

CAPÍTULO II

CIDADANIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Os sistemas escolares actuais, entendidos como organizações globais de superintendência do Estado segundo um modelo estruturado ao redor das ideias de universalidade, gratuidade e igualdade, têm certamente pouco mais de um século. Mas à educação sempre foram assinaladas determinadas finalidades como forma de viabilizar um projecto de sociedade. Projecto de sociedade e sistema educativo constituem-se, assim, como dois eixos polarizadores da actividade humana, sendo que o segundo se afigura sempre como veículo de realização do primeiro.

Em Portugal, a Primeira República (1910-1926) e o Estado Novo (1926-1974) constituem dois períodos em que o sistema escolar oficial mais estreitamente se vincula a um projecto de sociedade. Ao longo dos períodos históricos em referência, uma concepção do homem português e da nação lusa, na sua idealização e nas suas aspirações, vai emergir com uma força sem precedentes. Nunca antes nem depois iremos assistir a uma tão forte interpenetração da ideologia política e das finalidades do sistema educativo. O pós – 25 de Abril de 1974 surge-nos como um período marcado por duas tendências em coexistência nem sempre pacífica: formação de cidadãos nos valores da democracia, da liberdade e da solidariedade em paralelo com a necessidade de subtrair a escola a quaisquer tentações de ideologização ou endoutrinamento. Neste particular, a reforma curricular iniciada em 1989 e os debates pedagógicos que se foram realizando desde então não assinalaram nenhuma mudança de fundo em relação às tendências observadas para o período de 1974 até 1989: manteve-se em aberto a discussão ao redor da existência ou não de uma área curricular disciplinar dedicada exclusivamente à educação cívica tal como não se encurtou a distância entre o discurso oficial sobre a necessidade de educar civicamente na escola e as suas efectivas realizações sob a forma de projectos ou acções concretas. Seria necessário esperar até Janeiro de 2001 para ver surgir de novo uma área de “formação cívica”, integrada no currículo do ensino básico através do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

1. A Primeira República

1.1. A ideologia republicana

Segundo Proença, as primeiras manifestações do pensamento republicano em Portugal surgiram no rescaldo da rebelião da Patuleia como reacção contra a política cartista¹. Na sua origem, o republicanismo surge-nos ligado ao socialismo, sem um corpo ideológico próprio que o distinga claramente do pensamento socialista. Esta ligação ao socialismo vai começar a romper-se a partir dos finais da década de sessenta, quando à tendência liberalizante se vai aglutinar uma perspectiva igualitarista, de defesa da igualdade dos cidadãos. Na germinação do pensamento republicano há que destacar a figura de Henriques Nogueira o qual na sua obra lançou os temas principais daquilo que viria a ser posteriormente a propaganda republicana: municipalismo, federalismo e associativismo.

Até aos inícios da década de oitenta os republicanos optam sobretudo pela doutrinação pura: “A República, ainda que assumida, por vezes, em termos místicos, era sentida como um ideal distante, um objectivo a longo prazo, a culminação de um laborioso processo educativo susceptível de transmutar em *cidadão o súbdito*”². Pensava-se a República como uma realização diferida no tempo, uma utopia possível mediante um conjunto de transformações em que o papel da educação assumiria uma importância fundamental. Daí que a questão do regime político nunca se tivesse posto verdadeiramente – os republicanos acreditavam na possibilidade de inflectir a política monárquica em seu favor. O ultimato inglês de 1890 veio contribuir decisivamente para a mudança de orientação na acção política dos republicanos. Num país tradicionalmente colonial, a cedência da monarquia portuguesa face às pretensões britânicas no sul de África, não permitindo a Portugal a ocupação do chamado “corredor da Zambézia” entre Angola e Moçambique, foi aproveitada pelos republicanos para desencadear junto da opinião pública uma intensa campanha contra a monarquia em que esta era

¹ Cf. PROENÇA, Maria (1998). “A República e a Democratização do Ensino”. In PROENÇA, Maria (Coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal (séc.s XIX – XX)*. Lisboa: Edições Colibri, p. 47.

² HOMEM, Amadeu (1994). *A Propaganda Republicana. 1870-1890*. Coimbra: Coimbra Editores, p. 11.

vituperada por ter consentido nessa “vergonha nacional” que era a cedência às pressões da diplomacia britânica. Esta questão serviu de pretexto para pôr em causa o regime e propagandar a necessidade de precipitar o país em direcção à República. A partir daí vão acentuar-se os sintomas de descrédito da monarquia. O esgotamento do sistema rotativista, na parte final do século XIX em que partido regenerador e partido progressista se vão alternando no poder (a partir de 1876), terá feito o resto. A República nasceria como regime político em 5 de Outubro de 1910.

Os principais activistas do republicanismo contavam-se entre categorias socio-profissionais como: médicos, professores, industriais, comerciantes, funcionários públicos de carreira, advogados, profissionais liberais, profissões para as quais era necessária formação de nível superior. O escol do republicanismo recrutava-se assim entre a elite intelectual dos grandes centros urbanos e nos meios académicos das principais cidades do país.

A realidade socio-política portuguesa, os acontecimentos políticos no estrangeiro (particularmente em Espanha e França) e o movimento de ideias que, sobretudo a partir de França se vai alastrando por toda a Europa ao longo do século XIX, foram cristalizando a ideologia republicana ao redor de alguns vectores fundamentais:

- i. **o binómio decadência / regeneração** surgiu estritamente associado ao regime monárquico, acusado do enfraquecimento do papel de Portugal no contexto político internacional e de cedência face às pretensões inglesas, ao mesmo tempo que se reafirma a necessidade de regenerar a Pátria pela via da mudança de regime;
- ii. **o combate ao rotativismo monárquico e a defesa do sufrágio universal** surgem-nos como a face de uma mesma moeda: conscientes da dificuldade de afirmação política pela via eleitoral, os republicanos acusam os partidos do regime (regenerador e progressista) de conservadorismo, imobilismo e controlo político a nível local pela via do caciquismo eleitoral, ao mesmo tempo que defendem o alargamento do sufrágio a outras camadas da população; uma vez no poder, a questão do sufrágio vai ser adiada *sine dia* sempre com a alegação do suposto

“atraso cultural” dos portugueses e o não menos relevante receio de que, pela via da expansão do direito de voto, os “minoritários” católicos e monárquicos pudessem recuperar protagonismo político; sobre esta questão é ilustrativa a obra de Lopes a qual também enfatiza a dificuldade de acesso às instituições políticas e a crise de participação daí decorrente como as principais fontes de deslegitimação da República³.

- iii. **o anticlericalismo** prende-se, de algum modo, à filiação maçónica de muitos dos membros do partido republicano. A Igreja, aliada ao Trono, surge como um dos principais alvo das críticas e da propaganda republicana, particularmente no que toca ao ensino jesuítico acusado de subverter a consciência livre e aberta dos portugueses em prol de uma resignação pura e obediência cega aos poderes religiosos e à realeza; uma vez no poder, os republicanos vão desencadear de imediato um ataque feroz às instituições religiosas através de um vasto conjunto de medidas legislativas.

1.2. O pensamento educativo

Instruir o povo afigurava-se para os mais destacados dirigentes republicanos condição indispensável para elevar moral e espiritualmente as nossas gentes e criar uma verdadeira consciência cívica. Daí a importância atribuída ao ensino primário como área de intervenção prioritária no plano das reformas empreendidas pela jovem república logo a seguir à revolução vitoriosa de 5 de Outubro. Mas a acção dos republicanos não iria limitar-se ao sistema formal de ensino. Nos centros republicanos, dos quais quarenta por cento estavam nas duas principais cidades do país⁴, funcionavam sessões de divulgação cultural orientadas pelos mais prestigiados membros do Partido Republicano. Um outro exemplo desta crença no papel da educação diz respeito à

³ Cf. LOPES, Fernando (1994). *Poder Político e Caciquismo na Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa.

⁴ PROENÇA, Maria. Art. cit., p. 52.

criação das chamadas “universidades populares” destinadas aos adultos da classe operária dos grandes centros urbanos e nas quais leccionaram, sem qualquer remuneração, alguns dos mais reputados docentes universitários e dirigentes do republicanismo.

O pensamento educativo do republicanismo é profundamente marcado, em primeiro lugar, pela corrente filosófica do positivismo na qual militavam os principais dirigentes republicanos. Criticavam os positivistas o carácter demasiado enciclopédico da nossa educação e de os nossos regulamentos e programas, no que dizia respeito em especial à educação secundária, “serem meras cópias de regulamentos e programas estrangeiros sem terem nada a ver com as características próprias da nossa nacionalidade”⁵. Pese embora o facto de o positivismo português ter enveredado por uma via menos ortodoxa da visão comtiana, contudo a influência desta não deixou de ter efeitos notórios nas propostas pedagógicas dos positivistas portugueses. Tal como Comte, aplicavam à educação a chamada lei dos três estados – religioso, metafísico e positivo; criticavam acesamente a influência da religião católica sobre a educação e consideravam fundamental “(...) que se extirpasse da educação secundária tudo o que tinha a ver com as duas primeiras etapas”⁶. Para os positivistas, o ensino teria de partir de bases científicas, expurgado de visões míticas ou metafísicas da realidade e da vida, desenvolvendo no aluno, de modo eficaz, a curiosidade científica ao mesmo tempo que um ideal de vida realizável a longo prazo. Só a ciência poderia conduzir e realizar esta visão do homem. Daí a prioridade concedida ao ensino das ciências: biologia, antropologia, cosmologia e sociologia. Este ensino precederia a aprendizagem concreta e prática de uma profissão ou ofício, condição indispensável à boa organização da vida colectiva.

