
O ENSINO DA HISTÓRIA
E A DEFESA NACIONAL

Maria Cristina Viegas Louro

O ENSINO DA HISTÓRIA E A DEFESA NACIONAL (1)

É objectivo deste trabalho enunciar os pressupostos de uma revalorização da história nacional bem como de uma reintrodução do indispensável vector político na disciplina do ensino básico e secundário. O tema será abordado segundo três pontos essenciais:

- A função sócio-pedagógica do conhecimento histórico impõe o estudo da história nacional e política no ensino.
- A didáctica da disciplina exige o conhecimento do facto político e a experiência do espaço nacional.
- A história como forma de conhecimento e a escola como agente de divulgação e aprendizagem são meios indispensáveis à identidade e defesa nacional no contexto da cultura e dos conflitos contemporâneos.

I

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA NACIONAL E POLÍTICA NAS ESCOLAS

O lugar da história nacional e política no ensino secundário releva da função pedagógica que o conhecimento histórico em geral desempenha na educação dos alunos, função que será oportuno esclarecer.

Em primeiro lugar, já vai longe o consenso sobre o papel da disciplina, ou seja, sobre o que é preciso ensinar. Não deixa isso de ter implicações óbvias na concepção dos programas, elaboração dos livros escolares, formação dos professores e na própria realização dos actos lectivos.

(1) Trabalho individual da autora, apresentado no âmbito do Curso de Defesa Nacional de 1987.

Em segundo lugar, no nosso país a escola está desde a década de setenta sujeita a um grande debate sobre as suas finalidades. Daí resultou como objectivo orientador das mais recentes reformas educativas a preparação para a vida activa e profissional.

Nestas circunstâncias encontra maior audiência a opinião dos que consideram a disciplina de história uma herança de escola letrada e tradicional de utilidade duvidosa. A prová-lo estão, por exemplo, as reformas feitas sobretudo no sentido da redução dos tempos lectivos ou as tentativas de substituí-la pelas ciências sociais consideradas mais operativas numa preparação para a vida activa e profissional.

É aceitando a justeza desse objectivo de ensino que se deve afirmar que a aprendizagem da história prepara para a vida activa, considerada esta nas suas diferentes formas, política e social, além de profissional, dentro de uma concepção de vida que atribui esses valores à finalidade essencial do homem.

É evidente que a sua área de acção não é expressamente a do conhecimento dos meios materiais que agem sobre o mundo exterior visando a subsistência e a produção.

No campo que lhe é próprio — o das ciências do homem e da sociedade — o conhecimento histórico é um vector fundamental de análise da racionalidade presente nas acções humanas.

Ora sucede que este ponto de vista tem perdido audiência nos mais cultos e civilizados países, mas são muitos os pedagogos, psicólogos, politólogos, sociólogos, gestores e todos os que lidam com fenómenos humanos, que dão à história um papel formativo essencial desde que procurado em espírito de verdade e não para dar crédito a propaganda e manipulação.

A história prepara para a vida activa ao fazer a pedagogia das condições da acção humana — a anterioridade e a singularidade. Mostra no concreto como ela está sujeita à experiência que a antecede, tal como se encontra condenada a fazer escolhas singulares entre as várias alternativas e solicitações que se lhe apresentem em cada momento.

Pelo conhecimento histórico, cada nova geração acrescenta à sua experiência em aberto outras já realizadas pela humanidade nos seus vários modos e, muito especialmente, integra-se na experiência individualizada e diferenciada da comunidade a que pertence.

Trata-se, também, de uma forma de conhecimento vinculada ao presente. É uma certeza epistemológica adquirida que a história é uma forma

de conhecimento inserida na experiência que se vive, nos problemas, ideias, angústias e opiniões que, em novidade, vão surgindo.

Ou seja, a historiografia revelou que cada geração e cada cultura tem a sua experiência específica e em função dela investiga sobre um espaço que considera significativo e reconstitui uma imagem do passado a partir do interrogatório que o contemporâneo solicita.

