

PROGRAMAS DE HISTÓRIA E REFORMA EDUCATIVA^a

Maria Manuela Carvalho

Professora do Ensino Secundário

Após o início da experimentação dos programas de história, que decorreu entre 1990 e 1993 em algumas escolas do País, que têm sido debatidas variadas questões relacionadas com os programas de História: as opções tomadas relativamente aos objectivos, conteúdos e metodologias propostas; a inserção da História de Portugal e da história local; a articulação dos programas dos vários níveis de ensino; a adequação dos programas ao nível etário dos alunos e aos objectivos mais gerais da reforma educativa; a viabilidade de cumprir ou não os programas... A obrigatoriedade das provas globais tornou o cumprimento dos programas numa questão particularmente delicada, uma vez que a realização das provas se traduz num encurtamento do ano lectivo. Temos ainda de ter em conta que, sendo os programas um conjunto de finalidades e objectivos, conteúdos, propostas metodológicas e critérios de avaliação, deve considerar-se o seu cumprimento não só relativamente à generalidade dos conteúdos propostos, mas em relação à globalidade das indicações dadas e intenções educativas expressas.

Em 1995-96 lecciona-se o 12.º ano pela primeira vez, terminando a generalização da reforma educativa. Completarão o ensino secundário os primeiros alunos que terão sobre o passado uma visão que integra o que lhes foi transmitido pelos actuais programas de História. É possível que, perante a dificuldade de cumprir os programas e com a aproximação da viragem do século, se volte a generalizar o debate. Para que o ensino da História corresponda às exigências do século XXI, é provável que se defenda a inclusão de novos temas, novas abordagens ou, mesmo, o tratamento mais detalhado de alguns temas já existentes, como tem acontecido em debates anteriores¹. Como habitualmente não se pro-

^a Comunicação apresentada ao V Encontro de Formação Educacional, Faculdade de Letras de Coimbra, Março de 1995.

põe a supressão de nenhum tema e se afirma também que os programas não se podem cumprir devido à extensão, acaba por se ficar num dilema e com uma sensação de insatisfação e impotência.

Atenda-se à seguinte afirmação de Hobsbawm: «A destruição do passado, ou antes, dos mecanismos sociais que ligam a experiência da contemporaneidade de cada um à das gerações anteriores, é um dos fenómenos mais característicos e estranhos dos fins do século XX. Muitos dos jovens rapazes e raparigas dos finais do século crescem numa espécie de presente permanente a que falta qualquer relação orgânica com o passado colectivo dos tempos em que vivem. Isto faz os historiadores, cuja profissão é lembrar o que outros esquecem, essenciais no fim do segundo milénio, como nunca tinham sido anteriormente»². Porque a sociedade é hoje muito diferente, interessa também, mais do que nunca, aos professores de História reflectir sobre o ensino da sua disciplina e pensar se os programas de História de 1990 estão adaptados e são adequados aos alunos do final do século. Por este motivo, a reflexão que se segue tenta ganhar distância em relação ao texto dos programas, propondo a inserção do debate numa perspectiva mais ampla: as mudanças dos programas de história na segunda metade do século XX e a sua contextualização na época em que são leccionados.

Todos sabemos que as transformações a todos os níveis que ocorreram depois da Segunda Guerra são profundas e se caracterizam pela sua espantosa rapidez e universalidade. A investigação histórica acompanhou estas transformações e deixou de se apresentar como um discurso acabado de certezas e soluções para se tornar um campo fértil de interrogações, não apenas sobre o passado, mas sobre as interpretações já apresentadas sobre o passado. Sendo o ensino da história nos Cursos Básico e Secundário um lugar privilegiado de transmissão dessas interpretações e pretendendo contribuir para o desenvolvimento da capacidade de intervenção dos alunos na sociedade, como é que os programas de História foram integrando ou reflectindo este conjunto de mudanças?