A pedagogia positivista republicana é profundamente influenciada pelo cientismo de Spencer. Para este filósofo inglês, a ciência seria a única manifestação legítima do infinito, o único meio de alcançar a verdade absoluta. Daqui resulta a tendência para encarar a ciência como o fundamento de toda a actividade humana nas suas diversas manifestações: sociais, políticas, morais e religiosas. “O pensamento

⁵ Idem, *ibidem*, p. 53.

⁶ Idem, *ibidem*, p. 53.

pedagógico português do período republicano não está, de modo nenhum, imune a esta fé cientista, como o demonstra o esforço de cientificação do discurso pedagógico e o desenvolvimento de uma pedagogia experimental (...)”⁷.

O pensamento educativo do período republicano é também herdeiro de uma visão optimista da história. Acreditava-se na perfectibilidade do ser humano pela via da cultura e da educação. O progresso material seria assegurado pela via da ciência e esta estribar-se-ia na razão. Neste particular, o republicanismo português é herdeiro da utopia educativa das Luzes. A transformação do homem operar-se-ia através de uma educação racionalmente dirigida, abrangendo todos os níveis da actividade humana: político, económico, social e cultural. A esta transformação do homem, ser gradualmente perfectível, alia-se a ideia de “um homem novo”, homem apto, através do desenvolvimento integral das suas capacidades, a contribuir activa e positivamente para a transformação da sociedade – é este, em particular o “projecto” de educação de João de Barros, quiçá o mais representativo dos pedagogos portugueses do período republicano, um projecto de educação nacional em que “às novas gerações desejava que se desse a preparação geral indispensável e também a consciência da terra em que viviam e das potencialidades nela existentes, da margem de progresso individual e colectivo ainda ao nosso alcance”⁸.

Um outro conceito que informa a utopia educativa do republicanismo é o de regeneração. Este conceito liga-se a outros dois – o de decadência e de progresso: “São conceitos-chave do pensamento português na transição do século XIX para o século XX que caracterizam o discurso republicano sobre a educação”⁹. O conceito de regeneração opõe-se, naturalmente, ao conceito de decadência e perpassa o panorama das ideias no Portugal contemporâneo¹⁰. Regenerar o país pela via da educação significava, entre outras coisas, romper com a tradição educativa de índole jesuítica para desenvolver um projecto de educação capaz de renovar a mentalidade dos

⁷ PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri, p. 72.

⁸ FERNANDES, Rogério (s/d). *João de Barros – Educador Republicano*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 45.

⁹ PINTASSILGO, Joaquim. Op. cit., p. 55.

¹⁰ Cf. PINTASSILGO, Joaquim. Op. cit., p. 55 e ss.

portugueses num esforço de ligação do passado ao futuro, recuperando o passado glorioso da pátria, em particular o período de expansão ultramarina. Esta crença na regeneração do país terá criado imensas expectativas quanto às virtualidades da República para conseguir esse desiderato colectivo; uma vez não satisfeitas, às expectativas terá sucedido “uma situação de grande frustração e desencanto, situação essa que contribuiu, sem dúvida, para a sua queda”¹¹.

O pensamento educativo no período republicano está intimamente ligado ao chamado movimento da Educação Nova. O pedagogo suíço Adolphe Ferrière é considerado como o grande divulgador e organizador deste movimento de renovação das ideias e práticas educativas que se vai expandir sobretudo a partir dos anos vinte do século passado. No centro deste movimento de renovação da educação está o conceito de “escola activa”. A escola activa contrapõe-se à escola tradicional, verberando nesta o formalismo, a ausência de atitude crítica face ao conhecimento, a dissociação do ser da vida real, a obediência passiva, o saber livresco. A escola activa pugna por uma implicação total da criança, a actividade educativa procura mobilizar a sua vontade e estimular a sua afectividade; o trabalho manual adquire uma importância fundamental constituindo-se como um factor importante para desenvolver na criança o sentido de entreajuda, de autonomia pessoal, de respeito pelo trabalho e pelo trabalhador – trata-se de aprender agindo; na realização da autonomia dos educandos surge o conceito e prática do *self-government*: é necessário que os educandos possam praticar na escola o auto-governo, possam realizar experiências enriquecedoras de uma vivência democrática com vista à futura participação activa e consciente na vida da comunidade – neste aspecto identificamos uma proximidade muito forte entre a educação pela e para a autonomia e a realização de uma educação moral e cívica. Portugal não ficou, obviamente, indiferente ao movimento da Educação Nova. Entre nós surgem como seus principais divulgadores figuras de primeira linha da reflexão pedagógica como são os casos de João de Barros, António Sérgio, Adolfo Lima (grande impulsionador da Escola - Oficina n.º 1 de Lisboa), Alves dos Santos e o próprio Faria de Vasconcelos (criador, em 1912, de uma “escola nova” na Bélgica em Bierge-les-Wavre). É de admitir que em Portugal o movimento da Educação Nova, das suas ideias e intenções às

¹¹ Idem, *ibidem*, p. 60.

realizações concretas, se tenha pautado por um balanço menos positivo do lado das últimas; contudo, não deixou de exercer notável influência no movimento de renovação das ideias pedagógicas no nosso país, em particular no período final da I República portuguesa.

1.3. A escola primária republicana

Já antes nos referimos ao facto de o ideário republicano assumir como fundamental a construção de “um homem novo”. O regime político que nascia após a revolução de 5 de Outubro de 1910 tinha consciência das suas fragilidades num país conservador onde a Igreja norteava as consciências e a monarquia perdurara durante cerca de oito séculos. Era necessária uma profunda transformação - para os republicanos o tempo urgia; era imperioso deitar mãos à obra da educação do povo, orientando-o em direcção aos anseios e objectivos da República. Era necessária uma verdadeira revolução das consciências: “A referida revolução só poderia ser obra da escola do povo”¹². Era urgente combater o predomínio do catolicismo sobre a consciência dos portugueses: “(...) o republicanismo sentiu a necessidade de produzir uma alternativa que preenchesse a função consensual e integradora até aí desempenhada pela religião. A escola primária tornou-se, desta forma, o lugar privilegiado para recriar um conjunto de ideias e aspirações comuns a todos, embora tendo como ponto de partida um fundamento completamente diferente do permitido pela religião”¹³.

O problema do analfabetismo crónico dos portugueses foi sem dúvida uma questão sempre agitada pelos republicanos para justificar o atraso do país. Registe-se que a questão da alfabetização impregnou profundamente a cultura política portuguesa dos séculos XIX e XX. Como bem sublinha Ramos, a alfabetização “significou a manifestação de uma certa mentalidade, que a elite do poder em Portugal identificou

¹² PINTASSILGO, Joaquim (1996). “A Educação Moral e Cívica no Currículo da Escola Primária Republicana – O Debate no Movimento Pedagógico”. In MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Universidade do Minho, p. 271.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 272.

com a adesão à democracia”¹⁴. Acreditava-se que o saber escrito e o ensino escolar eram os meios mais apropriados para inculcar valores e disposições contrários às tradições herdadas do Antigo Regime (antes de 1820) e favoráveis a uma nova ordem política. “Esta esperança foi um dos fundamentos tanto da Monarquia Constitucional como da República Democrática”¹⁵. Não surpreende, pois, que, para a jovem República, a escola primária devesse ser o terreno privilegiado para formar uma nova geração de portugueses aptos a regenerar o país e a devolvê-lo às glórias passadas.

A prioridade do ensino primário fica atestada pelo facto de ter sido aquele o sector de ensino por onde começaram as grandes reformas republicanas. A reforma do ensino primário foi publicada por Decreto de 30 de Março de 1911. A importância e novidade deste Decreto é bem salientada por Carvalho quando afirma: “(...) é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançadas no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”¹⁶. Segundo a reforma de 1911, dividia-se o ensino primário em três escalões: o elementar, o complementar e o superior, sendo o elementar obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos com idade compreendida entre os sete e os catorze anos; os restantes escalões eram de frequência facultativa. O ensino primário elementar tinha a duração de três anos, dos sete aos nove anos, e dos seus objectivos constava a formação literária, científica, artística e técnica das crianças. A importância atribuída ao ensino primário fica igualmente atestada pela obrigatoriedade atribuída às Juntas de Paróquia de efectuar o recenseamento de todas as crianças em idade escolar nas respectivas freguesias; uma vez recenseadas, tinham de se apresentar às matrículas sob a ameaça de penas que o Governo poderia vir a aplicar aos prevaricadores.

A reforma do ensino primário de 1911 foi sofrendo pequenas alterações nos anos subsequentes; acabou por ser substituída por outra, de 10 de Maio de 1919,

¹⁴ RAMOS, Rui (1998). “O Chamado Problema do Analfabetismo: As Políticas de Escolarização e a Persistência do Analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)”. *LER História*, nº 35, 1998, p. 49.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 49.

¹⁶ CARVALHO, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 665-666.

quando Leonardo Coimbra era Ministro da Instrução. Embora a reforma de 1919 conserve, no essencial, os princípios e a filosofia da anterior, inclui uma alteração que corresponde ao facto de o ensino primário elementar e complementar serem fundidos num só com a duração de cinco anos, de carácter obrigatório, designado agora de ensino primário geral.

Um novo ensejo de reforma global do ensino (na qual se incluía o ensino primário) surge em 1923 quando João Camoesas pretendeu remodelar todo o ensino apresentando ao Parlamento um projecto inovador, do qual Faria de Vasconcelos foi um dos principais redactores e mereceu aprovação unânime de políticos e pedagogos; contudo, a agitação política impediu a sua concretização.