Na perspectiva do tema, convém fixar a ideia — que está simultaneamente no campo da teoria e da didáctica de história — de que a mesma tem uma raiz vivencial e uma função social que se completam: ampliar a memória colectiva.

Neste sentido concorrem os estudos psicossociais ao mostrarem as articulações entre a memória individual e colectiva e ao explicitarem a importância do conhecimento histórico para ambas.

Esclarecem que os mais importantes actos da memória não são a recordação do que se sente ou se vive, mas a reconstituição selectiva de factos que provaram ser significativos segundo critérios e meios forjados pela vida colectiva — cronologia, sentimentos, factos de relevância social. Como podem eles ser integrados de modo a poderem ser utilizados na vida do dia-a-dia? A cronologia é fundamental a esse requisito.

Tais estudos sublinharam a importância da cronologia no processo de memorização, dado que esta funciona por actos comparativos, ou seja, reporta os dados vividos ao antecedente; memorizam-se sequências ordenadas e com significado encontrado em factos e valores sociais.

Neste sentido, Charles Blondel⁽²⁾ afirma: «Há que reconhecer ao grupo uma espécie de memória provida de processos mnésicos... com uma experiência tão rica e ampla como nenhuma individual pode esperar atingir, memória colectiva que constitui o ambiente onde a nossa memória pessoal apoia a sua continuidade e a sua consistência.»

A história tem também uma raiz existencial analisada por Karl Jaspers e Carl Yung: decorre da própria historicidade da consciência e como forma de conhecimento alarga-a, e à sua capacidade comparativa, a tempos e espaços que lhe estavam vedados pelo esquecimento.

(¹) *Introduction à la Psychologie Collective* — Armand Colin, 1946.

(²) *Idem, Ibidem.*

Tudo isto levava Blondel a concluir que «é possível pensar que, se o nosso grupo não tivesse história, ou se nós a ignorássemos, a nossa biografia perderia muito da sua nitidez».

Nessa linha dos estudos psicossociais, Karl Jaspers e Carl Jung consideravam ser uma necessidade «terapêutica» o conhecimento dos antecedentes remotos e concretos do grupo a que se pertence, como condição de segurança e capacidade de acção das gerações no activo.

Os seus estudos diagnosticaram a perda da identidade pessoal e comunitária decorrente da acção das sociedades tecnológicas uniformizadoras de comportamentos aceleradores de mudança mas, também, do esquecimento, no caso de não se empenharem em evitá-lo.

Aliás, a cultura contemporânea tem agido no sentido proposto, ao dotar-se de uma grande componente de historicidade.

Por outro lado, é prova de relevância vivencial do conhecimento histórico que, antes e depois de ela ser ciência, já as comunidades memorizavam o seu passado sob outras formas: narrativas mais ou menos literárias, oficiais e/ou populares. Neste sentido, a história revela-se como uma «militância» da expressividade, permanência e autonomia do grupo humano que nela se identifica. Este facto confirma a função psicossocial da história que é tanto mais eficaz quanto mais incidir sobre espaços e grupos concretos — nacionais, étnicos — perceptíveis pela consciência dos povos. Para esse objectivo, que muitos voltaram a aceitar, apontam-se diferentes meios e factos do passado e tem sido muito discutido o papel dos factos políticos.

Para analisar esses factos, deve-se começar por constatar que abandonar a história política significa diluir as histórias nacionais, ou seja, o espaço de formação de experiência que condiciona, também, fenómenos de outra natureza — económica, cultural, social. Face ao acontecimento singular revela-se a impossibilidade de o fazer em absoluto: por exemplo, o arranque da revolução industrial torna-se inteligível só através da experiência económica adquirida dentro do espaço nacional inglês, ainda que nela intervenham factores que lhe são exteriores.

