a presença de vectores ideológicos, como vários desses elementos são indispensáveis à existência e ao progresso da ciência.

Os investigadores e professores de história teriam, assim, de começar por reconhecer a conexão obrigatória – positiva e/ou negativa – entre ciência/tecnologia e ideologia no interior do processo de elaboração e divulgação do conhecimento. Considerariam, ainda, as tentações instrumentalizadoras de muitos poderes (políticos e religiosos, económicos e socioprofissionais, académicos) relativamente às ciências e tecnologias em geral, à historiografia e à didáctica da História em particular. Utilizariam ‘ferramentas’ de natureza e dimensão diversas, com propósitos de auto e hetero-observação e de certificação, visando detectar componentes ideológicos sistémicos ou difusos, mais ou menos circulares (“alienantes”) ou fomentadores do enriquecimento das actividades cognitivas.

Entre as metodologias de controlo disponíveis, salientam-se o debate epistemológico e teórico-metodológico, a história da historiografia e da memória histórica, a história do ensino, modalidades de avaliação do trabalho realizado específicas da “comunidade científica” nacional e internacional ou alargadas à generalidade dos interessados em temáticas culturais e educativas, condições de formação – inicial e contínua, graduada e pós-graduada – e avaliação, regras deontológicas assumidas pelos próprios investigadores e professores.

Demonstrar-se-ia, pois, que a ausência de um critério absoluto e permanente de “verdade” ou de “objectividade” não implica, antes pelo contrário, total discricionariedade ou arbitrariedade. Continua a ser viável, eticamente correcto e útil em termos sociais procurar que a investigação e o ensino/a divulgação da história gerem leituras explicativas, o mais próximas possível da complexidade, quer da realidade global, quer de cada objecto de estudo concreto. Reconhecer a validade parcelar e temporária do conhecimento histórico não equivale a anular as diferenças entre os propósitos, as metodologias e os discursos científicos, estéticos, ideológicos e outros.

Tendo em conta a evolução dos grandes horizontes culturais da época contemporânea, é frequente afirmar-se que o colapso do “paradigma moderno” e a emergência da “ruptura pós-moderna” deram origem à condenação radical de todo e qualquer conhecimento teoricamente estruturado. Abre-se, deste modo, caminho, tanto ao subjectivismo irracionalista, como ao empirismo de “figurino matematizado”. Em sentido oposto, tem-se assistido à progressiva afirmação de uma crítica “neomoderna” à “arrogância continuada” da ciência e da tecnologia, de uma condenação dos discursos que buscam legitimar propostas cívico-ideológicas a partir do “uso indevido” do prestígio simbólico da ciência e da tecnologia (“derivadas científicas”).

Se focalizarmos a atenção no caso da história e de tecnologias a ela associáveis – didáctica da História e arqueologia industrial, museologia e conservação/restauro do património cultural, turismo e animação cultural, *marketing* e cultura de empresa, planeamento urbanístico e do território, etc. –, verificamos a presença das citadas alternativas. Por um lado, deparamos com o “neo-narrativismo” factualista e valorativo (ou judicativo), potenciador de uma vinculação literal ao propósito de “formação para a cidadania”; com a “econometria retrospectiva”, que tende a resumir a história a um esforço de aplicação “ao passado” de instrumentos matemáticos de estudo da actualidade estruturados por escolas neo-clássicas da ciência económica. Alternativamente, observa-se a permanência de uma historiografia estrutural e explicativa, aberta à colaboração interdisciplinar, utilizadora dos mais diversos tipos de modelos de análise (quantitativos e qualitativos; de escala *macro*, *meso* e *micro*)³.

3. “História-ciência” e “história-docência”

Aceitando-se o pressuposto de que a didáctica da história é uma tecnologia de base científica, torna-se necessário definir que lógicas de funcionamento e avaliação devem nela ser adoptadas⁴. De modo algo redutor, identificámos a presença de duas grandes correntes de apreciação. Ensinar história – ou quaisquer outras disciplinas – seria, essencialmente, adoptar as soluções adequadas ao desenvolvimento de competências por parte dos vários públicos-alvo e à promoção dos “valores e comportamentos positivos”. Inversamente, através da disciplina em causa, procurar-se-ia, sobretudo, ajudar os estudantes a aprender história e, por essa via, a consolidar múltiplas aptidões de âmbito pessoal, profissional e cívico.

Quanto à primeira leitura, afirma que os vectores legitimadores da *praxis* dos professores de história são, essencialmente, os projectos de sociedade e de escola, a legislação e os consensos da “sociedade civil”, as directrizes políticas e administrativas, todos eles alheios à epistemologia e à deontologia científica. Os apologistas da segunda perspectiva consideram que o ensino da história deve pautar-se, antes de mais, pelas regras fundamentais da produção

³ Cfr., nomeadamente, L. Amaral, 2002; M.F. Bonifácio, 1993; J.M.F. Branco, 1996; F. Catroga, 2002; *Ensaio de ego-história* [...], 1989; A.M. Hespanha, 1986; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 2002; *Revista de História* [...], 1995; B.S. Santos, 1987; B.S. Santos, 1989; G. Vattimo, 1987.