A valorização do papel da escola primária é uma constante no discurso pedagógico do período republicano. Chega mesmo a revestir a aura de uma certa sacralização, como bem sublinhou Pintassilgo¹⁷.

No mesmo rumo de relevância concedida à escola primária surge-nos a importância atribuída ao papel do professor. Ao professor primário é reservado o papel de guia – está investido de uma dupla função: levar a instrução ao povo e ser um actor social da mudança, intervindo em todas as esferas da vida da comunidade em que exerce a sua profissão; dele se esperava o supremo papel que era o de “promover a formação dos cidadãos patriotas e republicanos idealizados pelo republicanismo”¹⁸.

1.4. A educação cívica na escola republicana

A última década do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX correspondem a um período fértil de reflexão pedagógica no domínio da educação moral e cívica. São desta época obras notáveis das quais poderíamos destacar, entre outras, *A Educação Cívica* (1909) de Georg Kerschensteiner, *Democracia e Educação* (1916) de John Dewey e *A Escola Activa* (1920) de Adolphe Ferrière. São obras cuja dimensão global de pensamento aponta para a necessidade de conciliar no seio da escola trabalho e educação e estimular as práticas de autonomia dos educandos com

¹⁷ Cf. PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., pp. 66-68.

¹⁸ Idem, ibidem, p. 68.

vista à aprendizagem do pleno exercício da cidadania democrática. Este movimento de ideias impregnou profundamente o pensamento republicano acentuando as vertentes do democratismo, da regeneração da sociedade através da escola e da necessidade de formar cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes.

Os pedagogos portugueses filiados no republicanismo são herdeiros plenos desta preocupação com a educação cívica no seio da instituição escolar e “será a aposta na educação cívica como base do futuro cidadão que marcará a originalidade da escola republicana”, sublinha Proença¹⁹, pese embora a falta de consensualidade quanto aos objectivos deste ensino e os debates acesos gerados no seio do movimento pedagógico, em particular no que dizia respeito aos riscos de endoutrinamento e ideologização que tal tipo de educação poderia acarretar²⁰.

Finalidades e objectivos da educação cívica

Em alguns pedagogos portugueses do período republicano denota-se uma certa influência do utilitarismo inglês de Stuart Mill para quem a educação pela ciência possuiria um valor formativo: o de educar para a liberdade. O programa político dos revolucionários de 5 de Outubro apresentava como uma das tarefas prioritárias a libertação do povo português. Na formação do homem, futuro cidadão, a dimensão da liberdade assumia uma importância fundamental, constituindo uma das finalidades da educação. Ora, tal preocupação “estará na origem da atenção concedida pelos revolucionários à educação cívica e à formação de cidadãos (...)”²¹.

Era necessário libertar o povo da religiosidade excessiva. O anti-clericalismo foi uma das facetas mais salientes do pensamento republicano. Isso explica-se, parcialmente pelo menos, pela filiação maçónica de muitos dos membros do partido republicano. Mas este anti-clericalismo não é genuinamente republicano. O liberalismo monárquico não deixara de revestir em alguns momentos da história portuguesa do

¹⁹ PROENÇA, Maria. Art. cit., p. 70

²⁰ A este respeito, remetemos mais uma vez para a obra de J. Pintassilgo, *República e Formação de Cidadãos...*, já várias vezes citada, e neste particular para as pp. 119 e ss.

²¹ PROENÇA, Maria. Art. cit., p. 54.

século XIX esse cunho anti-clerical. A escola portuguesa teria de ser neutra: “Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova Igreja cívica do Povo”²². Tratava-se de reafirmar o primado de uma moral laica, de valorização da autonomia do indivíduo face ao seu semelhante, mas realizada sempre na presença do exemplo prático da solidariedade. Herdeiros do liberalismo oitocentista, não podiam os republicanos renegar a sua filosofia de base. “A realização do homem tem de fazer-se, solidária e indissolúvelmente, em plano individual e em ambiente social. O liberalismo não os esqueceu”²³.

A educação cívica na escola republicana, em particular na escola primária, assumia como essencial educar os cidadãos no civismo e no patriotismo – estava ainda viva na memória dos portugueses a humilhação sofrida durante o ultimato inglês de 1890; os republicanos insistiam, por outro lado, na necessidade de regenerar a pátria portuguesa, de devolver o país às glórias do passado. Esta vertente do patriotismo surge muito marcada no pensamento de João de Barros.

A República, recentemente implantada, necessitava de alargar a sua base social de apoio, de sedimentar os seus alicerces, de impregnar a mentalidade das novas gerações nos princípios do republicanismo – tal desiderato só era possível através de um programa educativo racionalmente concebido e sistematicamente implementado e sustentado através da escola; daí que a educação cívica assumisse, desde muito cedo, uma vertente marcadamente ideológica e pró-republicana, tantas vezes criticada por alguns dos mais ilustres pedagogos desse período.

Mas a grande finalidade da educação cívica era sem dúvida a formação de cidadãos para a vida em democracia. A intervenção na vida democrática concretizava-se, em primeiro lugar, através do exercício do sufrágio universal - era necessário que os cidadãos fossem preparados para exercer conscientemente essa tarefa. O regime democrático implicava, por outro lado, o reconhecimento do homem como cidadão autónomo, consciente e responsável, capaz de intervir activamente na vida em sociedade. Como bem sublinha Pintassilgo, “formar, no fundo, o cidadão – eleitor (...)”,

²² Decreto de 30 de Março de 1911 que reformava o ensino primário e infantil.

²³ ROCHA, Filipe (1987). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português – I. Período de 1820 – 1926*. Aveiro: Livraria Estante Editora, p. 349.

é pois a grande finalidade da educação cívica, tal como é implementada no currículo da escola primária republicana, pelo menos a crer nos ‘slogans’ difundidos pelo discurso pedagógico oficial”²⁴.

Trata-se, em suma, de realizar uma socialização política e cultural dos cidadãos, fiel aos princípios e valores preconizados pelo republicanismo.

A educação cívica no currículo escolar

Formar cidadãos, já o dissemos, constituía uma das principais finalidades expressas no projecto republicano para a educação. E este propósito surge clarificado em todos os níveis de ensino.

No Decreto de 30 de Março de 1911, em que se englobava o ensino infantil, sendo este comum aos dois sexos e estendendo-se dos quatro aos sete anos de idade, prescrevia-se para o currículo do ensino infantil: “a aquisição de hábitos morais por meio do exemplo e do ensino”; “contos e lendas tradicionais (...) com intuídos patrióticos e morais”; “canto e dicção de pequenas poesias de assuntos civis e patrióticos”(art. 6º); “conhecimento das diversas autoridades locais e pessoas mais prestimosas da terra”²⁵. O Decreto de 25 de Agosto do mesmo ano aponta como um dos objectivos do ensino infantil o “desenvolvimento dos sentimentos morais: o sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral – o sentimento do dever e a consciência do direito” (art. 1º - e). Da mesma forma, o decreto n.º 5787-B, de 10 de Maio de 1919, refere que este grau de ensino tem em vista “a cultura dos sentimentos morais para a formação do carácter” (art. 10º).

Resulta claro que no currículo escolar para a educação infantil surge a questão da moralidade em associação estreita com o civismo, a solidariedade social, a disciplina e a ordem, a justiça, o patriotismo.

²⁴ PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., p. 124.

²⁵ Os elementos de informação aqui referidos para o currículo do ensino primário e infantil foram recolhidos em: ROCHA, Filipe (1987). Op. cit., p. 320; BÁRBARA, Madeira (1979). *Subsídios Para o Estudo da Educação em Portugal – da Reforma Pombalina à Primeira República*. Lisboa: Assírio e Alvim, p. 96.

Analisemos agora a questão da educação cívica no currículo escolar do ensino primário durante a primeira República. De facto, é o Decreto de 30 de Março de 1911 que constitui o acto fundador da educação moral e cívica na escola primária da República. A reforma de 1911 dividia o ensino primário em três graus: elementar (três anos), complementar (dois anos) e superior (três anos), sendo obrigatório apenas o primeiro. Para o grau primário elementar prescrevia-se: “Moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade”, assim como “noções muito sumárias sobre educação social e cívica” (art. 9º, n.º1). Para o ensino primário complementar: “Desenvolvimento da moral prática, como meio de formar o carácter... Rudimentos de economia doméstica e social; direitos e deveres dos cidadãos”. Finalmente, dos programas do ensino primário superior (ensino este realizado em três anos, a partir dos doze anos de idade e após aprovação no exame do ensino primário complementar), constava: “Instrução cívica” (art.11º – 7.º) e “Moral” (art.11º – 6.º). Do que fica referido relativamente ao ensino primário se conclui facilmente que nos planos de estudos elaborados pela reforma de 1911, em todos os graus de ensino a educação moral e cívica constitui um dos objectivos centrais.