É com certeza pela acuidade destas e doutras realidades afins que o facto político (e, conseqüentemente, o espaço estatal e a sociedade nacional) emergem na investigação histórica actual. Disto nos dá conta o artigo de Jacques Julliard em *Fazer História* (4). Podemos constatá-lo também na

(4) *Fazer História* — vários — Livraria Bertrand, 1981.

confissão de F. Braudel «Desde que comecei a falar da história da França as minhas aulas encheram-se a transbordar» (5), apresentada como uma das razões que o levaram a escrever a sua última obra, significativa do ponto de vista em análise, *l'Identité de la France*.

A defesa do estudo da história nacional e política de modo nenhum invalida o estudo da história universal, até porque o que se costuma chamar de «mundialização» a torna cada vez mais património existencial de todos. Património que não é, porém, exclusivo.

O mesmo sucede com a «Nova História», a «História Total», a dos fenómenos de longa duração, todas elas comportam o político e o nacional como advertiu Jacques Julliard no artigo atrás citado.

Contestável é uma certa filosofia da história cujos conceitos e métodos excluem, como objecto científico, a história dos povos e comunidades para substituir o concreto por abstracções e modelos em que ninguém se identifica. Contestável é a concepção historiográfica que, afirmando o primado do económico, converte em seus reflexos todos os fenómenos da consciência e da vontade, negando particularmente a autonomia do político, considerado mera superestrutura.

São de referir também as versões reducionistas da concepção estrutural da história que, ao excluírem da análise científica o tempo breve do acontecimento, reconstituem só os dados do «subconsciente» da acção colectiva, mantendo no esquecimento precisamente o que a memória e a consciência procuram fixar: «o conhecimento do pormenor e do singular, a que só a história, sem o dar completamente, conduz» (6).

Nestes termos, abre-se um enorme fosso entre a realidade vivida na actualidade, sobrecarregada pelo acontecimento e pela expansão do campo político, e um passado reduzido ao conhecimento das forças subterrâneas a actuarem em espaços inacessíveis à experiência vivida. Como então tornar a história acessível à consciência comum e ao mesmo tempo fazê-la penetrar numa história que também seja a sua? Diz-nos F. Braudel: «...talvez seja mais fácil falar da «nova história» a propósito do capitalismo ou do Mediterrâneo do que a propósito da França, mas as possibilidades de compreensão directa são menores. Apresentando a França na longa duração, vou

(5) F. Braudel e a História — Chateaufallon/Outubro de 1985 — Teorema, 1987.

(6) J. Hours, O Valor da História — Almedina, 1979.

contender de tal maneira com as pessoas, que elas são obrigadas a reagir, logo a compreender-me»⁽⁷⁾.

Pode concluir-se que, se a história científica tem «legitimidade» em si própria e sentido de pesquisa autónoma, não perde com isso os vínculos com a matriz existencial do conhecimento histórico. Ora é daqui que decorre, muito naturalmente, o estudo da história nacional.

É função da pesquisa acautelar o rigor científico desta última, retirar-lhe a tentação ideológica e o preconceito do sucesso e da vitória que a torna tão precária quanto ineficaz para efeitos de experiência e identidade, sob pena de abandonar o campo à literatura, à antropologia ou, pior, à propaganda.

A história escolar tem neste campo responsabilidades acrescidas porque se destina a um público jovem, que virá a ser adulto, com a necessidade cultural e concreta de ter uma imagem da sua comunidade nacional dotada de racionalidade histórica, cujo sentido de integração lhe oriente a vontade e a confiança.

Em suma, o apagamento da história nacional e do facto político diminui muito a história na sua função socio-cultural e reduz-lhe as suas possibilidades de divulgação.

II

O VALOR DIDÁCTICO DA HISTÓRIA NACIONAL E POLITICA

A vastidão dos acontecimentos históricos exige, obviamente, uma grande selecção de conteúdos quando se concebe um programa escolar. O acerto das escolhas resulta de uma definição clara das finalidades pedagógicas e da sua tradução em conteúdos de ensino aferidos por critérios didácticos.

É essencial destacar estes últimos, pois são eles que orientam a distinção entre o possível e o realizado.

