

Investigação historiográfica e ensino da História. Reflexões em didáctica da História a propósito das Metas Curriculares¹

Historiographical research and the teaching of History. Thoughts in History didactics and the Learning Outcomes

JOÃO PAULO AVELÃS NUNES
FLUC/CEIS20 da UC
Email: jpavelas@fl.uc.pt

Texto recebido em / Text submitted on: 22/01/2015
Texto aprovado em / Text approved on: 16/04/2015

Resumo:

Analisa-se neste artigo a forma como em Portugal se concebe e se estrutura, numa sociedade e com um Estado democráticos, o relacionamento entre a historiografia — a investigação em história, arqueologia e história da arte — e a leccionação de unidades curriculares de História no Ensino Básico. Utiliza-se, para o efeito, enquanto amostra tida como representativa, o recente processo de elaboração e debate público, aprovação e aplicação das Metas Curriculares para as disciplinas de História e Geografia de Portugal (2º Ciclo do EB) e de História (3º Ciclo do EB). O autor do presente texto integrou o grupo de trabalho responsável pela elaboração das referidas Metas Curriculares.

Palavras-chave:

Historiografia; Didáctica da História; Ciência; Tecnologia; História nova

Abstract:

This paper analyses how in Portugal, in a democratic society and with a democratic State, we devise and structure the links between historiography— research in history, archaeology, and history of art— and the way the study units of the History subject in primary education are taught. To this end, we use the recent process of drafting and submitting to public discussion, approval and implementation the Learning Outcomes of the subjects of the History and Geography of Portugal (5th and 6th grades) and History (7th to 9th grades) as a representative sample. The present author was part of the task force in charge of drafting these Learning Outcomes.

Keywords:

Historiography; History Didactics; Science; Technology; New history

¹ Texto revisto e aumentado da comunicação apresentada ao Colóquio “Formação de professores e educação” (Coimbra, 22/04/13, CFP da FLUC).

1- Introdução²

Analisa-se neste artigo a forma como em Portugal se concebe e se estrutura, numa sociedade e com um Estado democráticos, o relacionamento entre a historiografia e a leccionação de unidades curriculares de História no ensino não superior. Utiliza-se, para o efeito, enquanto amostra tida como representativa, o recente processo de elaboração e debate público, aprovação e aplicação das Metas Curriculares para as disciplinas de História e Geografia de Portugal (2º Ciclo do EB) e de História (3º Ciclo do EB). O autor do presente texto integrou o grupo de trabalho responsável pela elaboração das referidas Metas Curriculares.

Parte-se do pressuposto de que a reflexão em causa se integra no âmbito da didáctica da História, encarada como tecnologia de base científica e não enquanto ciência (a qual visa ‘apenas’ conhecer cada problemática delimitada de forma tão objectivante quanto possível). Ou seja, considera-se que as propostas aqui explicitadas surgem no contexto de um saber que, utilizando as conclusões, parcelares e temporárias embora, de diversas ciências (história, psicologia, sociologia, antropologia, “ciências da educação”) e um determinado conjunto de opções cívicas — de concepções ideológicas sobre o ensino da História, a escola, os indivíduos, a religião, a sociedade, etc. —, tem por objectivo propor soluções que transformem o existente numa outra realidade.

Defende-se, pois, a leitura segundo a qual a didáctica da História estuda o modo como se deve transpor o discurso historiográfico (o conhecimento estabilizado, as temáticas e as descobertas mais recentes) para públicos com diferentes níveis etários e horizontes socioculturais; as estratégias — lectivas, extra-lectivas, extra-curriculares — e os recursos mais adequados a promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes; as necessidades sociais a satisfazer pela disciplina de História e as normas deontológicas a respeitar pelos professores; os vectores de supervisão didáctica a utilizar, quer na formação inicial e contínua de professores, quer enquanto instrumentos de auto e hetero-avaliação; as formas de inserção

² Cfr., entre outros, Isabel Barca (org.), *Questões de epistemologia e investigação em ensino da história*, Braga, UM, 2006; Fernando Catroga, “Caminhos do fim da história”, *RHI*, vol. 23, 2002, p. 131-234; António Manuel Hespanha, “O que ensinamos quando ensinamos história”, *História*, n.º 38, Setembro de 2001, p. 16-17; António Manuel Hespanha, “Porque é que esta sociedade nos há-de querer?”, *História*, n.º 44, Abril de 2002, p. 16-17; José Mattoso, *A função social da história no Mundo de hoje*, Lisboa, APH, 1999; *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX, 2007, p. 5-312; Gabriel Mitrá Ribeiro, *O ensino da História*, Lisboa, FFMS, 2012; Martin Roberts (ed.), *After de wall. History teaching in Europe (1989-2003)*, Hamburgo, KF, 2004.

vertical e horizontal das unidades curriculares de História no sistema de ensino português.

Quanto à interacção propriamente dita entre investigação e ensino da História, lembra-se que o Portugal dos nossos dias conhece um regime democrático, promotor da autonomia responsabilizante de diversos vectores da vida colectiva e de vários grupos socioprofissionais. Na própria “sociedade civil” nacional, nos outros países e nas organizações internacionais que mais nos influenciam, verificar-se-ia um consenso sobre as virtualidades de ancorar o ensino da História, tanto na produção historiográfica mais actualizada — planos curriculares, programas, metas curriculares, manuais, instrumentos de avaliação dos estudantes —, como em mecanismos de consolidação e de auto/hetero regulação (normas deontológicas docentes e legislação/regulamentos, formação inicial e continua, inspecções e avaliação do desempenho, supervisão didáctica e bonificação das boas práticas).

O dia-a-dia da “educação histórica” no nosso sistema de ensino parece, no entanto, ser marcado por condicionalismos muito diferentes. Realce para a facilidade com que se ignoram novas e mais operatórias leituras historiográficas em nome de proclamados “necessidades dos estudantes”, “obstáculos à actualização dos professores”, exigências da “formação para a cidadania”, matrizes da “identidade e da memória histórica nacionais”. Destaque, ainda, para a inexistência de debate e de regras deontológicas; para as limitações da formação inicial e da supervisão didáctica; para a precariedade da formação contínua, da avaliação de desempenho, das actividades inspectivas e da bonificação das boas práticas docentes.

Relativamente às implicações de uma tal desvalorização da centralidade da actualização historiográfica na configuração da “educação histórica”, mesmo no ensino básico, evocamos a dramática perda de utilidade (e/ou de credibilidade) social e de peso curricular por parte das disciplinas de História; a amputação significativa da respectiva capacidade para ajudar os estudantes a adquirir conhecimentos e a consolidar competências decisivas nos planos pessoal, profissional e cívico (conhecimento da e capacidade para lidar com a diversidade, identificação dos e disponibilidade para gerir diversos interesses e perspectivas, empenhamento em e possibilidade de reconstituir e interpretar múltiplos aspectos das sociedades humanas).