⁴ Cfr., entre outros, I. Barca, 2000; F. Catroga, 2004; S. Citron, 1989; O. Magalhães, 2000; A.J. Monteiro, 2000; M.C.M.E. Pereira, 2003; J.J.C. Santos, 2000.

e da divulgação historiográfica, autonomia que beneficiaria do respeito e do incentivo dos Estados democráticos e demoliberais.

Defendemos, assim, a maior validade técnica e cívica da segunda proposta, nomeadamente porque advogamos que os objectivos fundamentais do sistema de ensino português são o promover da “igualdade de oportunidades”, do “desenvolvimento sustentável” e do “aprofundamento da vivência democrática”. As actividades lectivas e extra-lectivas, curriculares e extra-curriculares associáveis ao ensino da história podem, igualmente, adequar-se ao nível etário e ao contexto sociocultural dos estudantes; acompanhar o esforço de actualização e o grau de exigência cognitiva da ciência.

À luz dos princípios estruturados pela “história nova”, quer na investigação, quer no ensino e na divulgação é possível e necessário conjugar memorização e explicação; tempos curto, médio e longo; actores individuais, grupais e colectivos; fenómenos locais/regionais, nacionais e globais; vertentes socioeconómica, político-institucional, cultural e das mentalidades; permanências e mudanças, aspectos comuns e excepcionais, maiorias e minorias, passado e presente. Sob pena de se bloquear a possibilidade de reconstituir e interpretar, de forma tão aprofundada quanto possível, as temáticas seleccionadas, deverá controlar-se a “tendência natural” para a elaboração de discursos redutores, judicativos e anacrónicos.

Uma vez aceite a extrema complexidade da realidade e a nossa limitada capacidade para conhecer mesmo objectos de estudo parcelares, não fará sentido que, na transposição do registo da “história-ciência” para o da “história-docência”, os professores se empenhem em simplificar ou em distorcer, de forma deliberada e significativa, as leituras apresentadas. Desde que se parta da efectiva situação inicial dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem visaria, precisamente, treinar o interesse em lidar com e fornecer instrumentos necessários ao entender das situações complexas.

Também segundo esta concepção, as normas deontológicas aplicáveis à investigação são as mesmas que devem nortear o ensino e a divulgação da história: empenhamento na produção de leituras objectivantes, disponibilidade para resistir a pressões ideológicas alienantes oriundas do próprio sujeito do conhecimento ou de outras entidades, abertura para a utilização de diferentes conceitos teóricos e metodologias/tipos de documentação, domínio de informação empírica e esforço de contextualização da factualidade nuclear (ou estruturante), capacidade de estabelecer comparações entre espaços e tempos diferentes sem gerar anacronismos.

Reconhecida a primazia dos critérios de ordem científica, a mesma condicionaria a generalidade das funções do docente de história enquanto tal. Salientamos, entre outras, a defesa da presença da disciplina nos *curricula* dos

vários níveis de ensino, a selecção dos conteúdos programáticos a trabalhar, a escolha de estratégias e recursos didácticos a utilizar – por exemplo, peças jornalísticas e textos literários, teatro e cinema, artes plásticas e arquitectura, dados quantitativos e soluções multimédia, debates acerca de questões de natureza cívica suscitados pela abordagem de temáticas históricas –, a definição das actividades extra-lectivas e extra-curriculares a concretizar (visitas de estudo e clubes de actividade, projectos de investigação e de ligação à comunidade, centros de recursos e núcleos museológicos).

Algo diferentemente, a perspectiva hoje maioritária em Portugal implica o reconhecimento da prevalência de critérios de âmbito político-ideológico no que concerne ao funcionamento do sistema de ensino. Enquanto os Estados ditatoriais manipulam a escola (“oficina das almas”) para alienar e dominar os indivíduos, os regimes democráticos e demoliberais deveriam recorrer a esse mesmo vector de intervenção para “formar de modo correcto” e “mobilizar de forma alargada” os cidadãos. Dadas as pretendidas características da historiografia – “natureza semi-científica” e recurso a uma linguagem “próxima do senso comum”, estudo dos “antepassados ilustres” das sociedades actuais –, a disciplina de história corresponderia particularmente bem a esse propósito.

Para além do mais, assumem os defensores da citada corrente de opinião que o discurso “estritamente técnico” seria inadequado às capacidades cognitivas e aos anseios dos estudantes do ensino não-superior; causador de insucesso escolar porque “demasiado complexo”, afastado dos “interesses e necessidades da actualidade”. O registo pedagógico teria de incorporar, sobretudo, informação empírica e “exemplos formativos” (pela positiva e pela negativa); estratégias ficcionais motivadoras de atenção e empenhamento; “vectores ideológicos positivos”, geradores de adesão emocional perante os “valores e causas democráticos”. Todos estes pressupostos resultariam da investigação em psicologia educacional e em didáctica experimental.