Em 1919 são publicados os programas de reforma de 1918 quando era ministro Leonardo Coimbra. A reforma de 1918 altera os graus do ensino primário dividindo-os em dois grupos: ensino primário geral (cinco anos) e ensino primário superior (três anos). O ensino primário geral era obrigatório e gratuito. Neste, os conteúdos relativos à formação de cidadãos espalham-se por disciplinas como “Conhecimento da terra portuguesa”, “Preparação da criança para a vida individual e colectiva”, entre outras²⁶. Os programas de 1919 não chegaram, no essencial, a ser postos em prática visto que em 1921 são elaborados novos programas para o ensino primário geral. A disciplina de “educação cívica” aparece de forma autónoma nas três últimas classes deste grau de ensino. Para a 3.ª classe é proposto: “Explicação muito simples, na leitura, de trechos que despertem a ideia de nacionalidade e em que se destaque a significação das palavras: cidadão, soldado, Pátria, República, lugar, freguesia, concelho, distrito, província, lei, justiça, força pública, liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade,

²⁶ PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., p. 138.

previdência, etc”²⁷. Na 4.^a classe estudar-se-iam, entre outros, os seguintes temas: “Necessidade, demonstrada por meio de exemplos, da sociabilidade e da cooperação. Noções simples sobre a evolução humana e as vantagens dos regimes democráticos. O cidadão. Suas obrigações individuais, familiares e sociais e seus direitos. Vida local: autoridades na freguesia, concelho e distrito. Portugal: a nossa Pátria, amor e dedicação à Pátria portuguesa”²⁸. Por último, os conteúdos programáticos para a 5.^a classe eram os seguintes: “O Estado. Poderes do Estado: legislativo, executivo e judicial, com descrição pormenorizada dos poderes e composição dos vários órgãos. Superioridade do regime republicano. Os deveres do cidadão. Impostos. A lei: necessidade de obediência à lei. O ensino. A força pública: forças militares e militarizadas”²⁹. A lista de conteúdos, constante dos novos programas e de acordo com a reforma de 1918, deixa transparecer uma preocupação clara com a aquisição de conhecimentos respeitantes ao funcionamento do regime republicano e aos valores que preconizava. Para o ensino primário superior definia-se uma área disciplinar que englobava a educação cívica: “História geral, história de Portugal, instrução moral e cívica”³⁰.

Finalmente, no que diz respeito ao ensino secundário as preocupações com a educação cívica estavam igualmente presentes. Seria ministrada nos liceus, através de toda a extensão do currículo e das actividades do quotidiano escolar: “Na prática da educação cívica, ter-se-á em vista que, na própria organização da vida liceal, na simplicidade e justeza com que ela decorra, nos assuntos de importância e principalmente nos que parecem de somenos valor, se encontram meios eficazes de a realizar, sendo este capítulo da educação aquele em que os exemplos do reitor, dos professores, dos empregados e, em geral, todas as pessoas que entrem no liceu, exercem maior influência nos hábitos dos alunos”³¹.

²⁷ Decreto n° 7 311, de 15 de Fevereiro de 1921.

²⁸ In *Educação Cívica Para a 3^a, 4^a e 5^a Classes (1922)*. (Em harmonia com os novos programas de 15 de Fevereiro de 1921). Porto: Livraria e Imprensa Civilização e Livraria Nacional e Estrangeira, pp. 15-22.

²⁹ *Ibidem*, pp. 23-42.

³⁰ BÁRBARA, Madeira. *Op. cit.*, p.121.

³¹ Artº 180º do Decreto de 17 de Abril de 1917.

Do que fica exposto sobre a educação cívica no currículo escolar, ao longo da primeira República, se conclui com notável evidência que o ensino primário constituiu o pólo, por excelência, dessas preocupações. Procurava-se, através da educação e da instrução cívica, e, sobretudo, pelo exemplo (como vimos no caso do ensino secundário liceal), formar cidadãos cumpridores dos seus deveres e conhecedores dos seus direitos; com a reforma de ensino primário de 1918 a preocupação com a formação de cidadãos emerge claramente: “O cidadão vale tanto mais quando maior for o grau do seu envolvimento profissional e quanto mais sólida for a sua disciplina social (...)”³²; em 10 de Maio de 1919, o Decreto n.º 5787 – A vem, por sua vez, pôr em pé de igualdade a luta pela vida e a consciência de cidadão: “O ensino primário tende a habilitar o homem para a luta da vida e a formar a consciência do cidadão” (artº 1º). A educação cívica era, por outro lado, uma educação ao serviço da ideologia republicana: “Convencidos da justeza da sua causa, os republicanos esforçaram-se por perpetuar a respectiva ideologia através da escola”³³. Esta convicção, como tivemos oportunidade de verificar, surge-nos estampada no programa de educação cívica para as 3.ª, 4.ª e 5.ª classes do ensino primário, elaborado de acordo com os novos programas de 15 de Fevereiro de 1921³⁴.

Do currículo expresso às realizações, nem sempre o processo foi pacífico. Nem sempre houve consenso entre os pedagogos e os professores, ao longo da I República, quanto à forma como a educação cívica deveria ser concretizada no currículo do ensino primário, “acabando pelo contrário, por desencadear alguma polémica e a divulgação de um número apreciável de opiniões críticas”³⁵. As polémicas geradas tinham a ver sobretudo com duas questões: os programas, contrariando o que por diversas vezes fora proclamado, por sobrevalorizarem aquilo que se poderia designar por instrução cívica em detrimento da educação cívica propriamente dita; a existência da educação cívica

³² Decreto n.º 5 029, de 5 de Dezembro de 1918.

³³ ROCHA, Filipe. Op. cit., p. 325.

³⁴ Decreto n.º 7 311, de 15 de Fevereiro de 1921.

³⁵ PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., p. 139.

como espaço curricular específico ou, em contrapartida, uma educação cívica como finalidade de todas as áreas curriculares e uma tarefa de todos os professores³⁶.

Símbolos e práticas da educação cívica

O projecto republicano de laicização da educação e da cultura pressupunha, independentemente de pôr termo ao ensino na escola da religião e moral católicas, a adopção de um conjunto de práticas, rituais e símbolos que substituísse o ritual e a simbologia de inspiração cristãs. Era necessário “(...) recriar o imaginário popular com base nos novos valores, fomentar uma nova sociabilidade e contribuir, por essa via, para a instauração ou para o reforço da nova ordem republicana”³⁷. Tratava-se de apresentar um novo paradigma de religiosidade cívica.

Sendo a escola primária a instituição capaz de formar uma nova geração de portugueses educados nos valores da república, do progresso, da liberdade individual e da solidariedade social, não surpreende que tenha sido esse o espaço privilegiado para promover o esforço de socialização e transmutação do súbdito em cidadão. Neste processo, o professor primário desempenharia um papel primordial, sobretudo pelo exercício permanente do exemplo e da virtude pessoal. Neste particular, os nossos republicanos vão socorrer-se, como fonte inspiradora, do exemplo da terceira república francesa: “Generalizava-se na França a crença de que fora o professor primário prussiano, pela formação que dava aos futuros recrutas, o verdadeiro vencedor da guerra de 1870”³⁸.

Esta nova religiosidade cívica tinha como fundo filosófico inspirador o positivismo comtiano, particularmente naquilo que, segundo Comte, poderia desempenhar o papel de regeneração da espécie humana na sua vertente de religiosidade – a chamada “religião da humanidade”, conjunto de efemérides concretizadas ao longo do ano e que seriam, nem mais nem menos, que a evocação dos

³⁶ Sobre esta polémica, remetemos de novo para a obra de J. Pintassilgo já referenciada (*República e Formação de Cidadãos...*), pp. 139-142.

³⁷ Idem, *ibidem*, p. 152.

³⁸ NÉRÉ, Jacques (1976). *O Mundo Contemporâneo*. Lisboa: Edições Ática, p. 227.

grandes homens que tinham sido os protagonistas do progresso da humanidade, nos domínios da ciência, da arte e da cultura; dessa longa lista constava a figura do nosso poeta, Luís de Camões.

A escola, e em particular a escola primária, vai desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos através da adopção de uma certa simbologia e de um conjunto de práticas: o culto da pátria e os cultos a ela associados – a bandeira, o hino e os heróis nacionais; a festa da árvore e os batalhões escolares.

O culto da pátria constitui a essência da religiosidade cívica republicana. “É o patriotismo que se apresenta, em grande medida, como alternativa aos cultos e rituais do catolicismo, unificando e subordinando a si os restantes discursos veiculados no terreno educativo”³⁹. O patriotismo implica que todos os cidadãos estejam preparados para defender a sua pátria de armas na mão e, se necessário fosse, dar a vida por ela; o solo pátrio é considerado sagrado sendo a sua invasão por um inimigo estrangeiro considerada sacrilégio. Neste aspecto, à escola primária é acometida a responsabilidade de desenvolver o patriotismo no coração dos portugueses. E cabe aqui, de novo, uma referência a João de Barros: este foi um dos grandes apologistas de uma educação assente no mais arreigado amor à pátria: “A extensão dos benefícios da educação e da cultura a todo o povo cumpriria que figurasse entre as reivindicações essenciais do programa republicano porque este teria de abranger necessariamente os propósitos coincidentes com as necessidades mais profundas do país e constitui-se, portanto, em programa nacional”⁴⁰. O patriotismo impregnou em profundidade o discurso pedagógico republicano. Neste, a dimensão histórica é fundamental: era necessário ensinar às jovens gerações um profundo amor à pátria pela evocação das glórias passadas; o período da nossa história mais exaltado foi sem dúvida o período da expansão ultramarina e os heróis a ela ligados; a dimensão geográfica da Pátria não se restringia ao território continental europeu – englobava as colónias, os territórios ultramarinos.

Dois símbolos fundamentais associados ao culto da pátria foram a bandeira e o hino: “Sendo a noção de pátria relativamente abstracta, os novos dirigentes sentiram a

³⁹ PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., p. 160.