Caso este conjunto de hipóteses se revele válido, o modo atribulado como decorreu o processo de construção e introdução das Metas Curriculares para as disciplinas de História e Geografia de Portugal (2º Ciclo do EB) e de História (3º Ciclo do EB) surge enquanto sequela lógica. Tratou-se, lembramos, da apresentação da nova opção pelo MEC e da constituição do grupo de trabalho,

da produção do primeiro rascunho e da respectiva discussão pública, da homologação e divulgação do documento final, da operacionalização e, no futuro, da avaliação dos resultados obtidos³.

Visou a primeira proposta de Metas Curriculares para as disciplinas da área da História no Ensino Básico, de acordo aliás com a natureza da solução técnica em causa, actualizar cientificamente a leitura dos programas em vigor, introduzir vectores mais operatórios de ligação dos programas a problemáticas actuais, propor uma abordagem didáctica sobretudo voltada para o apoio ao desenvolvimento da capacidade de mobilizar informação e de utilizar ou produzir interpretações, sinalizar os conteúdos tidos como mais relevantes e sugerir a desvalorização dos menos significativos, argumentar em favor da operatividade social da “educação histórica” e da necessidade de ampliar o correspondente peso curricular.

Numa conjuntura de crispação face ao Governo em geral e ao Ministro da Educação e Ciência em particular, as críticas — ou acusações — expressas pela APH e por escolas, por muitos docentes e por autores de manuais, focalizaram-se nas supostas recusa da validade da aquisição de competências transversais e gerais em favor do regresso aos objectivos cognitivos específicos; ausência de indicações sobre estratégias e recursos a utilizar; volume de conteúdos e nível de elaboração teórica pressupostos, “excessivos” para a carga horária atribuída e/ou para as características da maioria dos estudantes (disponibilidade e capacidade para aprender).

Versaram, ainda, as referidas apreciações, a eventual inadequação de acrescentar referências a novas áreas geográficas (os Impérios Britânico, Francês e Holandês; a Europa Central, do Norte e de Leste; o Império Otomano e a China); a ilegitimidade de determinar a leccionação de temáticas transversais — património cultural e museologia, identidade e multiculturalidade, questões ambientais e de género, etc. — e de tópicos de história do tempo presente porque estes seriam “mais condicionados em termos ideológicos”.

³ Cfr. *Programa de História. 3º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, ME, 1991; <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1> (Apresentação das Metas Curriculares e dos seus objectivos pelo MEC); Despacho N.º 5122/2013, DR. Série - II, de 16 de abril (Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo) e de História (3.º Ciclo)); <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=18> (Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal: 2º Ciclo do Ensino Básico); <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19> (Metas Curriculares de História: 3º Ciclo do Ensino Básico).

2- A didáctica da História em Portugal⁴

Tal como na generalidade dos países desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio, também em Portugal o surgimento da didáctica da História como área de saber específico ocorreu no primeiro quartel do século XX, em simultâneo com a autonomização (parcelar embora) da formação de graduação em História. Materializou-se no ano 1911, quando a Primeira República instituiu as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores das Universidades de Lisboa e de Coimbra. Em sentido inverso, o encerramento das duas ENS no ano 1930, iniciativa da Ditadura Militar fortemente inspirada pelos sectores políticos liderados por António de Oliveira Salazar, acarretou a interrupção do relacionamento da didáctica da História — das didácticas específicas em geral — com o ensino superior⁵.

⁴ Cfr., nomeadamente, Isabel Barca, *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, UM, 2000; Isabel Barca (org.), *Perspectivas em educação histórica*, Braga, UM, 2001; Isabel Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade*, Braga, UM, 2004; Maria de Fátima Bonifácio, “O abençoado retorno da velha história”, *AS*, nº 122, 1993, p. 623-630; Maria Manuela Carvalho, *Poder e ensino. Os manuais de história na política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005; Suzanne Citron, *Ensinar história hoje* (trad. do francês), Lisboa, Livros Horizonte, 1989; Nuno Crato, *O ‘eduquês’ em discurso directo*, Lisboa, Gradiva, 2006; Marc Ferro, *L’histoire sous surveillance*, Paris, Calman-Lévy, 1985; René Girault, *L’histoire et la géographie en question*, Paris, MEN, 1983; Frederic Jameson, *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*, Durham, DUP, 1991; Olga Magalhães, *Concepções de professores sobre história e ensino da história*, Évora, UE, 2000; Sérgio Campos Matos, *História, mitologia e imaginário nacional (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990; António Nóvoa, “A “Educação Nacional””, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Fernando Rosas (coord.), *Nova História de Portugal*, Joel Serrão e A.H. de Oliveira Marques (dir.), Lisboa, Editorial Estampa, 1992, vol. XII, p. 455-519; João Paulo Avelãs Nunes, *A história económica e social na FLUC (1911-1974)*, Lisboa, IIE, 1995; João Paulo Avelãs Nunes, “O Estado, a historiografia e outras ciências/tecnologias sociais”, João Paulo Avelãs Nunes e Américo Freire (coord.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX*, Coimbra, IUC, 2013, p. 53-79; João Paulo Avelãs Nunes, “A memória histórica enquanto tecnologia. Estado Novo, desenvolvimento e democracia”, Irene Flunser Pimentel e Maria Inácia Rezola (coord.), *Democracia, ditadura: memória e justiça política*, Lisboa, Edições tinta-da-china, 2013, p. 363-384; Maria do Céu de Melo Esteves Pereira, *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, UM, 2003; Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, 2 volumes, Lisboa, UA, 1989; Maria Cândida Proença, *Ensinar/aprender história*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990; Maria Cândida Proença (coord.), *O sistema de ensino em Portugal (século XIX e XX)*, Lisboa, Edições Colibri, 1998; *Revista da Faculdade de Letras. História*, III Série, vol. 2, 2001, p. 5-50; *Revista Portuguesa de História*, 2007; Boaventura Sousa Santos, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Edições Afrontamento, 1989; Luís Reis Torgal, *História e ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989; Gianni Vattimo, *O fim da modernidade*, Lisboa, Editorial Presença, 1987.