Face à alteração das prioridades e critérios orientadores do ensino da história, assistir-se-ia à concretização de uma “rotura pós-moderna” e à substituição da influência – mitigada embora – da “história nova” pela hegemonia do “neo-narrativismo”. A escolha dos conteúdos a leccionar decorreria da respectiva “eficácia formativa” no que concerne ao presente; da possibilidade de dinamizar “estratégias de auto-aprendizagem” e “actividades motivadoras para os estudantes”; da influência de “valores politicamente correctos” como o europeísmo, o nacionalismo e o regionalismo/localismo moderados, a superioridade da democracia e o multiculturalismo, a paridade entre homens e mulheres e o empenhamento na atenuação da “crise ambiental”, a salvaguarda e fruição do património natural e cultural.

A generalidade dos problemas que afectariam o ensino não superior da história em Portugal seriam minoradas caso se adoptassem as recomendações citadas. Demonstrar-se-ia, igualmente, a utilidade social de um saber pouco fiável enquanto ciência e ainda menos estruturável como base para o desenvolvimento de tecnologias; tornar-se-iam as actividades lectivas interessantes para e adequadas aos estudantes, reduzindo conseqüentemente o insucesso escolar; formar-se-iam cidadãos “empenhados na defesa da democracia”, com uma noção clara acerca da respectiva “identidade histórico-cultural”.

4. História e “formação para a cidadania”

Procurando analisar, ainda que sinteticamente, de que forma as comunidades humanas têm concretizado o ensino não-superior da história, optámos por considerar apenas os “países ocidentais” desde o início da época contemporânea. A delimitação de um tal universo encontra justificação no facto de a historiografia científica ter surgido nesse exacto contexto⁵. Até ao fim da Segunda Guerra Mundial, a quase totalidade dos regimes liberais conservadores, autocráticos, autoritários, demoliberais e totalitários tentaram instrumentalizar o saber em causa em favor do reforço do Estado-Nação e de um determinado modelo político, de uma elite ou de um “dirigente supremo”.

Com mais ou menos violência, o essencial desses regimes e dessas concepções filosófico-ideológicas optou por edificar uma “memória histórica nacional” que ajudasse a desmantelar ou a enquadrar os referentes culturais e os poderes anteriormente existentes (de âmbito geográfico e/ou sectorial). A formação e a reprodução estabilizada das sociedades contemporâneas implicaram, assim, por norma, o desagregar forçado das culturas a montante da “identidade histórica nacional”, o relativizar dos traços partilhados pelo conjunto da humanidade, a hierarquização das vivências colectivas segundo o “nível de civilização atingido” e o “grau de superioridade manifestado”.

No conjunto de mecanismos utilizados, destaque para o ensino e a divulgação da história, as comemorações histórico-patrióticas e a museologia, o património cultural e a toponímia. Relativamente às temáticas historiográficas ministradas nas escolas, impôs-se uma distancia significativa face ao já de si precário discurso científico. Predominavam vectores ideológicos como o nacionalismo

⁵ Cfr., nomeadamente, J.M. André, 2004; R. Bebiano, 2003; A. Caldeira, 1995; M.M. Carvalho, 2005; F. Catroga, 2001; *1º Encontro de história da educação* [...], 1988; M. Ferro, 1985; S.C. Matos, 1990; A. Nóvoa, 1992; J.P.A. Nunes, 1993; J.P.A. Nunes, 1995; J.M. Pais, 1999; M.C. Proença, 1998; A.M. Silva, 2003; L.R. Torgal, 1989; L.R. Torgal, 1996.

e o etnocentrismo, o racismo e o elitismo, o providencialismo ou o laicismo. Apresentavam-se as soluções para o presente como “imperativos categóricos do passado”. Dividia-se a história em “períodos gloriosos” e “tempos de decadência”, “líderes poderosos” e “personalidades malignas”, ideais positivos e de “origem nacional” por contraposição a valores negativos e “impostos ou divulgados a partir do estrangeiro”.

Se recorrermos a terminologia actual, dir-se-ia que o ensino da história foi explicitamente manipulado – em maior ou menor grau – com o objectivo de contribuir para determinadas modalidades de enquadramento dos indivíduos. Isto é, a presença da disciplina nos *curricula* decorria, sobretudo, das suas potencialidades enquanto mecanismo de socialização (de “formação para a cidadania”). Procurava-se aumentar o nível de integração da “comunidade nacional” em torno de “um passado comum”, do respeito por hierarquias e chefias legitimadas pela “história pátria”; ampliava-se a hostilidade para com os Estados rivais e, em simultâneo, mantinha-se a noção de pertença ao grupo de “países civilizados” por oposição aos territórios e populações “sem história” (com “culturas inferiores”).