Para responder a esta questão, será necessário tentar ver a evolução dos programas de história durante a segunda metade do século XX para verificar como é que acompanharam as transformações socioculturais. Esta tentativa não é apresentada, para já, de um modo completo, porque obriga à análise sistemática de todos os programas de todos os ciclos de ensino na segunda metade do século XX, assim como da própria reorganização desses ciclos. No entanto, parece-nos que a primeira parte deste trabalho poderá já produzir algumas considerações dignas de interesse e gerar alguma polémica. Como ponto de partida, optou-se pela análise de três programas do ciclo de estudos que corresponde ao actual 3.º ciclo do Ensino Básico. Escolheu-se este ciclo, porque se trata actualmente do ciclo terminal da escolaridade obrigatória. Marcará o quadro de referências

históricas da generalidade dos estudantes portugueses, sendo também o ciclo de estudos em que o estudo da História não está directamente ligado a outras áreas, como acontece no ciclo anterior: Língua e História Pátria, Estudos Sociais e História, História e Geografia de Portugal. Já em relação aos programas de história do Ensino Secundário se colocam questões que decorrem, em parte, da análise que se vai apresentar. Faz-se assim uma leitura dos seguintes programas: 1) Programas do curso geral dos Liceus de 1954 (que vigoram até aos anos 70); 2) Programas de 1978-79 e revisão de 1980 do curso unificado do Ensino Secundário (que vigoram ainda nos cursos gerais do Ensino Nocturno); 3) Programas do 3.º ciclo do Ensino Básico de 1990. Não se consideram os vários programas provisórios, projectos de programa, programas mínimos da década de 70, devido ao seu carácter transitório e breve vigência, que merecerá um estudo específico, em que deverão ser consideradas variáveis que aqui não são tidas especificamente em conta.

1. *História no currículo: estuda-se o quê e para quê?*

1.1. Os programas do curso geral dos liceus de 1954.

A Reforma do Ensino Liceal de 1947 estabeleceu que a finalidade do curso geral «é principalmente o desenvolvimento harmónico e gradual das faculdades do aluno e a obtenção, não de determinados conhecimentos, mas de um certo grau de cultura». Esta finalidade justificará a recomendação de que algumas disciplinas, como a Geografia, a História e as Ciências Naturais, suprimam «rúbricas que, nada representando para o desenvolvimento intelectual dos alunos, constituam exercícios inúteis de memória (...) O que, em suma, deve ser ensinado no curso geral é o que é útil e necessário, como saber, como exercício mental e como elemento de formação». Nota-se ainda que «Convirá rever o velho conceito das humanidades, em face das realidades do homem social moderno. (...) Às necessidades do homem de outros tempos sucederam necessidades de diferente ordem, e a cultura de que se carece para satisfação dessas necessidades é que constitui o humanismo de hoje»³. Esta afirmação parece pretender explicar o motivo pelo qual os programas das disciplinas de Matemática ou línguas não deverão ser reduzidos, o que não acontece com os programas de História. Os programas de 1954 diferem apenas ligeiramente dos de 1948. Ambos constam de uma listagem de temas e rubricas a leccionar do 3.º ao 7.º ano, finalizada por duas páginas de Observações. As alterações das rubricas programáticas são pontuais, mantendo-se exactamente as mesmas Obser-

vações. Aqui são dadas indicações gerais de carácter pedagógico, didáctico e metodológico, de que se transcrevem algumas passagens: 1) «A história que se pretende que os alunos portugueses estudem do após guerra aos anos 70 é o ‘estudo das transmutações sofridas pela sociedade e pelo homem, que dêem a conhecer ao aluno a génese e as características do mundo contemporâneo e os valores que dominam o seu espírito e a sua estrutura. (...) os factos que indicam as dificuldades que os homens têm vencido, através de enormes esforços, duríssimos sacrifícios, avanços e recuos, para assegurar e definir o seu lugar no Universo (...). Estudar-se-ão as instituições (...) e os acontecimentos (...) de cujo entrelaçamento, (...) sai o *progresso*’, dando relevo à contribuição dos homens mais célebres»; 2) «O conhecimento do passado deve, em suma, ser encarado como lição e estímulo para o futuro: evitar erros cometidos, imitar os acertos praticados, crer no poder criador do homem. Importa, além disso, que o aluno fique, ao terminar o curso, com uma visão relacionada de conjunto. Trata-se afinal de estudar a história da cultura e da civilização europeias nas suas relações com outras civilizações. (...) salientar-se-á o ideal que, esboçado (...) nas sociedades antigas, veio encontrar no *Cristianismo* a sua mais alta e nobre expressão: o respeito e a dignidade da pessoa humana» (Observações)⁴.