⁵ Cfr. Decreto de 19 de Abril de 1911, *COLP*, 1911, 1º Semestre, p. 688-693; Decreto de 9 de Maio de 1911, *COLP*, 1911, 1º Semestre, p. 816-820; Decreto de 21 de Maio de 1911, *COLP*,

Mau grado o facto de a FL e a ENS da Universidade de Lisboa resultarem, também, do extinto Curso Superior de Letras; de a FL e a ENS da Universidade de Coimbra decorrerem, em parte, da ex-Faculdade de Teologia, os perfis dos respectivos Grupos de História não apresentaram, nas duas primeiras décadas de existência, diferenças significativas. Em ambos os casos terão predominado as correntes metódica e historicista (romântica ou liberal), diversas leituras do positivismo, o idealismo crítico e o historicismo neo-metódico. Foram estabelecidos vectores de cooperação privilegiada com a geografia e com a filosofia, com a história do direito e com as filologias.

Em termos de graduação, começou por ser assegurado um Curso de Bacharelato — depois designado Curso de Licenciatura — em “Ciências históricas e geográficas” (posteriormente, em “Ciências históricas e geográficas” ou em “Ciências históricas e filosóficas”; mais tarde apenas em “Ciências históricas e filosóficas”; depois em “História”).⁶ Organizado em quarto anos, integrava vinte e cinco disciplinas: doze de história, seis de geografia, quatro de filosofia e três de filologias. Manteve-se, pois, no essencial, o modelo de “saber humanista” consolidado entre nós desde o início de oitocentos. Recusaram-se, assim, experiências estrangeiras e propostas nacionais que defendiam a presença autónoma, nas FL e nas ENS, da sociologia e da antropologia cultural, da psicologia e da economia.

Unidades orgânicas das Universidades de Lisboa e de Coimbra, as ENS tinham por missão assegurar, quer o desenvolvimento das “ciências da educação” e das didácticas específicas, quer a formação inicial e contínua de professores e de inspectores dos Ensinos Liceal, Pimário Superior e Primário. Se os candidatos a docentes do Ensino Liceal deviam obter previamente um Bacharelato nas FL ou nas FC, os futuros professores de “Ciências históricas e geográficas” do Ensino Primário Superior realizavam um Curso Médio de dois anos (dez disciplinas), do qual faziam parte cinco unidades curriculares de história, três de geografia e duas de filologia portuguesa.

Por sua vez, todos os candidatos à docência nos três níveis de ensino não superior frequentavam um Curso de Habilitação de dois anos, um dos quais com oito “disciplinas pedagógicas” (Organização Escolar e Legislação Comparada, Psicologia Infantil, Moral e Instrução Cívica Superior, Higiene Escolar, Teoria

1911, 1º Semestre, p. 882-885; Decreto de 19 de Agosto de 1911, *COLP*, 1911, 2º Semestre, p. 1617-1630; Decreto no 18: 973, 17 de Novembro de 1930, *COLP*, 1930, 2º Semestre, p. 789-793 — *Colecção Oficial de Legislação Portuguesa [COLP] [1911-1974]*.

⁶ Se o Curso de “Ciências históricas e geográficas” existiu entre 1911/1912 e 1928/1929, o Curso de “Ciências históricas e filosóficas” manteve-se de 1926/1927 a 1956/1957. O Curso de História é assegurado desde 1957/1958.

da Ciência, Metodologia Geral, História da Pedagogia, Pedagogia Experimental) e o outro de “iniciação à prática pedagógica”. Enquanto órgão oficial da ENS da Universidade de Coimbra, o *Arquivo Pedagógico* [1927-1930] integrou textos sobre historiografia e acerca de didáctica da História que revelam um assinalável grau de modernidade.

Desde a década de 1930 até ao início dos anos 1970, a didáctica da História passou, pois, a ser formalmente cultivada, apenas, tanto pelo Ministério da Instrução Pública — Ministério da Educação Nacional após 1936 —, como nas Escolas do Magistério Primário e nos Liceus Normais, onde se asseguravam modalidades de formação inicial de professores. Só a partir da “reforma Veiga Simão” (1970-1973) o Governo do Estado Novo procurou reintroduzir a investigação, o ensino e a transferência de saberes em didáctica da História na rede nacional de ensino superior. Recusada essa possibilidade pelas FL das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto e pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, mobilizando docentes com formação pós-graduada no Reino Unido e nos EUA, a didáctica da História foi assumida pelos Departamentos de Ciências da Educação das recém-criadas Escolas Superiores de Educação e Universidades Novas.

Mesmo depois das transformações ocorridas no seguimento do Golpe de Estado e da Revolução de 25 de Abril de 1974 e, pelo menos, do ano lectivo de 1987/1988 ao início da década de 2000, a evolução da didáctica da História continuou a depender em Portugal, quase exclusivamente, das ligações ao universo das “ciências da educação”. Desperdiçaram-se, assim, muitas das oportunidades que teriam decorrido de um co-relacionamento sistémico com as transformações — deontológicas e epistemológicas, teóricas e metodológicas, nos âmbitos da reconstituição empírica e da interpretação — verificadas no universo da historiografia⁷.

Nas últimas décadas, fruto de algum esforço de conexão entre historiografia e didáctica da História, passámos a deparar com a presença entre nós, tal como já acontecia em outros países, de três correntes de didáctica da História. Caracterizáveis pela influência dominante das “ciências da educação”, pelas concepções behavioristas e neo-narrativistas (de matriz pós-moderna), surgem em primeiro lugar os proponentes da desvalorização da centralidade da “história-ciência” — dos conteúdos programáticos objectivantes e explicativos — para

⁷ Apesar de no ano lectivo de 1987/1988 as FL das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto e a FCSH da Universidade Nova de Lisboa terem voltado a responsabilizar-se por cursos de formação inicial de professores, a didáctica da História começou, quase sempre, por ser encarada como “um mero saber fazer convidado”.

a “história-docência”; da “eficácia pedagógica” de um discurso em simultâneo factualista e valorativo, “atractivo e significativo”, que privilegiaria a “formação para a cidadania”.

Identificáveis pelo predomínio dos vínculos às “ciências da educação” — com realce para a psicologia educacional — e pela adesão à teoria construtivista, encontramos os defensores da atribuição de prioridade, quer ao estudo dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, quer à aferição da operatividade das estratégias e recursos utilizados pelos professores (com prevalência para a “aula oficina”); da natureza necessária mas instrumental dos conteúdos programáticos complexos, adequados ao desenvolvimento pelos estudantes de competências específicas, transversais e gerais. Referenciáveis pelo estabelecimento de laços também com a historiografia e pelo sincretismo no que concerne, tanto às metodologias de investigação em didáctica da História como às estratégias e aos recursos a mobilizar pelos docentes, deparamos com os apologistas da importância decisiva de uma historiografia tão estrutural e desalienante quanto possível para a produção de um ensino da História fomentador da aquisição de conhecimentos e de capacidades relevantes nos planos pessoal, profissional e cívico.