Sendo a didáctica o conhecimento das condições de comunicação, a sua intervenção começa logo na escolha dos conteúdos transferíveis da ciência para o estudante.

Uma selecção de conteúdos inadequados conduz a um processo de aprendizagem penoso em tempo e em esforço e pouco eficaz nos resultados.

Se em teoria todos os conteúdos se podem ensinar (é uma questão de acerto nos meios), na prática as circunstâncias médias de alunos, profes-

(7) F. Braudel e a História — Chateaufvallon/Outubro de 1985 — Teorema, 1987.

sores e equipamentos eliminam essa presunção. A insistência nela reduz a didáctica a uma simples escolha de meios, a um formalismo, ou seja, dissolve a aprendizagem de um conhecimento em «pedagogia dos meios».

Está dito e constatado que a escola só pode ensinar com eficácia o que for adequado à capacidade e interesse potencial dos alunos, vinculado este aos valores da sociedade a que pertencem.

Esta é uma verdade de sempre que a pedagogia moderna tem revalorizado por razões várias, entre as quais a da penosa concorrência do meio escolar com as muitas distrações que se proporcionam aos jovens, especialmente o apelo à facilidade que o áudio-visual manifesta.

À escola cabe promover o esforço que é factor decisivo na aprendizagem, mas este só ganha sentido, continuidade e orientação pelo interesse que a matéria em estudo suscita.

No caso da história, frequentemente contestada pela pergunta «para que é que serve?» o seu interesse tem que se revelar mais vivo e presente, de modo diferente, nos actos lectivos, do que se verifica em disciplinas como a matemática ou as línguas de futura incidência profissional.

É a exigência didáctica do interesse dos alunos pela história que leva a destacar novamente a relevância da matriz psicossocial desse conhecimento.

Estando a inteligência do adolescente muito dependente de dados intuitivos e concretos, muito dependente do que se pode observar e sentir, e sendo a história um conhecimento de matriz existencial, não faz sentido que se menospreze esta realidade quando se ensina.

É sabido que uma boa lição é a que resulta de uma pergunta posta pelos alunos ou da curiosidade que o professor lhes pode suscitar. Ora isto só é possível se for aproveitado o fenómeno psíquico da transferência, quer dizer, se o acesso à anterioridade for dado pelas categorias afectivas e intelectuais com que o jovem recebe o presente. É condição para tanto que os conteúdos em estudo proporcionem analogias entre o seu mundo de experiências e o do passado a que vai aceder.

Nestas condições, as virtualidades didácticas da história nacional e política são insubstituíveis.

Nestes termos, e no que respeita à história nacional, ela é mais acessível à curiosidade dos alunos. É a que está presente no ambiente mental que os rodeia e lhes é familiar, é a que garante uma mais fácil aplicação do processo de transferência presente-passado. Isto é facilmente confir-

mado. Ao inquirir várias turmas de alunos em diferentes anos lectivos sobre a razão que, em sua opinião, justifica o estudo da história de Portugal, a quase totalidade respondeu «por ser a nossa história»; ao interrogá-los sobre os temas, épocas ou factos que lhes despertavam maior curiosidade, a grande maioria destacou as origens, o período de formação.

Por outras palavras, os alunos vivem a sociedade nacional, inevitavelmente concreta e complexa. É aí que se encontram as primeiras referências para a sua curiosidade, reveladas nas perguntas que sabem colocar e também no facto de, para eles, um remoto Afonso Henriques ser tão contemporâneo em termos de interesse como uma figura ou acontecimento actual publicitado pelos *media*.

Na mesma linha de considerações, há que articular a actualidade vivida no ritmo breve do acontecimento e na acção de personalidades (individuais ou colectivas) com um passado também apreensível por factos e figuras a que as opiniões públicas do tempo atribuíam relevância social.

É que, da pequena idade à segunda adolescência, a história só pode ser mesmo o espectáculo da aventura humana e não uma qualquer sociologia.