⁴⁰ FERNANDES, Rogério (s/d). Op. cit., p. 22.

necessidade de cultivar símbolos que representassem, a fundo, a sua concretização a um nível acessível à generalidade da opinião pública. É o caso da nova bandeira e do novo hino nacional”⁴¹. Era necessário legitimar a república perante os portugueses e preencher a função sentimental antes desempenhada pelos símbolos associados à imagem da República: a bandeira e o hino. Tanto o culto da bandeira como do hino nacional na escola primária da República foram preocupações fundamentais: através de circulares ministeriais e orientações se recomendava aos professores que ensinassem o hino nacional às crianças como forma de promover o sentido cívico e patriótico; a mesma preocupação se dirigia ao culto da bandeira nacional.

Outra forma de religiosidade cívica associada ao culto da pátria é o culto dos heróis da nossa história nacional. Neste particular, “a religião da humanidade”, de inspiração comtiana, serve de pano de fundo à evocação dos grandes homens. Os heróis devem ser figuras representativas do passado glorioso da pátria que oferecessem às crianças e aos jovens modelos de referência e inspiração, com os quais se identificassem e lhes seguissem o exemplo. “A reconstrução da memória a que assim se procedia, centrada na formação de uma verdadeira hagiografia cívica, tinha por finalidade óbvia o fortalecimento da solidariedade nacional”⁴². Como é sabido, o primeiro passo realizado pelos republicanos neste projecto de evocação dos grandes nomes da história nacional inicia-se em 1880 quando do terceiro centenário da morte de Camões.

De entre as práticas cívicas mais salientes durante a primeira República destacamos: a festa da árvore e os chamados batalhões escolares, ambos com génese na França do pós-revolução de 1789.

Os revolucionários franceses haviam adoptado a árvore como símbolo da regeneração social que pretendiam levar a cabo. A árvore possuía um significado múltiplo: representava a vida que renasce, a regeneração do mundo natural, o crescimento, a verticalidade, etc. “O seu simbolismo é, pois, de uma extrema riqueza e complexidade, produto do sincretismo de elementos díspares, com influências que remetem para a antiguidade clássica, para a tradição popular, para a herança católica ou

⁴¹ PINTASSILGO, Joaquim (1998). Op. cit., p. 172.

⁴² Idem, ibidem, p. 167.

para as referências maçónicas”⁴³. A celebração anual da festa da árvore, entre nós, teve início nos últimos anos da monarquia, por iniciativa dos republicanos. Contudo, só após a implantação da República é que esta festividade se institucionalizou. O ano de 1913 terá constituído o ponto alto desta efeméride. A festa da árvore constituía-se como uma iniciativa de alto valor cívico-pedagógico. “Pretendia-se, no fundo, formar cidadãos patriotas e republicanos, estando os novos dirigentes conscientes da importância assumida pela componente mais informal da educação cívica (...). O culto da árvore só pode ser entendido, pois, se o considerarmos como uma prática simbólica, entre outras, vocacionada para a socialização política dos cidadãos”⁴⁴.

Quanto aos batalhões escolares, embora a sua génese se possa situar no período imediatamente a seguir à Revolução de 1789, só após 1880 é que os batalhões escolares tiveram a sua grande difusão através da legislação então publicada e na qual se incluía a ginástica e os exercícios militares.

Já atrás registamos o facto de os franceses da III República (1870-1914) estarem convencidos de que fora o professor primário prussiano, pela formação que dava aos futuros recrutas, o verdadeiro vencedor da guerra de 1870. A escola primária surgia assim como o espaço privilegiado para a formação de cidadãos, dando aos jovens uma preparação militar mínima para defender a Pátria em caso de necessidade. A ideia dos batalhões escolares terá sido introduzida em Portugal pela mesma altura em que se dá a sua difusão em França. Segundo Pintassilgo, em 1881 os exercícios militares são introduzidos na escola municipal n.º1 por Elias Garcia; o primeiro batalhão escolar português fez a sua aparição pública num desfile em 1882⁴⁵. Ou seja, os batalhões escolares são criados em pleno período monárquico! Após a implantação da República procurou dinamizar-se o processo da implantação dos batalhões escolares, nomeando-se uma comissão para elaborar um projecto de regulamento da Instrução Militar Preparatória (I.M.P.). Posteriormente (por lei de 26 de Maio de 1911), é tornado público o regulamento e o programa da Instrução Militar Preparatória. Este tipo de

⁴³ Idem, *ibidem*, p. 179.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 183.

⁴⁵ Idem, *ibidem*, pp. 202-203.

instrução surge claramente associado à educação cívica, além de pretender promover nos jovens a formação do carácter.

Se bem que a festa da árvore nunca tenha sido motivo de grande controvérsia, pese embora o declínio do interesse por esta iniciativa a partir de 1917, o mesmo não se poderá dizer relativamente à introdução da instrução militar na escola primária: foram muitas as críticas a esta iniciativa e foram mesmo desencadeadas acesas polémicas nos jornais e outras publicações da época⁴⁶.

Didáctica da educação moral e cívica

O grande avanço na investigação em ciências humanas na segunda metade do século XIX e começos do século XX, em particular nos diversos campos da psicologia, permitiu um melhor conhecimento dos comportamentos da criança e, em consequência, um forte impulso para uma pedagogia científica. Certamente que a este impulso não é estranho o chamado movimento da Educação Nova, o qual vai ter a sua maior expansão a partir da década de vinte do nosso século. Este movimento de renovação da pedagogia vai fazer sentir-se igualmente em Portugal e contribuiu decisivamente para a riqueza do debate em torno das questões pedagógicas em que o período republicano foi fértil.

Do ponto de vista dos métodos de ensino, é visível a influência, entre nós, do movimento da Educação Nova. Um dos aspectos centrais da Educação Nova prende-se com o conceito de “escola activa” em que se procura que a educação possa corresponder às necessidades dos educandos através da adopção de métodos activos e intuitivos. Para muitos pedagogos ligados à Educação Nova, a forma privilegiada de promover a educação moral e cívica estaria no recurso ao *self-government* ou autonomia dos educandos. Em António Sérgio encontramos um dos seus principais defensores: “A boa vida de cidadão não valerá a consegui-la nenhum processo de *instrução*, menos ainda o dos discursos, mas o de habituar as crianças à acção cívica, ao exercício dos futuros direitos de soberania e de *self-government*: e criar-se-ia este regime concedendo forais às nossas escolas, de modo que a turbamulta infantil, em vez de um rebanho estúrdio mal pastoreado pelo mestre, reitor, director, chefe autoritário ou

⁴⁶ Idem, *ibidem*, p. 209 e ss.

vigilante, formasse um verdadeiro município, sob a assistência, o conselho e a cooperação discreta dos professores”⁴⁷. Sérgio assume uma dimensão organizacional e funcional da escola à imagem do município em que os educandos pudessem exercitar-se na concretização de actividades representativas da vida social exterior à escola: “(...) é de necessidade absoluta que o aluno se afaça a cooperar livremente pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta entre gente autónoma e responsável”⁴⁸.

Na perspectiva dos defensores do modelo da “escola activa”, a autonomia dos educandos implicava uma participação activa dos estudantes na organização da escola, que ia desde a eleição dos seus representantes nos diversos órgãos de gestão até à organização do espaço - aula; como método para uma educação moral e cívica, possuía a vantagem de desenvolver os princípios de liberdade e iniciativa individual, autonomia pessoal, em consonância estreita com a consciência da necessidade de uma disciplina livremente consentida e de responsabilidade solidária – tratava-se de interiorizar um conjunto de valores e comportamentos inerentes à futura participação activa e consciente na vida da comunidade enquanto cidadãos comprometidos.

A nova pedagogia cívica proclamava a relevância maior da acção em relação ao saber; nesta perspectiva, o recurso aos manuais de educação cívica não constituía nenhuma vantagem para uma adequada metodologia de ensino: reclamava-se sobretudo uma educação cívica realizada através da prática, em sintonia com o adequado ambiente escolar e as situações do quotidiano que pudessem ser plenamente vivenciadas como “momentos pedagógicos” relevantes; a observação e a experiência seriam uma base importante para este ensino da nova moral e do novo civismo. Tais orientações metodológicas devem a sua razoabilidade aos novos conhecimentos sobre a psicologia infantil em que a criança é investida no papel de centro do processo educativo – o espírito infantil “tem necessidade de noções concretas”, argumentava João de Barros⁴⁹. Neste contexto, o papel do professor orienta-se para um estatuto de

⁴⁷ SÉRGIO, António (1954). *Educação Cívica*. Lisboa: Editorial Inquérito, pp. 20-21.

⁴⁸ Idem, *ibidem*, pp. 26-27.

⁴⁹ Citado por PINTASSILGO, Joaquim. *Op. cit.*, p. 240.

facilitador, suscitador do interesse e estimulador da iniciativa dos educandos; seria um modelo a seguir pelos próprios educandos.

Quanto às estratégias a utilizar, elas poderiam ser as mais diversificadas: visitas de estudo e passeios pedagógicos, leitura e comentário de passagens de obras literárias ou de outros textos⁵⁰, utilização do teatro e do animatógrafo, aproveitamento da imprensa periódica, festas escolares, trabalho em grupo, elaboração de quadros ou cartazes alegóricos, etc. Em suma, todo o quotidiano escolar e o clima vivencial da escola deveriam contribuir para uma prática adequada de educação moral e cívica.

Uma última referência aos planos curriculares das várias disciplinas: a disciplina de História, em particular, deveria dar um contributo maior para o despertar dos ideais nacionalistas e patrióticos transmitidos através dos programas e manuais desta disciplina⁵¹.