Após anos de desconhecimento mútuo e de animosidades institucionais ou organizacionais, alguns dos dinamizadores das terceira e segunda ‘escolas’ da didáctica da História em Portugal optaram por começar a concretizar iniciativas de colaboração em áreas como a reflexão acerca de padrões deontológicos e pressupostos epistemológicos, conceitos teóricos e metodologias; a organização de eventos científicos e de publicações; a formação pós-graduada e a transferência de saber. Diversas entidades com responsabilidades no subuniverso de “educação histórica” — MEC e APH, instituições de ensino superior e editoras — parecem, também, ter constatado a presença entre nós destas três formas de encarar a didáctica da História (das respectivas potencialidades e limitações).

3- A historiografia portuguesa no século XX⁸

De forma mais ou menos directa — mais ou menos intencional — um dos principais vectores de condicionamento do ensino da História e da didáctica

⁸ Cfr., entre outros, Guy Bourdê e Hervé Martin, *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 1990; Fernando Catroga, *Memória, história e historiografia*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001; Hervé Couteau-Bégarie, *Le phenomene “nouvelle histoire”*, Paris, Economica, 1983; *Ensaio de ego-história* (trad. do francês), Lisboa, Edições 70, 1989; *Fazer história* (trad. do francês), 3 volumes, Amadora, Livraria Bertrand, 1977-1987; Sérgio Campos Matos, [...], 1990; José Amado Mendes, “A história na FLUC:

da História lusas tem a ver com a evolução da historiografia produzida e divulgada entre nós. Justifica-se, assim, concretizar um esboço de reconstituição e interpretação das correntes historiográficas presentes em Portugal na centúria anterior, dos correspondentes enquadramentos deontológicos e epistemológicos, dos respectivos vectores teóricos e metodológicos, do modo como contribuíram para a configuração desta didáctica específica e das práticas educativas.

Podendo acabar por ignorar alguns contributos significativos, assume-se a leitura segundo a qual a historiografia portuguesa no século XX foi marcada pela presença das concepções metódica, historicista — romântica ou liberal —, positivista, idealista crítica, marxista, historicista neo-metódica, institucional e política clássica, económica e social clássica, da história nova, estruturalista, da nova história económica, neo-narrativista; pela vigência de regimes demoliberaes (Monarquia Constitucional pós-“Crise de 1891” e Primeira República), autoritário (Ditadura Militar) e democrático, pela estratégia sistémica do Estado Novo (ditadura de tipo fascista e cariz totalitário).

Durante as três primeiras configurações do sistema político luso na centúria de novecentos, é possível identificar, quer a influência de diversas escolas historiográficas, quer um relativamente baixo nível de ingerência do Estado e de outros poderes na actividade de produção historiográfica, de memórias históricas e de discursos identitários. Herdadas dos séculos anteriores, fundadoras da historiografia contemporânea e integráveis no âmbito do paradigma moderno, as correntes metódica e historicista coincidiram na preferência por documentação escrita narrativa, na exigência de rigor na verificação da autenticidade da mesma, no nacionalismo e no eurocentrismo. Divergiram quanto à escolha dos principais actores do processo histórico (as elites político-administrativas, militares e diplomáticas, eclesiásticas e da cultura erudita *versus* os povos em geral e a burguesia em particular) e quanto à lógica explicativa adoptada (empirista e factualista *versus* proto-teórica e conjuntural ou estrutural).

O positivismo e o idealismo crítico mantiveram a vinculação quase exclusiva à documentação escrita narrativa mas reforçaram a preocupação com a configuração teórica da investigação e do discurso historiográficos, com as análises de médio e longo prazos, com múltiplos actores sociais (micro, médio e macro). Opuseram-se relativamente ao peso a atribuir a factores explicativos lineares e deterministas — território e clima, património genético, identidade

investigação e ensino (1911-1926)”, *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*, Coimbra, 1991, vol. 1, p. 477-498; *La nouvelle histoire*, Paris, Retz/CEPL, 1978; Adérito Sedas Nunes, “Questões preliminares sobre as ciências sociais”, *AS*, nº 30/31, 1970, p. 201-298; *Revista de História Jerónimo Zurita*, nº 71, 1995, p. 4-345; Luís Reis Torgal e outros, *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.

cultural — ou a elementos explicativos complexos e possibilistas, enquadráveis a partir de sistemas interpretativos sincréticos (materialistas e idealistas; atentos ao papel das individualidades, das instituições e organizações, dos grupos muito ou pouco amplos). Se a primeira corrente corresponde ao perfil do paradigma moderno, a segunda desencadeia o processo de configuração do paradigma neo-moderno.

Resultado formal da imposição das opções predominantemente ideológicas do Estado Novo, ilustrativa de uma postura de aceitação e, ao mesmo tempo, de recusa da modernidade, o historicismo neo-metódico procurou, no entanto, apresentar-se como saber indiscutível porque empirista (neutro ou objectivo) e, ao mesmo tempo, baseado nos “verdadeiros pressupostos éticos e filosóficos”, identificador dos “imperativos categóricos” que a “história pátria” colocava ao Portugal “regenerado por António de Oliveira Salazar”. Privilegiou a documentação escrita narrativa; abordagens factualistas mas valorativas e muitas vezes anacrónicas, nacionalistas e eurocêntricas; os períodos clássico, medieval e moderno; as elites político-administrativas, militares e diplomáticas, eclesiásticas e da cultura erudita.

Em sentido oposto e de forma cada vez mais ampla, as historiografias marxista, institucional e política clássica, económica e social clássica, história nova e história estruturalista assumiram a natureza apenas objectivante do conhecimento produzido, por definição ideologicamente condicionado, de validade parcial e temporária. Apostaram na pluralidade da documentação utilizada; na centralidade do debate cultural e cívico, deontológico e epistemológico, teórico e metodológico; na disponibilidade para abordar todas as temáticas, com destaque para as até então consideradas subversivas, irrelevantes ou indignas; no carácter tendencialmente globalizante das leituras aventadas (em termos cronológicos, geográficos, sociais), na complementaridade das abordagens micro, médio e macro. A história nova e a historiografia estruturalista decorrem da concretização plena dos pressupostos do paradigma neo-moderno.