Depois do conflito mundial de 1939-1945, um crescente número de regimes democráticos e alguns Estados demoliberais modificaram a sua atitude perante as questões da cultura e do relacionamento com as leituras do passado. Uma vez alcançados e consolidados patamares elevados de integração social global – de uniformização de referentes materiais e simbólicos – à escala de cada país, aceitou-se o estudo e promoveu-se a divulgação, quer de memórias históricas alternativas ao registo até então dominante, quer de identidades culturais a montante e a juzante do padrão imposto em cada Estado-Nação: identidades de género e etárias, étnicas e religiosas, socioprofissionais e económico-culturais; locais e regionais, europeia (ou americana, asiática, etc.) e mundial.

Tal como outros âmbitos de produção cultural, também o ensino da história conheceu evoluções marcantes. Por influência, entre outras correntes, da “história nova”, a lógica organizadora do discurso didáctico aproximou-se, no fundamental, das regras da produção e divulgação científicas, tanto nos planos deontológico-epistemológico e teórico-metodológico, como no que diz respeito à escolha dos conteúdos a leccionar e das metodologias educativas a adoptar. Generalizou-se a abordagem estrutural de questões económico-sociais, político-institucionais, culturais e das mentalidades. Passaram a considerar-se autonomamente temáticas até então ignoradas ou escamoteadas porque vistas como “minoritárias” ou “marginais” (história das mulheres e das crianças/dos jovens, dos grupos étnico-religiosos e socioeconómicos discriminados ou mais pobres); a evolução de comunidades humanas não europeias e, mesmo, não ocidentais.

Multiplicou-se a utilização de “métodos de ensino-aprendizagem activos” (análise de documentação e trabalhos de grupo, apresentação de temas e comentário de bibliografia, debates e teatralizações, visitas de estudo e tarefas de ligação à comunidade). Dinamizaram-se os laços de cooperação com entidades defensoras de visões menos restritivas de património cultural – integrando, por exemplo, o subuniverso do património industrial – e de museologia, nomeadamente depois do emergir da “nova museologia”. Denunciou-se o “cientismo” (a legitimação de propostas ideológicas recorrendo ao “prestígio da ciência e da técnica”) e as tentativas político-administrativas de controlo ou repressão de correntes ou leituras historiográficas menos oficiais ou oficiosas.

Em sentido oposto à perspectiva hegemónica durante o período anterior, o ensino da história teria passado a visar, sobretudo, garantir o acesso de segmentos cada vez mais alargados das populações a leituras objectivantes acerca do passado e da actualidade das sociedades humanas. Discutiram-se as categorias de “identidade cultural nacional” e de “memória histórica nacional”, lembrando-se a presença simultânea de referentes a montante e a juzante (identidades e memórias várias, muito ou pouco divergentes, com fronteiras coincidentes ou não). Negou-se operatividade às categorias de “raças e culturas superiores e inferiores”, de “legitimidade para dominar e obrigação de civilizar” (nos planos interno e externo).

Até ao momento em que a “revolução pós-moderna” veio inverter a tendência consolidada desde o fim da Segunda Guerra Mundial, assistiu-se, pois, nos países capitalistas desenvolvidos, a uma progressiva identificação entre a “história-ciência” – produzida e divulgada, antes de mais, segundo os critérios da “história nova” – e a “história-docência”. Libertou-se, igualmente, o ensino da disciplina da responsabilidade directa e explícita pela imposição aos estudantes do ensino não superior de uma determinada memória e de uma única mundividência cívica (mesmo se fomentadoras de “atitudes tolerantes” e de “participação na vivência democrática”).

Ocorrido, em Portugal, na segunda metade da década de 1980, o afirmar da “alternativa pós-moderna” implicou a exclusão da historiografia do universo dos “saberes científicos”. Exceptuando a “econometria retrospectiva”, empirista e matematizada, a história produziria, apenas, ficções muito ou pouco plausíveis e motivadoras. Face à impossibilidade de ensinar crianças e jovens de acordo com os “elevados padrões” da *new economic history*, caberia à didáctica da história e aos professores encontrar um registo “socialmente útil” – “formador para a cidadania” –, motivador do “empenhamento dos alunos” e gerador de “sucesso escolar”.

Misto de “novidade pedagógica” e de regresso, deliberado ou não, ao “historicismo neo-metódico” (memória histórica oficiosa do Estado Novo salazarista),

o “neo-narrativismo” corresponderia aos objectivos e necessidades em causa. Um total relativismo epistemológico garante a possibilidade de o ensino da história ser moldado a qualquer opção ideológica; a enfoques regionalistas ou nacionalistas, europeístas ou multiculturalistas. A escolha de um discurso factualista e valorativo, emotivo e, de algum modo, ficcional permitiria uma aproximação às “capacidades e interesses” dos alunos (crianças e jovens imaturos ou adultos limitados à “cultura de massas”).