1.5. Propósitos educacionais da Primeira República: um balanço

Se aquilo a que chamamos atraso educativo português é “antigo, singular e específico” e pode ser explicado por um conjunto vasto de factores cujas raízes mergulham fundo na história da nação portuguesa⁵², se considerarmos o facto de o analfabetismo em Portugal chegar quase aos oitenta por cento ainda em 1900, é caso para afirmarmos que à República esperava uma tarefa íngreme, sobretudo se pensarmos nas elevadas expectativas criadas pelos republicanos entre a população portuguesa quanto à capacidade de resolver os problemas nacionais.

Com efeito, logo após a implantação da República, foi publicado um conjunto de legislação de feição anti-clerical e em que se procurava subtrair o ensino à influência da Igreja; este facto terá contribuído, ainda mais, para inflacionar as dificuldades que os republicanos poderiam encontrar para resolver o problema do analfabetismo estrutural.

⁵⁰ Sobre esta estratégia de aprendizagem é ilustrativo o *Manual de Educação Cívica para as 3ª, 4ª e 5ª Classes* por nós referido na nota 32 deste capítulo; vejam-se as pp. 43 e ss.

⁵¹ Veja-se a este propósito: MATOS, Sérgio (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁵² Cf. CANDEIAS, António (1996). “Ritmos e Formas de Alfabetização da População Portuguesa na Transição do Século: O Que Nos Mostram os Censos Populacionais Compreendidos Entre os Anos de 1890 e 1930”. *Educação, Sociedade, Culturas*, nº 5, 1996, pp. 35-37.

O período final do regime monárquico havia conduzido o país para uma situação financeira pouco estável em que a questão orçamental era trazida para o primeiro plano das críticas dos republicanos; e, com efeito, era magra a fatia do Orçamento de Estado afectada para o ensino, “(...) o que se repercutia nas dificuldades de recrutamento de professores devidamente preparados e na impossibilidade de construção de edifícios escolares”⁵³.

Se das intenções às práticas, do projectado ao realizado, há uma distância significativa, não pode deixar de ser considerado globalmente positivo o balanço educativo da primeira República portuguesa:

- i. Estimulou-se a expansão do ensino infantil embora no período de 1910-1926 apenas tenham entrado em funcionamento doze “escolas infantis” (sete criadas pela Câmara Municipal do Porto, quatro Jardins-Escolas João de Deus e a Escola Israelita – e algumas “secções infantis”)⁵⁴.
- ii. Por alturas da proclamação da República, a taxa de analfabetismo global no nosso país ultrapassaria os 75% e haveria mais de 700 paróquias (ou seja, 17,5% do total) que não teriam escola primária⁵⁵; no ano escolar de 1909-1910 existiam, no Continente e Ilhas Adjacentes, um total de 5 552 escolas oficiais do ensino primário e no ano escolar de 1925-1926, termo da Primeira República, existiam 7 126 escolas (embora não estivessem em funcionamento 469)⁵⁶; em 1930, a taxa global de analfabetismo teria baixado até aos 67,8%.
- iii. Criaram-se as chamadas “escolas móveis”, iniciativa dos republicanos para fazer face ao analfabetismo crónico entre a população adulta – em

⁵³ SERRÃO, Joel (1981). “Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino”. In SILVA, Manuela e TAMEN, Isabel (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.28.

⁵⁴ Dados recolhidos em: GOMES, Joaquim (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica e Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, p. 81.

⁵⁵ Idem, ibidem, p. 54.

⁵⁶ Dados recolhidos em: CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 711.

1925-1926 funcionavam 318 dessas escolas onde receberam instrução 13 759 alunos, dos quais 4 674 eram mulheres⁵⁷

- iv. O estabelecimento, em definitivo, em 1913, do Ministério da Instrução Pública após sucessivas tentativas iniciadas ainda durante a Monarquia Constitucional.
- v. Melhorias significativas dos vencimentos do professorado primário e criação de três escolas normais de formação deste tipo de professores em Lisboa, Porto e Coimbra.
- vi. A criação das Universidades de Lisboa e Porto através da junção das escolas superiores já existentes naquelas duas cidades, transformadas em Faculdades, ou pela instituição de novas, como a Faculdade de Direito, em Lisboa.
- vii. A criação, em Lisboa, do Instituto Superior Técnico e do Instituto Superior do Comércio (por desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa) e do Instituto Superior de Agronomia e da Escola de Medicina Veterinária (por desdobramento do Instituto de Agronomia e Veterinária), os quais viriam a dar origem, em 1930, à Universidade Técnica de Lisboa. O Porto, só em 1918 viria a ter o chamado Instituto Superior Técnico.
- viii. A riqueza dos debates pedagógicos e o movimento de reflexão em torno das questões educativas deram um contributo decisivo para uma autêntica institucionalização do ensino da psicologia e da pedagogia⁵⁸.
- ix. A criação das chamadas “universidades populares”, destinadas aos adultos do meio operário dos grandes centros urbanos e nas quais leccionaram destacadas figuras do republicanismo.

A Primeira República Portuguesa (1910-1926) terá sido “a primeira tentativa persistente de Portugal para estabelecer e manter uma Democracia Parlamentar”⁵⁹.

⁵⁷ Vasco Pulido Valente. Citado por CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 712.

⁵⁸ Cf. GOMES, Joaquim (1995). *Para a História da Educação em Portugal (seis estudos)*. Porto: Porto Editora, p. 86.

⁵⁹ BIRMINGHAM, David (1998). *História de Portugal. Uma Perspectiva Mundial*. Lisboa: Terramar Editores, p. 192.

Durante os dezasseis anos da República, tivemos nove Presidentes da República e quarenta e cinco Governos – “foi o regime parlamentar mais instável da Europa ocidental”⁶⁰. A instabilidade política, a violência pública, a falta de continuidade na administração do Estado e as paixões pessoais e ideológicas⁶¹ acabaram por conduzir ao termo da primeira experiência liberal e democrática com o golpe militar de 28 de Maio de 1926.

2. O Estado Novo

Em 28 de Maio de 1926 dá-se o golpe militar comandado pelo General Gomes da Costa, iniciado em Braga e seguido de marcha sobre Lisboa. Terminava assim a chamada Primeira República. Reveste-se de alguma singularidade esta intervenção da força militar na vida política portuguesa, como nos dá conta Ferreira: “Ela não ganhara nenhuma guerra recentemente, a sua contribuição teórica para a resolução dos problemas nacionais não era visível, e, no entanto, os espíritos voltavam-se para a grande desconhecida”⁶². Contudo, ainda segundo Ferreira, este apelo à intervenção política dos militares vai multiplicar-se a partir de 1924 por parte de intelectuais sugestionadas pelos acontecimentos políticos no estrangeiro⁶³.

O golpe militar foi inicialmente bem recebido pela população portuguesa⁶⁴. O país estava cansado da instabilidade parlamentar e governativa, das permanentes e insolúveis querelas partidárias, dos sobressaltos da vida quotidiana. Figuras da democracia republicana como um António Sérgio e o próprio João de Barros alinharam no grupo daqueles que acolheram positivamente a mudança política que incessantemente se vinha reclamando. Com o triunfo do golpe militar, inicia-se a

⁶⁰ WHEELER, Douglas (1978). *História Política de Portugal de 1910 a 1926*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 279.

⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 271.

⁶² FERREIRA, José (1996). *O Comportamento Político dos Militares. Forças Armadas e Poder Político em Portugal no Século XX*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 126.

⁶³ Idem, *ibidem*, p. 127.

⁶⁴ Sobre este assunto, cf.: CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 720; MARQUES, Oliveira (1981). *História de Portugal. Vol. III – Das Revoluções Liberais aos Nossos Dias*. Lisboa: Palas Editora, p. 364.

Ditadura com um governo presidido pelo Comandante Mendes Cabeçadas, “compromisso entre a opinião pública republicana e os grupos militares de tendência direitista (...)”⁶⁵. O período compreendido entre 1926 e 1928 caracteriza-se por grande instabilidade política e sucessivas revoltas e protestos, aplicação de medidas repressivas e cerceadoras dos direitos fundamentais (censura à imprensa, deportações e prisões políticas, etc.), além de o problema do crónico défice orçamental nas contas do Estado se ter agravado. Em Abril de 1928 realizam-se eleições directas para a Presidência da República⁶⁶. É eleito o único candidato que se apresentara a sufrágio, o general Óscar Carmona. O coronel Vicente de Freitas é convidado a formar novo Ministério incluindo no elenco governativo António de Oliveira Salazar, de trinta e nove anos de idade, professor de Economia e Finanças na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. (Já anteriormente Salazar havia tido uma passagem, embora efémera, pela pasta das Finanças, no curto governo chefiado pelo Comandante, após o golpe militar de 28 de Maio de 1926). Salazar aceitou sobraçar a pasta das Finanças na condição de supervisionar o orçamento de todos os ministérios e ter direito de veto sobre todos os aumentos de despesa propostos. Os êxitos da sua política financeira permitiram-lhe arrecadar enorme prestígio sendo cognominado “Salvador da Pátria” – pela primeira vez, em 1928-29 e desde há quinze anos, o saldo positivo orçamentado era concretizado, o que não deixava de constituir uma enorme vitória do rigor financeiro, da capacidade de gestão orçamental e da política de contenção das despesas imposta a todos os ministérios. Iniciava-se então a ascensão política daquele que haveria de marcar decisivamente a vida portuguesa durante quatro décadas, verdadeiro fundador do regime depois designado de “Estado Novo”.