Iniciado em ditadura e continuado em democracia, ocorreu, pois, um processo de desconstrução do predomínio do historicismo neo-metódico e de estruturação de um horizonte pluralista, verificável ao nível, tanto da historiografia e das tecnologias derivadas, como da memória histórica; nos planos da cultura erudita, da cultura de massas e das culturas populares sobreviventes. Esta mutação, que em parte significou um regresso ao figurino político-cultural e científico vigente durante as fases liberal conservadora, demoliberal e, mesmo, autoritária — recusado, apenas, na conjuntura totalitária —, acarretou, ainda, um intensificar do intercâmbio com outras ciências sociais (com outras áreas de saber em geral) e com as comunidades de investigadores de outros países.

Aparentemente decorrentes de influências diferentes mas podendo ser referenciadas como as duas faces das implicações na historiografia da emergência do paradigma pós-moderno, deparamos, a terminar, com a nova história económica — ou econometria retrospectiva — e com a historiografia neo-narrativista. Por um lado, o neo-narrativismo afirma a impossibilidade de a historiografia ser uma ciência e alerta para os riscos de tentar compreender e transformar globalmente as sociedades humanas (cientismos totalitários); proclama as virtualidades das reconstituições, caracterizações e valorações subjectivistas e factualistas das sociedades humanas no tempo e no espaço.

Por outro lado, a nova história económica reivindica o estatuto de único reduto científico da historiografia, argumentando, para o efeito, com o facto de adoptar o mesmo enquadramento epistemológico, teórico e metodológico — empirista e matematizado — da economia quando esta é encarada a partir dos pressupostos do monetarismo (do pensamento económico neo-clássico em geral). Tendo em conta a inevitável complexidade da nova história económica — abarcável, apenas, nos níveis da graduação e da pós-graduação —, os defensores da pós-modernidade advogam, com frequência, que o ensino não superior da História deve ser concretizado a partir da historiografia neo-narrativista (compaginável com a cultura de massas, quantitativamente dominante).

4- Ensino da História, poder(es), memória(s) e identidade(s)⁹

Qualquer que seja a perspectiva adoptada em termos historiográficos e de didáctica da História — de ciência e de tecnologia —, é operativo afirmar que a edificação e a divulgação de narrativas sobre o passado das sociedades humanas influencia o modo como os indivíduos entendem, avaliam e se posicionam face a essa evolução (memória histórica); condiciona a forma como cada ser humano se define a si próprio e aos outros (identidade histórico-cultural). O mesmo consenso existe quanto à relativa centralidade do ensino da História no vasto conjunto de vectores de disseminação das referidas leituras, mundividências e actuações.

⁹ Cfr., nomeadamente, João Maria André, *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*, Coimbra, Palimage, 2012; Patrick J. Geary, *O mito das Nações. A invenção do nacionalismo* (trad. do inglês), Lisboa, Gradiva, 2008; José Machado Pais, *Consciência histórica e identidade*, Oeiras, Celta Editora, 1999; Amartya Sen, *Identidade e violência. A ilusão do destino* (trad. do inglês), Lisboa, Edições Tinta-da-China, 2007; Enzo Traverso, *O passado, modos de usar* (trad. do francês), Lisboa, Edições Unipop, 2012.

Compreende-se, assim, porque é que, na época contemporânea, com os Estados-Nação, os poderes políticos e a generalidade dos outros poderes e interesses presentes nas “sociedades civis” tendem a promover a historiografia, a didáctica da História e o ensino da História; procuram condicionar ou, mesmo, dominar as modalidades de produção intelectual em causa. Os graus de instrumentalização variam, entre outros factores, de acordo com a natureza dos regimes políticos; com os níveis de envolvimento cívico e com as taxas de acesso à cultura erudita por parte das populações. Dependem, igualmente, da atitude assumida pelas comunidades de historiadores e de professores de História, pelas elites e pelas instituições ou organizações relevantes, pela comunicação social.

Torna-se, pois, óbvia a razão pela qual, tanto os cultores da história da historiografia, da história da educação e da didáctica da História como os professores de História, se não querem ignorar uma parcela significativa dos seus objectos de estudo e/ou das suas responsabilidades sociais, devem também procurar observar, interpretar e tomar posição perante as correlações entre poderes, historiografia e didáctica da História, ensino e divulgação da História. Devem encarar a didáctica da História, não como uma ciência geradora de conhecimento objectivante sobre um objecto previamente delimitado, mas enquanto tecnologia que, partindo de um determinado conjunto de escolhas ideológicas e de conclusões científicas, permite conceber e testar a eficácia de certas modalidades de intervenção numa e de transformação de uma parcela da realidade.

Mau grado o carácter artificial e em parte redutor de qualquer hipótese de periodização — dos modelos teóricos em geral —, considera-se as mesmas são essenciais ao progresso das ciências e tecnologias, à capacidade de gerar conhecimento tão objectivante quanto possível. Propõe-se, assim, que, em Portugal, do início do século XX até ao final do Estado Novo, as instituições públicas, as organizações dominantes da “sociedade civil” e muitos dos historiadores, dos estudiosos da didáctica da História, dos professores e divulgadores da História coincidiram na necessidade e na legitimidade de construir e de disseminar uma leitura nacionalista e eurocêntrica da história.

Privilegiou-se, deste modo, a história de Portugal; assinalaram-se os “antepassados ilustres da portugalidade”, datou-se o nosso surgimento como Estado-Nação unitário no século XII, escamoteou-se a presença de contributos tidos como negativos (judeus, muçulmanos, negros). Caracterizaram-se os portugueses como sendo essencialmente patriotas e católicos, colonizadores mas “humanistas e universalistas”; integrou-se o nosso percurso nacional no universo mais amplo da “Civilização Ocidental”, isto é, reivindicou-se para os

portugueses uma posição intermédia ou superior na hierarquia de povos (ou de “raças”) inerente à adopção da mundividência darwinista social; organizou-se a “história pátria” em períodos de apogeu e de decadência.

Ao longo das três primeiras décadas da centúria de novecentos — com a Monarquia Constitucional, a Primeira República e a Ditadura Militar —, verificou-se, no entanto, algum pluralismo no âmbito da historiografia, da didáctica da História e da divulgação da História (na identificação dos contributos “rácicos e culturais” positivos e negativos, dos momentos de “ascensão” ou de “queda” e dos correspondentes factores explicativos; na fundamentação das metodologias de ensino ou de divulgação a adoptar). Verificou-se, igualmente, um grau significativo de liberdade para a eventual explicitação de concepções alternativas, as quais se mantiveram, no entanto, sempre periféricas.