Verifica-se, deste modo, que, nas décadas de 1940 a 1970, existiu uma correlação positiva entre sociedades “desenvolvidas e abertas” e ensino não superior da história estruturado de acordo com os pressupostos da “história nova”. Procuraremos, agora, reflectir sobre a eficácia desta forma de intervenção educativa em países com regimes ditatoriais e/ou em sociedades pré-capitalistas e com vivências pré-cívicas. Consideraremos, também, a maior adequação do “neo-narrativismo” ou da “história nova” às características e necessidades actuais de Portugal, uma Nação de desenvolvimento intermédio e com uma democracia razoavelmente estabilizada.

Tanto quanto é possível constatar, nas etapas iniciais da Época Contemporânea os esforços de laicização, de integração cultural e política recorreram, quase sempre, a versões sobretudo ideológicas – autoritárias ou totalitárias – de ensino e de divulgação de leituras “acerca do passado”. Desmantelar as inúmeras mundividências pré-existentes e construir no seu lugar memórias e identidades nacionais únicas; garantir reacções emocionais fortes de adesão ou condenação; legitimar soluções institucionais, elites sociais e lideranças individuais acarretou, por norma, a formatação da generalidade do ensino não superior da história como discurso propagandístico.

Devido ao absentismo cívico da grande maioria das “classes desfavorecidas”, às pressões exercidas pelos vários poderes (ditatoriais, socioeconómicos, locais e regionais, étnico-religiosos), não terão ocorrido – não foram identificados – processos de construção de Estados-Nação que integrassem, em escala significativa, práticas lectivas desalienantes. Hoje como antes, a explicação para uma tal ausência estará na hegemonia mantida por “elites conservadoras”, não na “inadequação fundamental” entre a “história nova” e as capacidades ou as necessidades dos “segmentos populares” de sociedades “pré-contemporâneas”, “subdesenvolvidas” ou tuteladas por regimes ditatoriais.

Em termos abstractos, não há contradição entre, por um lado, o ensino e a divulgação de discursos historiográficos estruturais, objectivantes e problematizadores; por outro, a necessidade de gerar ou de consolidar níveis suficientes de integração e de “participação não sectária” num espaço cultural e político de âmbito nacional. O que parece acontecer é que, em sociedades

com essas características, muitos dos investigadores e docentes promovem – ou não se opõem – à instrumentalização da sua actividade profissional; grande parte da população ignora as questões educativas ou evita intervir na “esfera de actuação das autoridades”; muitas das elites preferem induzir transformações ou assegurar continuidades que lhes garantam, no presente e no futuro, o domínio exclusivo dos “mecanismos de poder”.

A eventual simultaneidade, no futuro, entre, quer processos de construção de Estados-Nação (ou Estados-Nações) e de sociedades modernizadas, quer a hegemonia de um ensino não superior da história baseado na “história nova”, evitariam a repetição dos sofrimentos e injustiças, desperdícios e destruições de bens culturais frequentes nos séculos XIX e XX. Limitar-se-ia, igualmente, a ocorrência de situações de instrumentalização extrema da história (“totalitarismos cientistas”); de perda de oportunidades de desenvolvimento associadas ao medo da diferença e da mudança, à incultura e à falta de criatividade, ao desconhecimento de situações comparáveis e de alternativas.

Relativamente às virtualidades e aos deméritos, para uma “sociedade aberta”, de um ensino não superior da história que siga o paradigma “neo-narrativista” (“pós-moderno radical”) ou que procure concretizar as normas da “história nova” (“neomoderna”), justifica-se começar por elencar algumas das vertentes culturais nucleares dos regimes democráticos e promotores de desenvolvimento sustentável. Muitos dos indivíduos dominam os referentes históricos necessários à respectiva intervenção – consciente e empenhada – nos âmbitos pessoal, profissional e cívico. A informação disponível garante a capacidade de elaborar e consumir, seleccionar e defender ou contestar discursos complexificantes acerca da realidade histórica local/regional, nacional e global.

Os sistemas de investigação, ensino e formação, divulgação científico-tecnológica e cultural funcionam de modo a assegurar a oferta de leituras alternativas; a promover o reconhecimento da existência de interesses e valores divergentes. Instituições públicas, organizações privadas e indivíduos tendem a fundar a respectiva actuação, quer em concepções actualizadas e objectivantes sobre o que os rodeia, quer no respeito pelas necessidades e comportamentos “dos outros” desde que os mesmos não sejam incompatíveis com os “princípios democráticos” e com a salvaguarda dos “direitos humanos” (“multiculturalismo mitigado”).

Face às características e necessidades dos países desenvolvidos, a presença significativa da “história nova” nos planos da investigação, do ensino – superior, secundário e básico – e da divulgação científica contribui para a afirmação de leituras simultaneamente sistémicas e auto-críticas sobre múltiplas temáticas derivadas da observação de realidades sociais diversas. Exige a fixação

de informação pertinente mas promove a aquisição de competências de interpretação e de aplicação do saber gerado. Facilita o acesso aos bastidores do processo de elaboração do conhecimento e amplia os níveis de dessacralização e problematização dos mitos acerca das identidades histórico-culturais.