1.2. Os programas de 1978-79 e 1980 do curso unificado do Ensino Secundário.

O curso secundário unificado funcionou em regime de experiência pedagógica desde 1967, com carácter facultativo, uma vez que já não estava inserido na escolaridade obrigatória. Surgiu num contexto em que se procurava a adaptação do sistema educativo à modernização da sociedade e da economia portuguesas. Os programas de 1978-79 e 1980 inserem-se, assim, num contexto socioeducativo em que se procura institucionalizar a democratização do ensino e o direito à igualdade de oportunidades. São constituídos por uma listagem de temas, conteúdos e conceitos básicos, antecedida por uma introdução. Aí se explicita a linha conceptual a que obedeceu o programa, a inserção da História de Portugal, os objectivos gerais da História e algumas considerações metodológicas. A revisão de 1980 procura, segundo uma nota explicativa, tornar os programas mais adequados aos alunos e inserir os temas da História de Portugal no contexto da história geral. Mantêm-se os objectivos gerais e as considerações metodológicas e faz-se uma reorganização do esquema programático.

Na introdução dos programas de 78-79⁵ afirma-se que «O programa foi concebido em função de algumas etapas privilegiadas que transformaram radical-

mente a vida dos homens (...). Forçaram ainda os condicionamentos de tempo a abandonar um estudo amplo da História da Humanidade (...)» destacar o complexo histórico geográfico centrado na Europa, onde estamos inseridos e onde se desenrolaram as etapas do dominantes do processo histórico» (Introdução).

«A revisão de 80^o procura adequar os programas «ao nível etário e às características gerais da enorme e heterogénea massa de jovens que hoje acorre às escolas secundárias» e a «inserção de temas básicos da história de Portugal (...) ao concluírem o 9.º ano de escolaridade, os alunos deverão ter adquirido uma compreensão satisfatória das grandes linhas de evolução, características e problemas fundamentais da sociedade portuguesa e bem assim das suas relações com outras civilizações, especialmente a europeia» (Nota explicativa).

Os programas de 1978-79 e 80 pretendem ainda: «Fomentar nos alunos a compreensão das sociedades humanas decorrentes da dinâmica global do processo evolutivo, salientando a sua inteligibilidade pela análise e caracterização das estruturas»; «descoberta de que o percurso dos homens no tempo se tem processado através da complementaridade do pensamento e da acção, constituindo resposta global aos condicionamentos do meio que os homens por sua vez têm transformado»; «Habilitar, através do conhecimento do desenrolar histórico nomeadamente do passado próximo, à participação consciente e interventiva que é o exercício da cidadania» (Objectivos Gerais).

1.3. Os programas do 3.º ciclo do Ensino Básico de 1990.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, como se sabe, alargou para nove anos a escolaridade obrigatória, sendo agora o 3.º ciclo o final da escolaridade obrigatória para todos os jovens portugueses. Para a reforma dos programas, foi definido um amplo quadro de Objectivos, Estrutura Curricular, Princípios Orientadores de Acção Pedagógica (Orientação Geral do Processo Educativo e Avaliação) e Componentes dos Programas de Ensino⁷. Na Estrutura Curricular, afirma-se que «a selecção das disciplinas (...) fundamentou-se (...) em três tipos de fontes: a condição dos sujeitos, clientes directos da oferta educativa; as necessidades e expectativas do meio sociocultural; a natureza e a funcionalidade do conhecimento»⁸. Os programas de História do 3.º ciclo enquadram-se nestas orientações e surgem inseridos na área de Ciências Humanas e Sociais juntamente com a Geografia. São compostos por uma Introdução (Finalidades e objectivos gerais, selecção e organização de conteúdos, orientação metodológica), Finalidades, Objectivos Gerais (Domínio das atitudes/valores, domínio das aptidões/capacidades, domínio dos conhecimentos), Conteúdos, Conceitos/No-

ções básicas, Orientação Metodológica, Observações/Sugestões Metodológicas e Avaliação.

O programa deverá «proporcionar, a uma população escolar alargada, utensílhagens indispensáveis para o prosseguimento de estudos e para a inserção na sociedade contemporânea» (Introdução). Para isso estudar-se-á «a história geral, com destaque para a história europeia e uma atenção especial à história de Portugal». Pretendeu-se «apetrechar os alunos (...) com instrumentos que lhes permitam construir uma (...) perspectiva global da evolução da humanidade, nas suas grandes fases de desenvolvimento, (...) proporcionar-lhes a compreensão da realidade mais próxima em que se inserem e em que serão chamados a actuar: a europeia e a nacional. (...) concedeu-se um destaque significativo à história contemporânea, ao estudo da qual se dedicou todo o 9.º ano. Os conteúdos desse último ano encontram-se sistematicamente orientados para a inter-relação passado/presente/futuro (...) optou-se por uma sequência de base cronológica, embora não exaustiva nem contínua. (...) para o 7.º ano (...) etapas fundamentais de desenvolvimento da humanidade e da história europeia, (...) formação da comunidade nacional» sem «uma sequência cronológica contínua nem (...) análise de processos evolutivos (...) a partir do 8.º ano (...) processos considerados fundamentais e de conjunturas relevantes, privilegiando-se a continuidade do processo histórico e a articulação permanente entre o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração» (Seleccção e organização de conteúdos).