A reconstituição do passado, nessas idades, é essencialmente uma viagem no tempo «cinematografável» pelo «santo e senha» de nomes e caras destacadas e situadas, é o romanesco lugar de encontro entre o visível que se vive e o que se imagina. É esta a forma que a observação, essencial à aprendizagem na pouca idade, toma numa matéria como a história.

Por outro lado, através de uma grande figura ou de um acontecimento significativo, cientificamente é possível e didacticamente mais fácil discernir um momento histórico global.

Em segundo lugar, a pedagogia da diacronia é facilitada, do ponto de vista didáctico, e menos traiçoeira, do ponto de vista científico, quando recorre a factos políticos que revelam um ritmo da acção humana mais apreensível e menos fatigante para a consciência comum.

Em suma, a história política é a que de um modo mais acessível pode alimentar a pedagogia da transição e da sequência, e dá, ao mesmo tempo, o acesso aos fenómenos de longa duração, às estruturas.

Tem ainda uma outra função indispensável do ponto de vista didáctico: proporcionar uma cronologia.

Se uma cronologia é sempre uma convenção, nem por isso deixa de ser um referencial seguro susceptível de aprofundamentos futuros.

Sem cronologia não há sequências ordenadas, ou seja, não há forma de mostrar a dependência temporal das acções humanas, o que constitui a própria substância da historicidade.

Para a compreensão de fenómenos como a introdução de novas técnicas, os ciclos de preços, ou o aparecimento e difusão de um estilo arquitectónico, que não são datáveis por anos, os factos políticos servem de ponto de referência: são meios para situar a relação temporal.

É que, como já foi referido, a memória, essencial à compreensão, integra-se na ordem do tempo. Ora, os factos políticos são os mais adequados ao estabelecimento de uma cronologia, pela sua efectiva datação e pelo carácter relevante que o colectivo lhe atribui.

Concluindo:

- A introdução do facto nacional e político como conteúdo programático suscita mais interesse aos alunos, porque veicula melhor a ligação com o presente vivido. A sua supressão dá-lhe como que um carácter híbrido de disciplina «aristocrática» para multidões, o que é, no mínimo, um absurdo didáctico.
- A introdução do facto nacional e político torna a matéria mais ordenada, clara e simples, a sua aprendizagem fica mais acessível em tempo e esforço para o aluno e recompensa melhor os recursos intelectuais e criativos do professor.

A escolha destes conteúdos históricos não evitaria distorções e lacunas mas reduzi-las-ia bastante em relação às dos actuais programas em vigor e, enfim, torna-las-ia mais controláveis pela tríade formada pelo professor, aluno, livro escolar.

Sendo patente a distância entre a proposta deste trabalho e os actuais programas escolares, não é contudo objectivo do mesmo proceder à análise destes. É no entanto de referir que a contestação aos actuais critérios da história escolar está aberta há anos, por exemplo em França, como revela F. Braudel: «Se fosse responsável ensinaria até ao nível do secundário a história tradicional, a história narrativa; interrompe-se para explicar qualquer coisa mais importante e de tempos a tempos incluem-se observações de sociologia, de economia social, etc.»⁽⁸⁾.

(8) Idem, *Ibidem*.

III

A HISTÓRIA ESCOLAR E A DEFESA NACIONAL

A relação que existe entre a história que se ensina e a defesa nacional pode expressar-se por estas palavras de Marc Ferro⁽⁹⁾: «O passado das sociedades é mais do que nunca um dos teatros de confrontação entre estados, entre nações, entre culturas. Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar hegemonias e contestações. Ora são os poderes estabelecidos — estados, igrejas, partidos políticos ou interesses privados — que possuem, financiam *mass-media* ou aparelhos de reprodução, livros escolares ou bandas desenhadas, filmes ou emissões de televisão... Cada vez mais outorgam a todos, sem excepção, um passado uniforme».

Esta possibilidade de acção político-cultural sobre as consciências apoia-se no princípio determinista de que há um «caminho histórico» exclusivo para a «humanidade» cuja construção vai sendo feita pelas civilizações, estados ou nações triunfantes, em cada momento ou etapa desse percurso.