Com a estruturação do Estado Novo, o pendor totalitário do regime consubstanciou-se no estabelecimento de um perfil oficioso de historiografia (consubstanciado pelo historicismo neo-metódico), de ensino da História (baseado no cumprimento estrito de programas conservadores, em manuais obrigatórios, numa pedagogia directiva e bonificadora da memorização, etc.) e de divulgação da história; na diabolização das perspectivas divergentes e na repressão — preventiva ou punitiva — dos respectivos protagonistas. Para além da consolidação difusa de uma única memória histórica e de uma única identidade nacional, a ditadura salazarista e marcelista ambicionou apresentar-se como processo de regeneração decorrente das características e soluções que, ao longo da história nacional, teriam garantido “hierarquia e ordem”, “grandeza e prestígio internacional”.

Só depois da implantação da democracia se assistiu entre nós à presença simultânea, com substancial liberdade de expressão e de organização, de várias concepções acerca do que deve ser a sociedade portuguesa e o correspondente sistema educativo, a historiografia e a didáctica da História, o ensino e a divulgação da História, a memória histórica e a identidade histórico-cultural. Apenas depois de 1974 os debates ocorridos no nosso país surgem fortemente correlacionados com os processos em curso em outros Estados (destacando-se a França e o Reino Unido, os EUA e a RFA/Alemanha, Itália e Espanha); com as recomendações emanadas de organizações internacionais como a ONU e a OCDE, o Conselho da Europa e a CEE/UE; com posicionamentos assumidos por organizações internacionais de cariz socioprofissional.

Face à multiplicidade de interesses e perspectivas, argumentos e propostas disponíveis, é ainda mais decisivo transformar a didáctica da História num espaço de formalização de alternativas, de experimentação e fundamentação, de apoio à realização de escolhas (reflexão, explicitação de hipóteses, avaliação do grau

de operatividade das soluções em apreço). Trata-se, nomeadamente, de optar entre diferentes projectos de escola e de país, de pressupostos deontológicos e de concepções epistemológicas — paradigmas moderno, neo-moderno e pós-moderno —, de memórias históricas e de identidades histórico-culturais a montante e a jusante da escala nacional (organizacionais; locais, regionais, continentais e mundial; sexuais e etárias, socioeconómicas e socioculturais, político-ideológicas e étnico-religiosas), de correntes historiográficas, de currículos e de programas, de metas curriculares, de estratégias e de recursos.

Quanto à didáctica da História propriamente dita, deparamos com a possibilidade de escolha entre as três soluções antes referidas: a corrente behaviorista e neo-narrativista, promotora de uma “formação para a cidadania” através de discursos “acessíveis e atractivos”, significativos e mobilizáveis pelas crianças e pelos jovens porque factualistas e valorativos; a escola construtivista, defensora do apoio ao desenvolvimento de competências específicas, transversais e gerais por intermédio da metodologia da “aula oficina”; a corrente historiográfica, proponente do apoio à aquisição de conhecimentos e de competências relevantes nos planos pessoal, profissional e cívico através da concretização de uma prática docente tão próxima quanto possível do registo da “história-ciência” (objectivante e estrutural, explicativo e comparativo).

5- Historiografia e ensino da História¹⁰

Tendo procurado apresentar e contextualizar alguns dos vectores de compreensão das ligações entre historiografia e ensino da História na perspectiva da didáctica da História (tecnologia de base científica), por coerência com os pressupostos defendidos, cumpre-nos assumir a defesa de uma das modalidades possíveis de concretização da conexão em apreço. Consideramos que, visando-se, quer o aprofundamento da democracia quer a promoção do desenvolvimento sustentável, a melhor solução passa pela estruturação da prática docente a partir, por um lado, da história nova; por outro, de estratégias e recursos diversificados, potenciadores de vários tipos de capacidades ou competências em estudantes

¹⁰ Cfr., entre outros, Odilmar Cardoso, “Para uma definição de Didáctica da História”, *RBH*, nº 55, Junho de 2008, p. 153-170; Joaquim Ramos de Carvalho, “As humanidades na Universidade: crise ou mutação?”, *Biblos*, 2ª Série, vol. V, 2007, p. 43-58; Augusto José Monteiro, “História ciência e história curricular: algumas reflexões”, *RPH*, t. XXXIV, 2000, p. 369-426; João Paulo Avelãs Nunes, “Deontologia, desempenho profissional e utilidade social”, *O Ensino da História*, nº 32, Julho de 2006, p. 21-23.

oriundos de múltiplos universos socioculturais e com diferentes características/percursos de vida.

Ao referirmos a designação história nova, entendemos, não uma escola historiográfica em sentido restrito mas, em termos latos, a forma actualmente hegemónica de produção historiográfica profissional nos países com regimes demoliberais ou democráticos. Assumindo, por um lado, os pressupostos deontológicos e epistemológicos do paradigma neo-moderno, adopta, igualmente, uma atitude pluralista ou, mesmo, sincrética em termos teóricos e metodológicos: recurso simultâneo a diversos conceitos teóricos enquanto instrumentos complementares de apoio à observação interpretativa das sociedades humanas no espaço e no tempo; utilização de todos os tipos de documentação e das correspondentes metodologias como vias de acesso a facetas multifacetadas da realidade; atribuição de relevância crescentemente similar a objectos de estudo de diferentes épocas, regiões e âmbitos sociais.

No plano deontológico, pressupõe-se que um dos dois universos de fundamentação de princípios e normas para os professores de História deve ser o da investigação historiográfica. Para além das questões de âmbito pedagógico geral, que também devem obrigar os docentes de História, o essencial dos outros problemas pode ser enquadrado tendo como termo de referência a deontologia da investigação. Lembram-se, entre outros, a natureza e a função social da ciência (das ciências sociais em particular); a postura dos investigadores e dos professores perante os poderes; o papel do sujeito na produção e na divulgação de conhecimento; as características e as exigências das metodologias de investigação e de ensino; os critérios para a escolha ou para a priorização de temáticas, conteúdos programáticos, actividades extra-lectivas e actividades extra-curriculares.

Em termos epistemológicos, é possível considerar que os principais dilemas sentidos pelos historiadores são igualmente relevantes para os professores de História. Salientamos, nomeadamente, as categorias de ciência, ideologia e tecnologia, bem como as diferentes combinatórias — mais ou menos operatórias e desalienantes — que é possível estabelecer entre as mesmas; as noções alternativas de objectividade e neutralidade, subjectividade e militância, objectivação e empenhamento social; os conceitos contraditórios de realidade, verdade e facto, objecto infinito, narrativa e simulação plausível, objecto delimitado, máximo de conhecimento possível e reconstituição/análise; as noções divergentes de fonte autêntica e descritiva, vestígio possível e associável, documentação contextualizada e interpretável.