Os programas procuram ainda: «Proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa (...); Contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços; (...) recolha e tratamento da informação (...) abordagem da realidade social numa perspectiva crítica. Promover a autonomia pessoal» e «a formação da consciência cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida colectiva» (Finalidades).

Do conjunto desta exposição, podemos concluir que no após-guerra o ensino da História se centra numa concepção historiográfica baseada na «história positivista», e procura dar a conhecer ao aluno um passado que lhe sirva para colher exemplos que lhe sejam úteis e que lhe dêem também estímulo e confiança para ultrapassar as dificuldades. Note-se a expressão verbal utilizada, *dar a conhecer*, e o seu complemento, *ao aluno*. Nesta formulação está implícita uma concepção da função da escola, do público escolar e também da relação entre as gerações. O aluno é uma abstracção que representa todos os jovens,

rapazes e raparigas que têm em comum o *não saber* e vêm à escola ou ao liceu aprender com os mais velhos o que as gerações adultas, que sabem, decidem ser mais conveniente dar-lhes a conhecer para que melhor orientem a sua vida segundo o exemplo dos seus antepassados. A História, informação sobre o passado, «que dá a conhecer ao aluno a génese e as características do mundo contemporâneo e os valores que dominam o seu espírito e a sua estrutura», torna-se útil na formação para o presente, na medida em que prepara as novas gerações para conhecer e aceitar as origens e as regras da vida em sociedade. É, portanto, uma história que tem um sentido, que procura demonstrar o progresso da humanidade e que, apesar *dos avanços e recuos, dos enormes esforços e duríssimos sacrifícios*, acredita também na sua capacidade para *vencer as dificuldades e assegurar e definir o seu lugar no Universo*.

Nos finais dos anos 70 e início de 80, após a explosão escolar, os programas deixam transparecer a mudança do público escolar e reconhecem que o ensino da história se deverá adequar à *enorme e heterógena massa de jovens que hoje ocorre às escolas secundárias*. Depois dos debates ideológicos da década de 70 surgem expressões como interpretação crítica, participação interventiva..., pretendendo-se assim que o conhecimento do desenrolar histórico e a compreensão das sociedades pela análise e caracterização das estruturas se faça com «recurso à informação documental e à sua interpretação selectiva e crítica como método de construção do conhecimento histórico» e habilite os jovens à participação consciente e interventiva que é o exercício da cidadania. Os programas de história reflectem, portanto, não só a influência da história estrutural, acentuando o carácter de construção do conhecimento histórico, mas também uma nova óptica em relação à função da escola e à especificidade da história no currículo: capacitar os futuros cidadãos para participar, *intervindo conscientemente*, na sociedade de que fazem parte.

Os programas de 1990 parecem ter tomado em consideração as críticas que tinham sido feitas, quer ao ensino da história tradicional segundo o «paradigma positivista» e ao excesso de história política e institucional, quer ao ensino de uma história mais estrutural, demasiado económico-social que não prestava suficiente atenção à cronologia e desvalorizava exageradamente os factos e os indivíduos, relegando para segundo plano a história cultural. As propostas enunciadas nos novos programas (como se pode observar nas passagens transcritas anteriormente, nomeadamente: «para o 7.º ano (...) etapas fundamentais de desenvolvimento da humanidade e da história europeia, (...) formação da comunidade nacional» sem «uma sequência cronológica contínua nem (...) análise de processos evolutivos (...) a partir do 8.º ano (...) *processos considerados fundamentais e de conjunturas relevantes, privilegiando-se a continuidade do*

processo histórico e a articulação permanente entre o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração»), parecem querer conciliar as várias perspectivas especificando ainda que se atendeu à «permanente renovação dos estudos históricos, com uma incessante abertura a novos domínios e o cruzamento com outros campos do saber (...), procurando-se (...) a integração de perspectivas interdisciplinares no conjunto do programa»⁹.