Influenciados por uma presença maioritária da “história nova”, os sistemas de ensino podem fornecer às respectivas sociedades informação, metodologias de análise e interpretações acerca de muitas das problemáticas significativas para a compreensão global da realidade sem as implicações negativas associadas à transposição didáctica literal da “historiografia estruturalista”, isto é, à organização dos programas de História no essencial por temas e não em termos cronológicos. A conjugação entre temáticas “maioritárias” e “minoritárias” (ou “convencionais” e “heterodoxas”) ocorreria, também, de forma mais ponderada e objectivante – à semelhança do que já se verifica no âmbito da investigação científica –, evitando as simplificações e os maniqueísmos típicos de “abordagens militantes” das “questões fracturantes” que vão solicitando a atenção do ensino não superior.

Em alternativa, o “neo-narrativismo” viabiliza e legitima a adaptação do discurso historiográfico proposto aos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário à luz dos critérios de natureza político-ideológica ou pedagógica dominantes em cada processo de ensino/aprendizagem. Conteúdos programáticos, estratégias e recursos didácticos, actividades extra-lectivas e extra-curriculares seriam livremente manipuláveis de acordo com as competências (gerais, transversais e específicas; cognitivas, metodológicas e éticas) a desenvolver; com a idade/nível de maturidade e o universo sociocultural de origem dos destinatários.

Uma vez abandonado o “objectivo mítico” de produzir e divulgar história enquanto conhecimento científico – ou leitura “global e verídica” da realidade humana no espaço e no tempo –, tornar-se-ia possível voltar a encarar a unidade curricular em causa como mero instrumento de promoção de valores e comportamentos. Numa sociedade que vise aprofundar os níveis de democraticidade e consolidar a sustentabilidade do desenvolvimento económico, a disciplina de História serviria, essencialmente, para socializar “identidades culturais e memórias construtivas”, para identificar “antecedentes e exemplos positivos e negativos”, para garantir a cada estudante “experiências lectivas adequadas aos seus interesses e capacidades”.

Para quem aceite esta descrição de alguns dos pré-requisitos culturais necessários à implantação e reprodução continuada de Estados democráticos e desenvolvidos, tornam-se óbvias as vantagens de uma aproximação da “história-docência” à “história-ciência”, do funcionamento de ambas segundo as regras da “história nova”. Postulada a impossibilidade de gerar e divulgar conhecimento

absoluto e definitivo – porque objectivo e neutro –, a fuga ao subjectivismo irracionalista e a afirmação da utilidade social da história dependem da adopção por cada investigador e docente de normas epistemológicas, teóricas e metodológicas exigentes.

Algo de semelhante ocorreria no que concerne ao propósito habitualmente referenciado como “promoção da igualdade de oportunidades”. Desistir de assegurar aos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário acesso a uma formação rigorosa e problematizadora sobre, tanto o passado das comunidades humanas, como as conexões entre fases anteriores e a actualidade equiva- le a privar muitos cidadãos de ferramentas intelectuais necessárias à superação dos bloqueios que dificultam o seu relacionamento com o sistema educativo (com a cultura erudita em geral).

Dito de outro modo, quem defender que cabe à Escola reforçar o empenha- mento, a operatividade e a justeza com que os indivíduos intervêm na condução das questões pessoais, profissionais e cívicas, advogaria a presença significativa da História nos currículos do sistema educativo (níveis básico, secundário e superior); a estruturação daquela disciplina tendo em conta os pressupostos da “história nova”; as vantagens da aplicação ao ensino das exigências deontológicas e epistemológicas da investigação, das regras teóricas e metodológicas da historiografia e da didáctica da História⁶.

5. Conclusão

Iniciou-se este ensaio descrevendo um dilema que se coloca aos docentes de História dos Ensinos Básico e Secundário em diversos países, entre os quais Portugal: como utilizar a disciplina de História no âmbito de estratégias de “formação para a cidadania” implementadas em “sociedades abertas”? Segundo a leitura dominante entre nós, a necessidade de o sistema educativo contribuir para o aprofundamento do regime democrático justificaria a organização do ensino não-superior da História enquanto vector de inculcação junto dos estudantes (e respectivos contextos de origem) de valores, comportamentos e modalidades de intervenção tidos como correctos.

Em alternativa, a corrente minoritária defende que tanto razões de natureza deontológica e epistemológica como o próprio objectivo de consolidação de um regime democrático desaconselhariam o condicionamento ideológico sistémico do ensino da História. “Boa” ou “má” – visando a promoção ou

⁶ Cfr., entre outros, L. Amaral, 2002; M.F. Bonifácio, 1993; G. Bourdè, 1990; F. Catroga, 2001; A.M. Hespanha, 2001; A.S. Nunes, 1970; B.S. Santos, 1989; G. Vattimo, 1987.

a desagregação de um regime pluralista –, a propaganda limitaria a eficácia formativa da disciplina e da Escola, isto é, a capacidade dos estudantes para reconstituir e interpretar, parcelar e temporariamente embora, a realidade; a disponibilidade dos mesmos para observar a e intervir, de modo equilibrado, na complexidade inerente às sociedades humanas (somatórios de interesses e concepções, problemas e soluções, possibilidades e bloqueios mais ou menos divergentes ou conciliáveis).