2.1. O pensamento salazarista e a configuração do Estado Novo

A arquitectura político - ideológica do novo regime é obra de Salazar. A partir de 1928, através dos seus discursos e sucessivas intervenções públicas, o “ditador” foi

⁶⁵ MARQUES, Oliveira. Op. cit., p. 363.

⁶⁶ Tinham sido feitas sucessivas emendas à Constituição Republicana de 1911 através de decretos ditatoriais, estabelecendo, nomeadamente, o voto directo dos cidadãos para a eleição do Presidente da República.

lançando as bases do novo regime. Em 1917, havia iniciado a sua carreira como docente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Em 1921, candidatou-se ao Parlamento e foi eleito deputado, cargo que ocupou por um só dia “(...) tendo adoptado uma atitude reservada em relação aos políticos de Lisboa e preferindo-se à elite arrogante de Coimbra”⁶⁷.

Salazar possuía uma visão do mundo que se não restringia apenas à sua formação no âmbito da gestão financeira, “(...) mas abrangia todos os aspectos do comportamento individual e social”⁶⁸. A sua formação católica impregnou profundamente o seu pensamento: Salazar foi secretário-geral de um dos grupos de combate católico, o centro Académico de Democracia-Cristã, e exerceu acção de relevo no Centro Católico, centro este que tinha como principal objectivo realizar os fins da União Popular Católica por meio da acção pública exercida no terreno religioso e no terreno político-social.⁶⁹ “Salazar foi, de algum modo, um “clerc” que esteve para ser sacerdote, fez-se adulto como dirigente católico à luz do pensamento político-social da doutrina da Igreja(...)”⁷⁰.

Um outro traço marcante do pensamento salazarista centrava-se na recusa do marxismo: “O maior mal do mundo foi Salazar encontrá-lo na instauração e na propaganda das ideias marxistas, e ao seu ataque se atirou com a mesma pertinácia, convicção e determinação como outrora, em séculos passados, mentalidades análogas se tinham lançado na luta contra as heresias”⁷¹.

Salazar fundamentou, por outro lado, as características anti-democráticas do Estado Novo. Nos seus discursos de 1930 rejeitava, sem sofismas, os conceitos de liberdade individual e de organização partidária. O partido – que ele considerava, de certa forma, uma ficção – deveria ser substituído, como veremos a propósito da criação da União Nacional, por uma associação cívico-política. Em 1934, referindo-se ao

⁶⁷ BIRMINGHAM, David. Op. cit., p. 197.

⁶⁸ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 723.

⁶⁹ Cf. MARQUES, Oliveira. Op. cit., p. 412.

⁷⁰ MEDINA, João (1995). “Salazar e Franco. Dois Ditadores, Duas Ditaduras”. *Actas dos Segundos Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, p. 164.

⁷¹ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., pp. 723-724.

movimento de 28 de Maio de 1926, afirmava que este tendia a proscrever definitivamente o liberalismo, o individualismo e as lutas partidárias e sociais⁷². Salazar cultivava ainda a aversão ao parlamentarismo e ao sufrágio universal como processo de auscultação da vontade nacional: “Não creio no sufrágio universal (...). Não creio na igualdade mas na hierarquia. Os homens, na minha opinião, devem ser iguais perante a lei, mas considero perigoso atribuir a todos os mesmos direitos políticos”⁷³. Sem dúvida que esta visão das coisas era informada pelo conhecimento da realidade portuguesa nos finais da Primeira República. Em contraponto à insegurança, às querelas pessoais e partidárias e à desordem, afirmava os valores de hierarquia, disciplina e obediência, valores estes que “não careciam de justificação para se impor devido à estrutura natural da sociedade”⁷⁴.

Outros valores basilares queridos do Salazarismo eram os de Pátria, Família e Religião, bem expressos na célebre tríade “Deus, Pátria, Família.”

Salazar acreditava no sistema corporativo como forma de superar os antagonismos sociais, a luta de classes e garantir a necessária harmonização de interesses, “(...) tendo (...) procurado aplicá-lo porventura por coerência doutrinal com os ensinamentos finisseculares da Igreja romana, o que não impediu que o corporativismo nunca fosse de facto implantado entre nós como sistema económico-social sólido, coerente e viável”⁷⁵.

A sua visão do desenvolvimento económico de Portugal assentava em duas componentes: a agrária e a colonialista. Relativamente à primeira, sobressai uma visão ruralizante do desenvolvimento do país: “Salazar sempre considerou que o desenvolvimento industrial teria de subordinar-se ao agrícola devido à “maior estabilidade”, ao “seu enraizamento natural no solo” e à “mais estreita ligação com a produção de alimentos”⁷⁶. Em relação à segunda, “aferrou-se suicidariamente a um

⁷² Cf. MARQUES, Oliveira. Op. cit., pp. 421-422; BIRMINGHAM, David. Op. cit., p. 198.

⁷³ Entrevista dada por Salazar a Serge Groussard, citada por MEDINA, João. Art. cit., p. 161.

⁷⁴ RODRIGUES, Carlos (1994). *Sócio-História e Reformas Educativas em Portugal (1936-1986)*. Braga: Universidade do Minho, p. 47.

⁷⁵ MEDINA, João. Art. cit., p. 165.

⁷⁶ Cf. CARREIRA, Henrique (1996). *AS Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva Publicações, p. 45.

credo colonialista que lhe havia de hipotecar gravemente o futuro e roubar-lhe quaisquer oportunidades de se modernizar e liberalizar a sério”⁷⁷.

Um último apontamento que nos parece relevante para a clarificação dos traços caracterizadores do pensamento salazarista: a conjuntura internacional que se vive na década de vinte, com a ascensão dos nacionalismos exacerbados e a expansão das ideias socialistas e comunistas vindas do leste europeu, era potenciadora de uma reflexão em que certas preocupações com o futuro da nação portuguesa ganhavam um relevo inusitado. A ascensão do fascismo em Itália, a partir de 1922, em Espanha a presença de Primo de Rivera no poder, de 1923 a 1930, e a ascensão do nacional – socialismo na Alemanha ganharam foros de modelos de regimes políticos autoritários cujo exemplo haveria de ser seguido mais tarde por Oliveira Salazar.

Embora Salazar tivesse assumido a chefia do Governo apenas a partir de Julho de 1932, o prestígio alcançado havia-lhe permitido assumir poderes reforçados no novo governo presidido pelo general Domingos de Oliveira, a partir de Janeiro de 1930. Segundo Oliveira, “o ano de 1930 é, de facto, e no quadro de uma reflexão ponderada sobre a história portuguesa contemporânea do século XX, um ano decisivo. Ele define, (...) o encerrar das hesitações no interior da própria Ditadura Militar entre os que pretendiam apenas ‘regenerar’ a República implantada em 1910 e os que queriam ‘fundar’ uma nova ordem política, económica e social assente num Estado autoritário (...)”⁷⁸. Por outro lado, o ano de 1930 foi marcado por “certa apatia das oposições à Ditadura”, inexistência de “condições para o êxito político das forças democráticas e operárias que se opunham à Ditadura Militar” e com a subida do Cardeal Gonçalves Cerejeira ao topo da hierarquia da Igreja Católica Portuguesa, “a mesma matriz ideológica e política presidia, quer aos destinos do poder (...), quer aos desígnios perseguidos pela Igreja”⁷⁹.

O ano de 1930 e seguintes vão ser decisivos para a concretização dos instrumentos políticos e ideológicos do novo regime. Ainda em 1930 são lançadas as

⁷⁷ MEDINA, João. Art. cit., p. 166.

⁷⁸ OLIVEIRA, César (1992). “Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Primeira Parte – História Política e Instituições. Capítulo I – A Evolução Política”. In ROSAS, Fernando (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. (Nova História de Portugal – Vol. XII). Lisboa: Editorial Presença, p. 22.

⁷⁹ Idem, ibidem. pp. 23 e ss.

bases da União Nacional, o futuro partido único do regime salazarista, pese embora o facto de ter sido apresentado ao país como uma simples associação cívico-política, e é publicado o Acto Colonial. A partir de Maio de 1932 é divulgado o texto da nova Constituição a qual viria a ser plebiscitada em Março de 1933. Seguir-se-ia a institucionalização do Estado Corporativo através do Estatuto do Trabalho Nacional e a publicação de diversa legislação atinente ao funcionamento de associações sindicais e patronais, previdência social, casas do povo e casas de pescadores. Entretanto, as sociedades secretas, os partidos políticos e as associações sindicais livres foram proibidas. Institucionalizou-se a censura prévia à imprensa e aos espectáculos e, ainda em 1933, é criado o Secretariado da Propaganda Nacional. Nos finais de 1934 realizam-se as primeiras eleições legislativas, segundo a nova Constituição, as quais conduziram à instalação de uma Assembleia Nacional composta por noventa deputados, todos eles propostos nas listas do “partido único”, a União Nacional. Em 1935, Óscar Carmona é reeleito Presidente de República. Durante o ano de 1936, duas organizações são criadas à imagem da Alemanha de Hitler e da Itália de Mussolini: a Legião Portuguesa ou corpo de voluntários para a defesa do regime e a Mocidade Portuguesa, organismo pré-militar vocacionado para educar as crianças e os jovens na devoção à Pátria e, se necessário fosse, defendê-la. Ainda durante a década de trinta é criada a P.V.D.E. – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado. Encerrava-se assim um ciclo de iniciativas destinadas à institucionalização do novo regime político, assente na recusa do demoliberalismo, no nacionalismo corporativo, num Estado forte, centralizador, burocrático e autoritário, no intervencionismo económico-social e no imperialismo colonial⁸⁰.