Nestes programas assiste-se à mudança da tónica do ensino para a aprendizagem. Já na década anterior, em vez da expressão *ensino* se vai preferindo a expressão *processo de ensino-aprendizagem*. Os programas de História reflectem estas novas concepções pedagógicas. Deixou de se querer dar a conhecer o passado, como em 54, ou de querer apenas um conhecimento e compreensão do passado para se poder intervir conscientemente na sociedade, como em 80, para pretender «apetrechar os alunos com instrumentos que lhes permitam construir uma perspectiva global da evolução da humanidade». Os alunos, uma população escolar alargada, são considerados, aliás como é preconizado nas orientações da reforma educativa, sujeitos activos na construção das aprendizagens, incentivando-se a construção da sua autonomia moral. Verifica-se também uma mudança importante nas finalidades: além de se pretender que a inserção na sociedade contemporânea se faça numa perspectiva crítica e interventiva, propõe-se promover a «compreensão da pluralidade dos modos de vida, sensibilidades e valores» e a formação da consciência cívica, orientada para «o desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida colectiva», aplicando no ensino da história os novos valores de uma sociedade cada vez mais multicultural.

1.4. Temas e conteúdos.

Todos os programas deste ciclo de ensino pretendem dar uma perspectiva diacrónica da história geral, embora centrem o estudo do passado humano na Europa, aí inserindo a História de Portugal: «estudo das transmutações sofridas pela sociedade e pelo homem, que dêem a conhecer ao aluno a génese e as características do mundo contemporâneo. (...) Trata-se afinal de estudar a história da cultura e da civilização europeias nas suas relações com outras civilizações» (1954); «destacar o complexo histórico geográfico centrado na Europa, onde estamos inseridos e onde se desenrolaram as etapas do dominantes do processo histórico» (1978). «Fomentar nos alunos a compreensão das sociedades humanas decorrentes da dinâmica global do processo evolutivo (1980); (...) a história geral, com destaque para a história europeia e uma atenção especial à

história de Portugal (...) grandes linhas de evolução, características e problemas fundamentais da sociedade portuguesa e bem assim das suas relações com outras civilizações, especialmente a europeia» (1990).

Os temas e conteúdos viabilizam a concretização das finalidades do ensino da disciplina. Os temas do programa de 54 seguem as tradicionais divisões da História desde a Pré-História à Idade Contemporânea. O que se torna mais evidente neste programa é que, no conjunto dos três anos do Curso Geral, cerca de um ano e meio será dedicado ao estudo da Pré-História até ao final da Idade Média. A Idade Moderna será estudada durante cerca de um ano e a Idade Contemporânea, desde a Revolução Francesa até 1945, será estudada, no máximo, em cerca de meio ano. Ao século XX dedicam-se 4 dos 10 temas da referida Idade Contemporânea: («Embates imperialistas e suas consequências político-sociais; As grandes guerras de 14-18 e 39-45 (...); Continuação dos movimentos autonomistas; A Igreja e os novos tempos; Portugal nos fins do século XIX e no século XX»).

Os temas dos programas de 80 e 90 seguem a tradicional linha evolutiva, iniciando a narrativa histórica na Pré-História ou nas sociedades recolectoras (embora em 90 se chame a atenção para que se seguiu «uma sequência de base cronológica, embora não exaustiva nem contínua»), mas nota-se uma grande preocupação em prestar maior atenção à contemporaneidade. Chama-se especificamente atenção para a importância do *conhecimento do passado próximo*, para que os alunos fiquem mais apetrechados para uma atitude interventiva na sociedade (em 80) e salientando-se que se «concedeu um destaque significativo à história contemporânea» (em 90). Ambos dedicam todo o 9.º ano ao estudo do século XX. No entanto, o 9.º ano tem no currículo a partir de 1990, três horas semanais em vez das duas do programa anterior, pelo que se estende ainda mais o estudo da História Contemporânea.

2. *História no currículo: ensina-se a quem?*

Depois de tentar apreender as tendências de evolução do objecto e das finalidades da história no currículo na segunda metade do século, tentaremos agora observar as tendências de evolução do público escolar. Nas observações que acompanham os esquemas programáticos, explicita-se sempre a preocupação de adequar os programas de história ao desenvolvimento psicológico dos alunos deste grau de ensino: «O estudo da história (...) antecipou-se para o terceiro (ano). Os alunos estão portanto, numa idade ainda mais juvenil, e, por isso, aumentam as dificuldades da iniciação (...) as rubricas do programa devem ser

entendidas no seu sentido mais simples e mais elementar. Como a tendência do espírito juvenil é para o sensível e para o facto concreto e lhe repugna a reflexão crítica, não se pode violentar radicalmente a sua natureza (...)» (Observações, 1954); «dado o nível etário dos alunos, (...) uma metodologia que se inicie com a leitura adequada dos dados fornecidos» (Introdução, 1980); «atender às características do desenvolvimento psicológico dos alunos (...) os quais só gradualmente acederão ao raciocínio abstracto e conquistarão a autonomia socio-afectiva e moral» (Introdução); «necessidade de considerar as características psicológicas dos alunos (...) numa fase em que dominam as operações concretas e só progressivamente irão acedendo a níveis de desenvolvimento cognitivo mais complexos» (Seleccção e organização de conteúdos, 1990).