Os restantes povos são mais ou menos participantes desiguais ou marginais a esse processo inelutável e a análise da sua história consiste na verificação do modo e do grau de contributo para a dita marcha da humanidade.

Esta concepção historicista tem tido grande divulgação pois que se apoia nas ideologias dominantes e aparece pulverizada em várias doutrinas que disputam entre si o sentido da referida marcha e os seus indicadores (igualdade social, direitos humanos, eficácia tecnológica e outros). Assim se insinuou ao longo dos duzentos anos que já distam do Iluminismo, entre um vasto público de opiniões e valores divergentes, constituindo-se numa «fé» arreigada na opinião pública. E teria levado à eliminação das histórias nacionais não fosse a enorme resistência vivencial dos povos.

A história de Portugal, pelo facto monumental da expansão marítima, constitui um campo propício de aplicação desta concepção historiográfica. A atracção é óbvia: com as Descobertas nós portugueses teríamos realizado para a Europa e para o Mundo, teríamos adquirido justificação universal e teríamos «legitimado» a nossa existência autónoma.

(9) Marc Ferro, *Un Miroir Éclaté* — «Le Monde de l'Éducation», n.º 81.

Ora esta forma de avaliar a Pátria pelo sucesso da expansão marítima, na ausência de outros «factores de correcção» gera uma análise incorrecta: a averiguação das supostas linhas evolutivas conducentes às Descobertas e do que se lhes segue (constatação dos sintomas de decadência penosamente interrompida ou acentuada em momentos de voluntarismo político) cria uma imagem raquítica do tempo e deforma o sentido da anterioridade como se tudo estivesse predeterminado.

É como se a existência de uma sociedade se esgotasse, na sua função e no seu sentido, em acções exógenas, na contribuição que deu ou dá à história universal.

Este desenho quase caricatural tem o objectivo de expressar as consequências funestas dessa filosofia da história que, quando atinge a área essencial da divulgação, se amplia em simplificações grosseiras.

A divulgação tem no ensino secundário um grande campo e é através dele (até porque em Portugal é reduzida a produção de livros e programas televisivos sobre história) que os produtos intelectuais modelam um vasto conjunto de mentalidades.

Todos constatamos que a escola pública é a grande construtora da imagem que temos de nós e dos outros povos, através da história que aí é ensinada.

Ora quando se orienta este ensino pelas concepções que enunciámos produz-se, ao nível dos sentimentos, uma atitude de desencanto e de desgosto do País para consigo próprio, e a ideia de se pertencer a uma comunidade decadente, que deixou de ser capaz de proporcionar protecção aos seus membros, torna-se prevalente.

É que esse tipo de história, em vez de fazer a pedagogia (ampliando o campo de comparação) do conhecimento, da experiência humana concreta e sempre em aberto, desvirtua-se num instrumento de medida e gera sentimentos de frustração. Concorre para reforçar a observação de Eric Voegelin a propósito da sociedade industrial: aceite o princípio de que o nível de vida material das sociedades ricas é condição ou critério de boa sociedade... «os países subdesenvolvidos transformam-se, no plano psicológico, em províncias de uma sociedade mundial»⁽¹⁰⁾ o que se manifesta em atitudes de frustração, sentimentos de derrota, insucesso, abandono e desertificação cultural.

⁽¹⁰⁾ *Colloques de Rheinfelden* — Calmann-Lévy, Paris 1960.

Com base nos processos de inteligibilidade histórica referidos, as consciências ficam preparadas para justificar e aceitar todas as formas de hegemonia e tutela, a coberto de uma atitude de espírito expressa no lema de que «o que é preciso é participar», na construção de uma qualquer via de realização da humanidade.

Nestas circunstâncias mentais, a memória ou a matriz histórica da comunidade não desaparece, mas ficam ao seu serviço só as comemorações e a defesa do património. Mas bastará? Não parece.