Relativamente aos aspectos teóricos e metodológicos, investigadores e docentes de História beneficiam sempre que assumem a centralidade de

um debate aberto e intenso sobre os conceitos e os procedimentos a utilizar na produção, na divulgação e no ensino da História. Devem, pois, encarar as categorias teóricas mais enquanto instrumentos abstractos de apoio à identificação, à reconstituição e à análise de objectos de estudo concretos, à comparação entre temáticas, do que como súmulas de características — por definição diferentes de época para época e de território para território — ou, menos ainda, como obstáculos ao conhecimento directo e empírico da realidade.

Partindo-se dos princípios de que o ensino da História deve contribuir para a aquisição pelos estudantes de competências de reconstituição, caracterização e contextualização, análise e comparação de sociedades humanas; de que essas capacidades implicam a abordagem cruzada de diferentes escalas cronológicas, geográficas e sociais globais, as questões teóricas e metodológicas tornam-se ainda mais decisivas. Para que tal aconteça, é fundamental não apenas trabalhar os referidos vectores teóricos e metodológicos, como aprender a lidar com a evidência de que, em muitos casos, para cada temática existem várias — alternativas ou, até, incompatíveis — propostas conceptuais e procedimentais.

Deveria, igualmente, recorrer-se, na “educação histórica” dos ensinos Básico e Secundário, ao registo meta-discursivo que é já frequente na investigação historiográfica. Ou seja, os professores iniciariam os estudantes na utilização de conceitos e metodologias oriundos da história da historiografia; da história da didáctica da História e da história dos sistemas educativos. Tratar-se-ia de aceder à compreensão, quer dos mecanismos de produção de conhecimento e de práticas sócio-profissionais, quer das correlações entre estes âmbitos e os inerentes condicionalismos culturais, ideológicos e organizacionais.

Na historiografia, tal como nas outras ciências sociais (nas ciências em geral), parte substancial da evolução ocorrida nas últimas décadas — do reforço e/ou da perda de objectivação e operatividade — decorreu de iniciativas de questionamento ou de colaboração interdisciplinar, de polémicas entre perspectivas científico-ideológicas contraditórias, da aplicação da abordagem historiográfica a novos objectos de estudo (as metodologias econométricas, a história do tempo presente, a documentação oral e as histórias de vida, a utilização de ferramentas informáticas, etc.). Também por essa razão, a não actualização científica da prática docente em História acarreta uma amputação significativa da qualidade das iniciativas lectivas, extra-lectivas e extra-curriculares propostas; das capacidades a desenvolver pelos estudantes.

Finalmente, se os professores de História mantiverem activas competências de investigação historiográfica, poderão aplicá-las, a título complementar, ao esforço de identificação das potencialidades e dos bloqueios que sustentam e condicionam os discentes e as turmas, as organizações educativas e o sistema

de ensino, as comunidades de origem e os contextos — sócio-económicos e político-ideológicos — envolventes. Para os estudantes, o contacto adequado (acessível mas desafiante) com um conhecimento interpretativo e com os bastidores do mesmo aumenta a probabilidade de utilização das referidas capacidades na escola em termos gerais e, sobretudo, nas esferas pessoal, profissional e cívica.

6- O exemplo das Metas Curriculares¹¹

Retomando, agora, a hipótese aventada na Introdução, encara-se o *dossier* Metas Curriculares — para as disciplinas de História e Geografia de Portugal (2º Ciclo do EB) e de História (3º Ciclo do EB) — como amostra representativa do universo das ligações difíceis entre historiografia, didáctica da História e ensino/divulgação da História no Portugal actual. Considera-se que, para além de vectores genéricos — contestação ao Governo e ao MEC, hostilidade e preconceitos de superioridade nas relações entre ensino não superior e ensino superior —, existem factores endógenos ao grupo socioprofissional dos professores de História do ensino não superior que afloraram durante o processo em causa. Destacamos o receio de assumir escolhas no âmbito da gestão dos programas, a desactualização em termos historiográficos e da didáctica da História, a desvalorização da importância da qualificação científica da prática docente em História, a atribuição de prioridade acrescida a critérios de natureza cultural e ideológica por comparação com preocupações de objectivação no que ao ensino da História diz respeito.

De forma explícita ou implícita, a primeira proposta de Metas Curriculares para as disciplinas da área da História no Ensino Básico procurava atingir objectivos intrínsecos à referida modalidade de regulação didáctica, bem como propósitos mais abrangentes. Salientamos a sinalização de conteúdos tidos como mais e menos importantes, a modernização historiográfica e didáctica da leitura feita dos programas em vigor, o reforçar do apoio ao desenvolvimento da capacidade de compreender as sociedades humanas, a formalização de elementos de conexão entre conteúdos programáticos e temáticas hoje mais

¹¹ Cfr., nomeadamente, Rui Bebiano, “Temas e problemas da história do presente”, *A história tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 225-236; João Paulo Avelãs Nunes, “Ensino da história e exercício da cidadania”, *O Ensino da História*, nº 15, Outubro de 1999, p. 13-19; Maria do Céu Roldão, *Gestão curricular*, Lisboa, ME, 1999; Maria do Céu Roldão, *Os professores e a gestão do currículo*, Porto, Porto Editora, 1999; Luís Filipe Santos, *O ensino da história e a educação para a cidadania*, Lisboa, IIE, 2000; Maria de Lourdes Lima dos Santos, “Questionamento à volta de três noções”, *AS*, n.º 101/102, 1988, p. 689-702.

relevantes, a ilustração da utilidade social nuclear do ensino da História, o argumentar no sentido da urgência em ampliar o peso das disciplinas de História nos currículos dos ensinos não superior e superior.

Perante as críticas formuladas e face à reação do MEC, a segunda e definitiva versão das Metas Curriculares adoptou uma postura mais timorata, abdicando de parte dos fins antes definidos. Considera-se, apesar de tudo, que a generalidade das objecções apresentadas pela APH e por escolas, por docentes e autores de manuais decorrem, principalmente, dos condicionalismos elencados no primeiro parágrafo da presente secção deste texto. Procuraremos, em seguida, tanto apresentar exemplos concretos como demonstrar a operatividade da hipótese explicativa e da avaliação em causa. Começamos por reconhecer como válida a crítica segundo a qual a leitura dos programas decorrente das primeiras Metas Curriculares pressupunha um aumento da carga horária das disciplinas de História.

Contestamos, em seguida, a validade do argumento segundo o qual as Metas Curriculares privilegiam os objectivos cognitivos específicos em desfavor das competências transversais e gerais, uma vez que esta solução se destina especificamente a apoiar os professores na gestão dos conteúdos programáticos. Pode e deve, no entanto, ser complementada por reflexão sobre estratégias e recursos didácticos a utilizar e por um instrumento normativo que enquadre o apoio ao desenvolvimento de competências transversais e gerais a partir das disciplinas da área da História (ver o documento das Metas de Aprendizagem, elaborado pelo grupo de trabalho coordenado pela Prof^a. Doutora Isabel Barca).