Os programas, como se viu, deixam também transparecer a mudança do público a quem se destinam, designando-o primeiro por o aluno, depois por a enorme e heterógena massa de jovens e em seguida por uma população escolar alargada. Na realidade, quem é esta população escolar alargada? Um adolescente que termina o 9.º ano de escolaridade em 1995, nasceu por volta de 1980. Qual é o mundo que o rodeia?

Depois da década de 70 acentuou-se a globalização da economia transferindo para organizações transnacionais poderes que antes eram controlados pelos Estados nacionais. O sistema produtivo foi também globalizado ou transnacionalizado: há uma nova divisão internacional do trabalho, que transferiu as indústrias de uns países e continentes para outros, e foi também transformado pela revolução tecnológica. Até aos anos 70 as pessoas que deixavam de ter trabalho nos sectores que iam dispensando mão-de-obra graças à maquinização, encontravam outros postos de trabalho em sectores em desenvolvimento, mas isso parece ter deixado de acontecer. O progresso tecnológico não pára de aumentar a produtividade e de dispensar a mão-de-obra humana, que mais tarde ou mais cedo se torna mais cara do que a máquina. A economia desenvolve-se, mas não os postos de trabalho, e o desemprego atinge especialmente a mão-de-obra não especializada, isto é, a maior parte dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória.

Os adolescentes de hoje fazem também parte de uma sociedade diferente. Segundo Hobsbawm, «a mudança mais impressionante e de maior alcance da segunda metade deste século, e que nos afasta para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato»¹⁰. Mas um fenómeno, «quase tão impressionante como o declínio e queda do campesinato, e muito mais universal, foi o crescimento das ocupações que requeriam o ensino secundário e superior»¹¹. Paralelamente à prosperidade do após-guerra, permitiu a um maior número de famílias dispensar o trabalho dos filhos e pagar-lhes os estudos, que se foram tornando cada vez mais prolongados. Surgiram assim as massas estudantis como uma

força social e política, que, com a facilidade de movimentação e comunicação através das fronteiras e a propagação mundial de informações e imagens, se tornaram transnacionais. O diferente papel desempenhado pelas mulheres na economia e na sociedade mudou também o ambiente familiar tradicional. O aumento dos divórcios, das pessoas que vivem sós e das famílias monoparentais, a liberalização dos costumes e dos comportamentos sexuais, a mudança de relação entre os sexos alteraram a moral e as convenções sociais tradicionais.

Deu-se uma mudança nas relações entre gerações: a juventude é um grupo autoconsciente, é sentida pelos jovens como estágio pleno do desenvolvimento humano (mesmo que a diferentes grupos sociais correspondam diferentes estilos de vida), a cultura de juventude domina na economia de mercado, caracteriza-se pelo internacionalismo (música, moda, valores...) e tornou-se a matriz de uma revolução nos usos e costumes. Assistiu-se ao triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ao enfraquecimento das solidariedades sociais e dos laços familiares. A alteração da textura tradicional das relações sociais, do sistema de valores, dos padrões de comportamento e dos papéis prescritos não é feita em nome de qualquer consenso a não ser a liberdade total do indivíduo. É um mundo em que alguns problemas que se julgavam eliminados reapareceram: a pobreza, o desemprego de massa, e particularmente o dos jovens, a miséria e a instabilidade. É também um mundo em que as desigualdades sociais se acentuaram. Há um sentimento de insegurança e desorientação que a violência de algumas canções e filmes mostram.