Num plano mais específico, o “neo-narrativismo” – empirista e factualista, subjectivista e valorativo, integrável no sub-universo do “pós-modernismo radical” – surge como a concretização didáctica da corrente de opinião que atribui ao ensino da História funções sobretudo “culturais e éticas”. Tratar-se-ia de assimilar informação genérica “sobre o passado”, de elaborar identidades histórico-culturais “sólidas mas tolerantes”, de identificar os “exemplos históricos” a seguir (porque “positivos”) ou a rejeitar (porque “negativos”). Para além de tudo, as aplicações tecnológicas “neo-narrativistas” facilitariam a adequação aos “interesses e capacidades das crianças e dos jovens”, ajudando a combater o insucesso e o abandono escolares.

Basear o ensino não-superior da História nos pressupostos da “história nova” – teoricamente fundada e estrutural, objectivante e interpretativa, associável ao “neo-modernismo” – seria o desenvolvimento lógico da perspectiva segundo a qual esta disciplina teria responsabilidades de divulgação científico-cultural e de problematização ideológica. Apoiar-se-ia a aquisição de informação e de capacidade de análise acerca das sociedades humanas, o debate em torno da problemática das identidades histórico-culturais, a apreciação de questões actuais à luz do conhecimento de experiências históricas anteriores. Partindo da caracterização dos respectivos contextos socioculturais e individuais, tentar-se-ia ajudar os estudantes a adquirir as competências descritas (relevantes em termos pessoais, profissionais e cívicos).

Reconheceu-se que, ao longo da época contemporânea e até ao pós-Segunda Guerra Mundial, a generalidade dos processos de edificação de identidades e memórias históricas nacionais – indispensáveis à consolidação de regimes liberais-conservadores, demoliberais e democráticos – implicou a adopção de leituras historiográficas alienantes e a destruição (ou, pelo menos, a negação) de identidades e memórias históricas a montante e a juzante. Considera-se, no entanto, não existir qualquer “incompatibilidade ontológica” entre ensino não-superior da história de acordo com os pressupostos da “história nova” e “intervenção modernizadora” em sociedades marcadas por vivências pré-cívicas e pré-capitalistas, por ditaduras ou pela hegemonia da cultura de massas.

Descrevendo-se, embora, como resposta inovadora ao “colapso do paradigma moderno” e à “incapacidade da história estrutural” para ajudar os estudantes a “gostar da disciplina e da escola”, a obter “sucesso nas avaliações” e a consolidar uma “identidade histórico-cultural sólida”, o “neo-narrativismo” é caracterizável de forma menos positiva. Fruto da conjugação entre, por um lado, estratégias e recursos pedagógicos “modernos”; por outro, perspectivas historiográficas subjectivistas, aquela concepção didáctica limitar-se-ia a rentabilizar a aparente preferência de muitos dos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário pela memorização de informação avulso, pela abordagem emocional e valorativa de “temáticas históricas” e de “questões actuais”, por metodologias educativas “interactivas e multimediáticas”.

Acusada de arcaísmo por se encontrar ligada a um “horizonte epistemológico em desagregação” (o “paradigma moderno”) ou a uma “tentativa ineficaz” de reabilitação do “ideário moderno” (o “neomodernismo”); responsabilizada pelo insucesso escolar, desinteresse pela disciplina de História e precariedade extrema do “empenhamento cívico dos jovens”, a “história nova” pode, igualmente, ser encarada de forma diferente. Visaria a corrente historiográfica em causa, quando associada ao ensino não-superior, divulgar conhecimento científico actualizado; viabilizar, no âmbito desse processo, a aquisição de competências relevantes em termos pessoais, profissionais e cívicos; promover o acesso a experiências culturais diferentes das que enquadram o universo social de origem dos estudantes.

Bibliografia

- AMARAL, Luciano, “O Estado Novo nos anos 90”, *Análise Social*, vol. XXXVII, nº 162, Primavera de 2002, p. 261-282.
- ANDRÉ, João Maria, “Globalização, mestiçagens e diálogo intercultural”, *Revista de História das Ideias*, vol. 25, 2004, p. 9-50.
- BARCA, Isabel e outros, *Formar opinião na aula de história. Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*, Lisboa, APH, 1998.
- BARCA, Isabel, *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, UM, 2000.
- BEBIANO, Rui, “Temas e problemas da história do presente”, *A história tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 225-236.
- BLACK, Maria Luísa de Bivar, *Reflexões sobre os currículos de história na União Europeia*, Lisboa, APH, 1997.
- BONIFÁCIO, Maria de Fátima, “O abençoado retorno da velha história”, *Análise Social*, vol. XXVIII, nº 122, 1993 (3º), p. 623-630.

- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé, *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 1990.
- BRANCO, João Maria de Freitas, “O combate da racionalidade e a emergência de novas ideologias”, *Vértice*, II Série, nº 72, Maio/Junho de 1996, p. 25-30.
- CALDEIRA, Arlindo, “A história do tempo presente e o seu ensino”, *Vértice*, II Série, nº 64, Janeiro/Fevereiro de 1995, p. 39-42.
- CARVALHO, Maria Manuela, *Poder e ensino. Os manuais de história na política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005.
- CATROGA, Fernando, *Memória, história e historiografia*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.
- CATROGA, Fernando, “Caminhos do fim da história”, *Revista de História das Ideias*, vol. 23, 2002, p. 131-234.
- CATROGA, Fernando, “Secularização e laicidade. Uma perspectiva histórica e conceptual”, *Revista de História das Ideias*, vol. 25, 2004, p.51-127.
- CITRON, Suzanne, *Ensinar história hoje* (trad. do francês), Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
- 1º Encontro de história da educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, FCG, 1988.
- Ensaio de ego-história* (trad. do francês), Lisboa, Edições 70, 1989.
- FERRO, Marc, *L’histoire sous surveillance. Science et conscience de l’histoire*, Paris, Calman-Lévy, 1985.
- HESPANHA, António Manuel, «História e sistema: interrogações à historiografia pós-moderna», *Ler História*, nº 9, 1986, p. 65-84.
- HESPANHA, António Manuel, “O que ensinamos quando ensinamos história”, *História*, III Série, Ano XXIII, nº 38, Setembro de 2001, p. 16/17.
- MAGALHÃES, Olga, *Concepções de professores sobre história e ensino da história*, Évora, UE, 2000.
- MATOS, Sérgio Campos, *História, mitologia e imaginário nacional. A história no curso dos liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- MONTEIRO, Augusto José, “História ciência e história curricular: algumas reflexões”, *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIV, 2000, p. 369-426.
- La nouvelle histoire*, Paris, Retz/CEPL, 1978.
- NÓVOA, António, “A ‘Educação Nacional’”, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, ROSAS, Fernando (coord.), *Nova História de Portugal*, SERRÃO, Joel e MARQUES, A.H. de Oliveira (dir.), Lisboa, Editorial Estampa, 1992, vol. XII, p. 455-519.
- NUNES, Adérito Sedas, “Questões preliminares sobre as ciências sociais”, *Análise Social*, vol. VIII, nº 30/31, 1970, p. 201-298.

- NUNES, João Paulo Avelãs, “Ideologia e história no Estado Novo (1933-1949)”, *Vértice*, II Série, nº 56, Setembro/Outubro de 1993, p. 13-23.
- NUNES, João Paulo Avelãs, *A história económica e social na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1911-1974)*, Lisboa, IIE, 1995.
- NUNES, João Paulo Avelãs, “Ensino da história e exercício da cidadania”, *O Ensino da História*, III Série, nº 15, Outubro de 1999, p. 13-19.
- NUNES, João Paulo Avelãs, “Tipologias de regimes políticos. Para uma leitura neo-moderna do Estado Novo e do *Nuevo Estado*”, *População e Sociedade*, nº 8, 2002, p. 73-77.
- PAIS, José Machado, *Consciência histórica e identidade*, Oeiras, Celta Editora, 1999.
- PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves, *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, UM, 2003.
- PROENÇA, Maria Cândida (coord.), *O sistema de ensino em Portugal (século XIX e XX)*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- Revista de História Jerónimo Zurita*, nº 71, 1995, p. 47-58, 59-94, 309-345 (“La historiografía en el horizonte del año 2000. Actas”).
- RIBEIRO, Custódia e outros, *O Holocausto e o ensino da história. Reflexão sobre programas e manuais de história*, Lisboa, APH, 1996.
- ROLDÃO, Maria do Céu e FÉLIX, Noémia, *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico. História*, Lisboa, IIE, 1996.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora, 1999.
- SANTOS, Boaventura Sousa, *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, Boaventura Sousa, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Edições Afrontamento, 1989.
- SANTOS, Joaquim J. Carvalhão, “Competência científica e transposição didáctica no ensino da história: algumas reflexões no contexto da escola actual”, *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIV, 2000, p. 427-451.
- SANTOS, Luís Filipe, *O ensino da história e a educação para a cidadania*, Lisboa, IIE, 2000.
- SILVA, António Martins da, “Fazer história do tempo presente: Portugal e a construção europeia”, *A história tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 237-255.
- TORGAL, Luís Reis, *História e ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989.
- TORGAL, Luís Reis e outros, *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- VATTIMO, Gianni, *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*, Lisboa, Editorial Presença, 1987.