Difícil de aceitar é, também, a objecção que se baseia no pressuposto de que a grande maioria dos estudantes portugueses do Ensino Básico não teria disponibilidade nem maturidade para aprender a utilizar conceitos teóricos de cariz historiográfico. Por um lado, porque esses mesmos discentes lidam com categorias abstractas em várias outras disciplinas; por outro, porque as noções teóricas são fundamentais para assegurar rigor e utilidade ao conhecimento divulgado por intermédio das disciplinas de História. Uma das funções do sistema de ensino é, precisamente, a de encontrar os modos mais adequados — por si mesmo e em colaboração com outros vectores — de ajudar o maior número possível de estudantes a atingir níveis elevados de acesso à cultura erudita e, através desta, a leituras requalificantes das culturas populares e da cultura de massas.

Igualmente dissonante é a contestação à possibilidade de introdução de referências à leccionação de conteúdos programáticos sobre países cuja história foi até agora subvalorizada ou ignorada mas que assumem um papel marcante no Mundo actual. Lembra-se que a proposta de acrescentar novos tópicos —

de reconstituição, interpretação e comparação — encarados como importantes é acompanhada pela indicação de que devem ser suprimidas as referências a aspectos apenas informativos; que estava em causa a possibilidade de conhecer melhor, entre outros, os impérios coloniais britânico, francês e holandês, a Europa Central, a Europa do Norte e a Europa de Leste (com destaque para a Rússia, a Alemanha, o ex-Império Austro-Húngaro, os Países Escandinavos), a China e a Turquia.

Ainda mais complexo de enquadrar é o argumento de que que as Metas Curriculares para as disciplinas de História no Ensino Básico não devem prever formalmente a abordagem de temáticas transversais, ou seja, de problemáticas abrangentes e actuais, trabalháveis a partir da leccionação de conteúdos programáticos. Referimos, a título de exemplo, a formação dos Estados e a consolidação das nacionalidades, a multiculturalidade e as identidades histórico-culturais, o património cultural e a museologia, as religiosidades e os agnosticismos/ateísmos, os desequilíbrios ambientais e as desigualdades de género. Consideramos, por um lado, que este tipo de conexões tem ocorrido, a título informal e de modo pontual, no nosso sistema de ensino; proclamamos, por outro lado, que os professores de História, detentores de competências historiográficas, têm particular obrigação de ajudar os estudantes a relacionar-se, de forma menos alienada, com estes e outros elementos nucleares da reflexão e da vivência cívicas.

Típica do senso comum mas incompatível com muito do pensamento epistemológico elaborado nas última décadas é a recusa da presença da história do tempo presente — do período que decorreu desde o fim da “Guerra Fria” até aos nossos dias — no horizonte proposto pelas Metas Curriculares para a gestão dos programas das disciplinas de História no Ensino Básico. Argumentou-se com a certeza de que a proximidade entre o sujeito e o objecto de estudo redundaria, necessária e massivamente, em instrumentalização ideológica da “educação histórica”; de que os professores não estão preparados para leccionar as temáticas em causa, uma vez que as mesmas não foram consideradas durante as respectivas formações iniciais de graduação e de pós-graduação.

Chamamos, a este propósito, a atenção para o pressuposto neo-moderno segundo o qual o nível de objectivação de um determinado discurso científico ou tecnológico depende da qualidade dos instrumentos deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos adoptados, não de uma distância cronológica mínima entre investigador (docente, divulgador) e temática em apreço. Evocamos, a terminar, o florescimento da história do tempo presente enquanto área de intervenção da historiografia; a naturalidade com que se lecciona e divulga a actualidade em outras ciências sociais (nas ciências em

geral); o facto de os programas das disciplinas de História do Ensino Básico em vigor, promulgados em 1991, preverem a leccionação de conteúdos datados até ao final da década de 1980.

7- Conclusão

Pensamos ter argumentado ao longo do presente artigo que, independentemente das aparências, em Portugal, quatro décadas depois da instauração de um regime democrático, o correlacionamento entre historiografia e “educação histórica” no ensino não superior continua longe de ser claro e pacífico. A própria didáctica da História não tem conseguido estruturar-se como espaço tecnológico de apresentação explícita de soluções alternativas que facilite a concretização de escolhas conscientes por parte da “sociedade civil” e do Estado (poder político e administração pública), das escolas e da APH/dos sindicatos de professores, dos docentes e dos estudantes.

Significativamente, os principais obstáculos à consolidação dessas ligações — à configuração da “educação histórica” a partir da reflexão sobre a evolução da historiografia, da didáctica da História, do ensino e da divulgação da História — decorrem hoje, sobretudo, das escolhas dos grupos sócio-profissionais directamente envolvidos (professores do ensino não superior, especialistas em didáctica da História, historiadores, APH e sindicatos de professores, escolas públicas e privadas). A actuação de instituições e organizações de âmbito nacional como o poder político e a administração pública, os partidos políticos e a Igreja Católica, as confederações patronais e as confederações sindicais tornou-se, entretanto, difusa e indirecta, verificando-se, no essencial, a aceitação da autonomia do sistema de ensino.

É, assim, necessário conhecer melhor as sequelas das opções assumidas e impostas pelo Estado Novo em termos de controlo político-administrativo e de instrumentalização ideológica da historiografia, do ensino da História e, de forma ainda mais radical, da didáctica da História. É importante compreender as implicações da recusa das FL das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto e da FCSH da Universidade Nova de Lisboa em retomar a ligação à didáctica da História, situação que se manteve da primeira metade dos anos 1970 até 1987 (ou, talvez melhor, até ao início do terceiro milénio) e que acarretou a ligação quase exclusiva desta área de saber tecnológico às “ciências da educação”.

Torna-se, finalmente, urgente, analisar globalmente e intervir de forma sistémica para tentar demonstrar melhor a utilidade social nuclear da historiografia e do ensino da História, bem como a relevância do aumento do

respectivo peso curricular; transformar a didáctica da História num território de debate técnico e cívico entre os profissionais envolvidos (quadros superiores da administração pública e especialistas em didáctica da História, historiadores e professores de História, escolas e APH/sindicatos dos professores); requalificar os currículos e os programas, as metas curriculares e os manuais/outras recursos didácticos, os instrumentos de avaliação contínua e de avaliação externa dos estudantes, a formação inicial e contínua de professores, a supervisão didáctica e a bonificação das boas práticas, a avaliação de desempenho e as inspecções.