3. *Que memória do passado?*

Regressando aos programas de História, poderemos voltar a interrogar-nos se estão adequados aos alunos a quem são dirigidos. É uma interrogação que parece suscitar, não uma resposta ou respostas, mas antes um conjunto de outras perguntas: tal como é feita, a narrativa sobre o passado será compreensível para quem é demasiado jovem para conhecer qualquer outro tipo de configuração do mundo e estruturação do relacionamento humano a não ser aquele em que está inserido e que é tão diferente do passado?¹² A transnacionalização, por um lado, e o individualismo, por outro, são pólos que organizam diferentemente as tradicionais classes, família, nação... A sociedade tornou-se diferente, tão diferente que se fala mais em rupturas que em continuidades. Halbwachs tinha já chamado a atenção para os aspectos de reconstrução da memória e das mudanças da memória em função das mudanças dos quadros sociais da memória, ou, como acentua Gérard Namer, «Qualquer memória retém apenas o seu próprio traba-

lho anterior, a memória não é senão reconstrução a partir da visão do mundo actual do grupo do que já tinha sido reconstrução. (...) um progresso ou uma transformação do saber arrastam progresso ou modificação da memória»¹³. O passado, objecto do ensino da História, não muda como a memória individual ou colectiva. Mas sob pena de se transformar num discurso estereotipado, sem sentido explicativo, deverá ser repensado, não em termos de se retirarem ou mudarem temas para poder cumprir os programas, mas em termos da função que o passado transmitido na escola deverá desempenhar para as novas gerações.

No caso da História de Portugal (cuja inserção no currículo tem sido muito mais discutida em relação ao Ensino Secundário do que no Ensino Básico), os critérios a debater sobre as opções que determinam o estudo do passado nacional não podem igualmente abster-se de considerar aspectos que fazem parte da época em que vivemos. «O Estado nacional, cuja principal característica é a territorialidade, deixa de ser uma unidade privilegiada de interacção e torna-se mesmo relativamente obsoleto. Mas, por outro lado, e em aparente contradição com este processo, estão a emergir novas identidades locais e regionais construídas na base de novos e velhos direitos a raízes. (...) Os discursos convencionais sobre a 'identidade nacional' ou sobre o 'carácter nacional' têm sido construídos a partir de um *genius loci* mitificado abstracto e mistificador»¹⁴. Há ainda a considerar que estes fenómenos se processaram após o fim do império colonial. O país retomou as fronteiras de há quinhentos anos, embora num contexto bem diferente – de perda, e não de conquista, em paralelo com a integração num novo espaço, a Comunidade Europeia, que solicita também à escola a formação de uma consciência de cidadania. A transnacionalização, a perda das colónias, a integração na CE, os debates sobre a regionalização e o incentivo ao estudo da história local, sem esquecer a carga ideológica que a ideia de Nação e História nacional tiveram com o Estado Novo, são fenómenos que não podem deixar de ser ponderados no debate sobre a memória e o sentimento de identidade que se pretende que as novas gerações tenham do país onde nasceram.

Apesar da excelente estrutura dos programas actuais, da evidente evolução das finalidades preconizadas nos programas de História ao longo da segunda metade do século e de a leitura do passado ter deixado de obedecer a uma linear «predestinação» do progresso da humanidade, o ensino da História continua a ser orientado segundo uma linha evolutiva que é globalmente a mesma – isto é, desde a Pré-História, ou sociedades recolectoras, ao século XX, percorre-se praticamente o estudo das mesmas civilizações. É impossível continuar a acrescentar mais um pouco do século XX de cada vez que os programas mudam (os de 54 vão até 45, os de 80 até aos anos 70, os de 90 até aos anos 80...) e tentar manter todos os temas que se estudavam anteriormente. (Embora nos actuais

programas se tenha optado, no 7.º ano, *por uma sequência de base cronológica, embora não exaustiva nem contínua*, solução que, aliás, não foi aceite pacificamente.) As diferenças de abordagem são óbvias e não podem ser minimizadas, mas talvez não sejam a mudança suficiente no ensino da história. É necessário repensar o ensino da história e os critérios que presidirem às opções que se fizerem deverão ser amplamente debatidos. No entanto, não é a impossibilidade de «encaixar» mais temas para os alunos estudarem que é a razão para se fazerem opções. É antes o facto de que, quer se considere que nos encontramos no início de uma nova era de «pós-modernidade», quer se considere que «longe de estarmos numa época de pós-modernidade, estamos antes a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes»¹⁵, o certo é que estes alunos nasceram numa época drasticamente diferente das anteriores¹⁶. Para esta massa de alunos de tão diferentes origens sociais, sujeita a tão rápidas e tão vastas mudanças, num mundo em que o perigo nuclear ou as ameaças ecológicas são uma realidade sempre presente, para quem o futuro é tão imprevisível, uma narrativa evolucionista que procura dar uma imagem organizada do passado, articulando o passado, o presente e o futuro será convincente? Para esta massa de alunos exposta ao contacto com uma tão grande variedade de culturas, uma narrativa do passado centrada na Europa será suficiente para que os alunos se situem e compreendam o mundo em que vivem? Mas como desconstruir, sem pânico, esta narrativa que tem sido a grelha de compreensão do mundo das gerações mais velhas? Como questionar uma narrativa que tem sido assimilada à própria cronologia, essência da temporalidade, espinha dorsal do ensino da História? Poderá ser inquietante e trabalhoso, mas temos em aberto um apaixonante campo de pesquisa e renovação do ensino da História¹⁷.