Quando decorrem no ambiente mental da ideia de insucesso e decadência nacional, a defesa do património e as comemorações dos factos empobrecem-se de sentido e função vital. É certo que confirmam a identidade nacional, mas correm o risco de a mostrar como algo já feito e acabado, sem dinâmica de realização e actualização, consequentemente, sem viabilidade de sobrevivência e defesa.

Estas — dinâmica e viabilidade — só são inteligíveis e se podem representar através da história numa outra concepção da mesma: a de que todos os grupos humanos são objecto científico em si mesmos, pelo facto da sua autenticidade, ou seja, por existirem em formas singulares de realização. Consequentemente, qualquer história universal é construída a partir dessa multiplicidade de «possíveis humanos» e da trama de relações que entre si forjaram.

Com base nesta concepção, uma história nacional expressa a finalidade interna do «facto nacional»: a de prover às motivações, valores e experiência da própria comunidade, em confronto com outras, nas formas que pode tomar.

Noutros termos, a história nacional tem a função endógena de identificar os modos funcionais, como a sociedade se construiu em facto nacional e gerou o poder político, qual a sua experiência em termos de organização, expressividade cultural e defesa.

Se uma história tem sempre uma dimensão política (mesmo com insucessos e quando vencida nesse campo) tem-na especialmente no caso de Portugal. Aqui o estado é precoce e não pode deixar de ser considerado um facto da nossa cultura e identidade.

Sonegar a importância da independência política e o conhecimento dos actos de decisão conscientes que envolveram a sociedade nacional na sua

organização e sobrevivência, é comprometer a inteligibilidade da nossa história.

Neste sentido, há toda uma nova história a fazer cuja formulação o professor Mattoso enuncia no artigo «História Nacional e Nacionalismo» (1). Mas, para já, permanece uma historiografia política tradicional que deve ser ensinada no ensino secundário sob pena de se manter uma situação de vazio.

É que a subalternização do campo nacional e político reduz ou desprezive a consciência para a importância da independência política e dos actos que a prosseguem no presente. Cria atitudes de espírito expressas em frases já tão correntes como «Portugal é um erro histórico» e disponíveis para a aceitação mais ou menos conformada de tutelas.

Numa palavra, a história escolar actua sobre a capacidade de defesa, sob as formas anímica e justificativa, pelas seguintes razões: tem a vantagem, em relação a qualquer disciplina específica de educação cívica, de ser menos abstrata e normativa e portanto alcançar melhor a consciência e a razão comuns.

Mas, principalmente, a melhor razão para nos defendermos é saber que sempre o fizemos, e saber como, no concreto das decisões, hesitações, erros e acertos e face a propostas alternativas; é portanto conhecer a nossa biografia colectiva.

Tal como os indivíduos, as comunidades actuam com o conhecimento que têm de si próprias, ou seja, do seu passado, caução da sua permanência.

Deixar de divulgar uma história acessível ao jovem e ao cidadão comum significa que eles deixarão de tê-la, o que se traduziria na possibilidade (a que o tempo se encarregará de dar oportunidade) de fazer parte da história de outros.

Maria Cristina Viegas Louro

(1) Revista *Prelo*, n.º 9.

BIBLIOGRAFIA

- BLONDEL, Charles — *Introduction á la Psychologie Collective*, Paris, Armand Colin, 1964.
- FERRO, Marc — *Un Miroir Éclaté*, «Le Monde de L'Éducation», n.º 61.
- JULLIARD, Jacques — *A Política*, in: «Fazer História», Bertrand, 1981.
- HOURS, Joseph — *O Valor da História*, Coimbra, Almedina, 1979.
- MACEDO, Jorge Borges de — *Teoria de História*, apontamentos aulas, Lisboa, Faculdade de Letras, 1973/74.
- MACEDO, Jorge Borges de — *As Condições de Esperança*, separata de «Resistência», (169/172), 1978.
- MATTOSO, José — *História Nacional e Nacionalismo*, «Prelo», n.º 9, 1985.
- POPPER, Karl — *A Miséria do Historicismo*, Universidade de S. Paulo, 1981.