¹ Por exemplo: «Sobreleva a perspectiva socioeconómica na interpretação histórica, ignorando domínios novos de investigação, como o das mentalidades, o da nova história política ou o da história do quotidiano; (...) Omissão de grandes áreas ou realidades histórico-sociais, ignorando-se civilizações, sociedades ou momentos significativos da história da humanidade, como a importância da civilização bizantina na época medieval, a expansão imperialista na América Latina ou o nacionalismo islâmico a e as tentativas de colonização europeia na segunda metade do século XIX» (J. M. Mendes Moreira, *Contributo para a Reformulação do Programa de História do 3.º Ciclo: Reflectir sobre a mudança para preparar o futuro*, Associação Portuguesa de História, 1991).

² Eric Hobsbawm, *Age of Extremes. The short twentieth century, 1914-1991*, Michael Joseph, Londres, 1994, p. 3.

³ *Diário do Governo*, 17 de Setembro de 1947, p. 881.

⁴ *Ibid.*, n.º 198, 7 de Setembro de 1954, p. 114. (Os itálicos em todos os extractos da legislação que se transcreve são da nossa responsabilidade.)

- ⁵ Despacho SEEBS, de 11 de Dezembro de 1978.
- ⁶ Despacho do SEE, de 26 de Junho de 1980.
- ⁷ *Organização Curricular e Programas*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1991.
- ⁸ *Ibid.*, p. 22.
- ⁹ *Ibid.*, p. 121.
- ¹⁰ Hobsbawm, *ibid.*, p. 289.
- ¹¹ *Ibid.*, p. 295. Estes parágrafos baseiam-se na leitura dos capítulos 10. *The Social Revolution 1945-1990*; 11. *Cultural Revolution*; e 14. *The Crisis Decades*.
- ¹² Basta pensar em expressões usuais no ensino da História, como *sociedades rurais*. Para muitos alunos do Liceu nos anos 60, no quadro de referências evocado por esta expressão estaria uma aldeia com a casa dos pais ou dos avós, com probabilidades de iluminação à luz do petróleo, água trazida da fonte, caminhos, trabalhos agrícolas com as ferramentas tradicionais segundo os ciclos da natureza, etc.; seria equivalente a *sociedades rurais tradicionais*. Para a maior parte dos alunos de hoje, com a diminuição do sector agrícola e os quotidianos tradicionais das zonas rurais alterados pela modernização, o quadro de referências é diferente e a expressão *sociedades rurais* já não evocará sociedades tradicionais, mas os modos de vida rurais modernos, tal como os alunos os conhecem. Havia dimensões que não precisavam de ser explicadas para serem facilmente entendidas, o que parece ter deixado de acontecer. Isto pode originar uma das dificuldades da aprendizagem da História, porque alunos e professores, utilizando os mesmos termos, estão a designar realidades diversas. De qualquer forma, isto remete para um outro problema que se põe também com muita acuidade: a comunicação em história.
- ¹³ Gerard Namer, *Mémoire et société*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1987, p. 73.
- ¹⁴ Boaventura Sousa Santos, *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na pós Modernidade*, Afrontamento, Porto, 1994, p. 54.
- ¹⁵ Anthony Giddens, *As Consequências da Modernidade*, Celta, Oeiras, 1995, p. 2.
- ¹⁶ Citando mais uma vez a notável obra de Hobsbawm (p. 16): «No final deste século tornou-se pela primeira vez possível ver como pode ser um mundo no qual o passado, incluindo o passado no presente, perdeu o seu papel, no qual os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos ao longo da vida, individual e colectivamente, já não representam a paisagem na qual nos movemos, o mar no qual navegamos. No qual não sabemos onde a nossa viagem nos está a levar ou sequer onde nos deveria levar».
- ¹⁷ Os temas de história dos anteriores programas do 12.º ano pareciam ser do agrado de muitos professores e alunos. É certo que se tratava do último ano de escolaridade do ensino secundário, mas poderá ser proveitoso repensar este tipo de experiência.