2.2. A política educativa do Estado Novo

Neste ponto da nossa reflexão iremos proceder a uma breve caracterização da política educativa desenvolvida ao longo dos anos da Ditadura Militar e do Estado Novo (1926-1974) identificando os traços marcantes e as linhas de força essenciais à compreensão de um projecto de educação nacionalista e autoritária, contraditória em inúmeros aspectos, orientada para o endoutrinamento e a inculcação ideológica e

⁸⁰ Cf. ROSAS, Fernando (1994). “O Estado Novo (1926-1974)”. In MATTOSO, José (Dir.). *História de Portugal - sétimo volume*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 197-206.

reduzidora das possibilidades de mobilidade social. Adoptaremos uma divisão cronológica que, de resto, é consensual entre a maioria dos historiadores da educação⁸¹:

- **1926 – 1936:** é um período marcado pelas hesitações em que se não vislumbra ainda uma orientação clara da política educativa que iria, no futuro, caracterizar a educação do Estado Novo; são relevantes as preocupações em dismantelar o edifício educativo do período republicano;
- **1936 – 1947:** ponto de viragem na política educativa, fortemente marcado pela construção de uma educação nacionalista e autoritária, orientada para o endoutrinação e inculcação, através da escola, dos valores preconizados pela ideologia do Estado Novo;
- **1947 – 1961:** algum abrandamento da pressão sobre a escola em relação à promoção dos valores do regime nacionalista e emergência de novas finalidades assinaladas à educação em resultado das realidades sociais e económicas decorrentes do pós-segunda guerra mundial;
- **1961 – 1974:** o crescimento demográfico vai exigir a expansão do sistema educativo e assistir-se-á a um novo alargamento da escolaridade obrigatória; os primeiros anos da década de setenta serão marcados pela proposta de Reforma do Sistema Educativo da autoria do então Ministro, José Veiga Simão.

1926 – 1936: dismantelar o edifício educativo do período republicano e lançar as bases do novo sistema educativo

Uma das primeiras medidas tomadas pela Ditadura Militar, logo a seguir ao 28 de Maio, consistia na proibição da co-educação no ensino primário elementar: “Os novos dirigentes consideravam de tal gravidade a presença de meninos e meninas nas

⁸¹ Relativamente a esta divisão cronológica permitimo-nos fazer a referência a três autores cujos textos, depois de devidamente confrontados, confirmam esta divisão cronológica: CARVALHO, Rómulo. Op. cit., Cap. XIX, pp.719-813; NÓVOA, António (1992). “A Educação Nacional”. In ROSAS, Fernando (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960). (Nova História de Portugal – vol. XII)*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 454-519 e 538-542; CORREIA, Luís (1998). “O Sistema Educativo do Estado Novo”. *LER História*, nº 35, 1998, pp. 71-107.

mesmas salas de aula, tanto receavam de tamanha promiscuidade, mal se sentaram no poder (...), logo decretaram a separação dos sexos nas escolas primárias elementares”⁸².

A primeira reforma do ensino primário encetada pelo novo regime data de 17 de Maio de 1927⁸³. O ensino primário geral, agora designado “elementar”, continuou a ser obrigatório mas reduzido em um ano; o superior, agora designado complementar, foi igualmente reduzido em um ano. No plano de estudos do ensino elementar é dado realce a conteúdos que revelam orientações no sentido de uma educação básica de cunho nacionalista: Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica. Através de um Decreto de 26 de Outubro de 1928⁸⁴, declara-se uma redução nos programas do ensino primário elementar, e em 13 de Abril de 1929⁸⁵ estabelece-se que, dos quatro anos de ensino elementar obrigatório, só os três primeiros deverão constituir o ensino elementar passando o quarto ano de escolaridade a ter uma função meramente complementar.

Uma outra área tocada pelas intenções reformistas e redutoras do novo regime prendeu-se com a formação de professores. Diz-nos a este propósito Nóvoa que, “as tentativas de reforma no âmbito da formação de professores do ensino primário ilustram bem o difícil processo de substituição de legitimidades. As frequentes intervenções estatais (...) não conseguem resolver o cerne do problema: as escolas mantêm uma cultura pedagógica própria, caldeada no tempo republicano, que a Ditadura não consegue modificar”⁸⁶. A extinção das Escolas Normais Superiores deu-se poucos dias após a revolta de 28 de Maio, por decreto de 15 de Junho de 1926⁸⁷. Segundo Carvalho, a razão da sua extinção “relacionava-se com as reduções de qualidade do ensino primário que já então se planeavam e que vieram a concretizar-

⁸² CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 729.

⁸³ Decreto nº 13 619, de 17 de Maio de 1927.

⁸⁴ Decreto nº 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

⁸⁵ Decreto nº 16 730, de 13 de Abril de 1929.

⁸⁶ NÓVOA, António. Art. cit. na nota 81 deste capítulo. p. 457.

⁸⁷ Decreto nº 11 731, de 15 de Junho de 1926.

se”⁸⁸. Por Decreto de 19 de Julho de 1930⁸⁹, são substituídas por Escolas do Magistério Primário.

Relativamente à profissão docente, começam a vislumbrar-se os primeiros contornos daquilo que seria a pré-figuração do Estado autoritário. As várias instituições e órgãos de imprensa do professorado começam a ser alvo da atenção das entidades oficiais; procura-se, por outro lado, estabelecer normas legais que impeçam o exercício crítico das decisões do poder político de que um bom exemplo é o diploma publicado em 19 de Fevereiro de 1930⁹⁰; procede-se, depois, a uma reorganização dos serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, inspecção e serviços disciplinares dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário (diploma de 30 de Março de 1933, assinado por Gustavo Cordeiro Ramos)⁹¹.

O chamado problema do analfabetismo não ficou de fora das preocupações do novo poder. O desinvestimento na formação de professores (de que um bom exemplo foi a extinção das Escolas Normais Superiores) e a redução da escolaridade obrigatória vão a par das preocupações em relação ao combate ao analfabetismo. Assim, segundo Carvalho, em 30 de Novembro de 1931, foram criados os chamados “postos de ensino”: “Os postos de ensino criados pelo presente decreto ficam sendo mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número de iletrados, ou seja da resolução do chamado problema do analfabetismo”⁹². Os docentes destes locais de ensino designavam-se de “regentes escolares” e seriam escolhidos com o assentimento do Ministro da Instrução Pública desde que possuíssem a necessária idoneidade moral e intelectual, sendo irrelevante a sua formação escolar, o que gerou vivas controvérsias e reclamações.

Quanto ao ensino liceal, este vai ser objecto de reforma em 1926. Com a publicação do Estatuto da Instrução Secundária, assinado pelo ministro Ricardo Jorge e

⁸⁸ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 732.

⁸⁹ Decreto n° 18 646, de 19 de Julho de 1930.

⁹⁰ Decreto n° 17 983, de 19 de Fevereiro de 1930.

⁹¹ Decreto n° 22 369, de 30 de Março de 1933.

⁹² Cf. CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 736.

datado de 2 de Outubro de 1926⁹³, altera-se este subsistema de ensino. A escolaridade liceal total é reduzida em um ano passando de sete para seis anos. Nesta reforma ganha relevância o ensino do Português. Introduzem-se ainda outras alterações curriculares. Com Alfredo de Magalhães na pasta da Instrução, os cursos complementares voltam a ter a duração de dois anos (diploma de 22 de Janeiro de 1927⁹⁴); a partir de 26 de Agosto de 1930 os dois Ciclos do Curso Geral voltam a ter, como antes, o primeiro dois anos e o segundo três. Com a chegada de Gustavo Cordeiro Ramos à pasta de Instrução e por diploma de 22 de Abril de 1930⁹⁵, determina-se a cessação de funções de todos os reitores e vice-reitores dos Liceus, passando a partir de então a sua nomeação a ser feita por livre escolha do Ministro da tutela, sendo dada preferência a professores efectivos do ensino secundário oficial.

Com a nomeação de Salazar para a Presidência do Ministério, a partir de 5 de Julho de 1932, vão ser levadas por diante as iniciativas tendentes à institucionalização do Estado Novo e assistir-se-á à adopção de medidas de controlo e repressão sobre aqueles que pudessem agir em contra-corrente da ordem estabelecida. Um bom exemplo disso é o diploma assinado por Eusébio Tamagnini Encarnação, com data de 13 de Maio de 1935⁹⁶, cujo objectivo era iniciar um processo de depuração dos serviços públicos com carácter sistemático. Obstaculizava o acesso à função pública de indivíduos menos “desejáveis” e vinculava o funcionalismo público ao dever de zelo e repúdio de todas as ideologias contrárias aos ideais perfilhados pelo Estado Novo.

Ao longo do período histórico em referência é, pois, possível identificar os traços gerais de uma política educativa tendente à definição dos contornos do sistema educativo do Estado Novo, nas suas linhas mais significativas: compartimentação do ensino através da recusa da co-educação e selectividade no acesso aos Liceus, nivelamento por baixo através da redução da escolaridade obrigatória e redução dos currículos em certas áreas e disciplinas; redução dos custos com a formação de professores e a criação dos chamados “postos de ensino”; desvalorização da profissão

⁹³ Decreto n° 12 245, de 2 de Outubro de 1926

⁹⁴ Decreto n° 13 056, de 22 de Janeiro de 1927.

⁹⁵ Decreto n° 18 235, de 22 de Abril de 1930.

⁹⁶ Decreto n° 25 317, de 13 de Maio de 1935.

docente; estabelecimento de mecanismos de natureza disciplinar sobre a classe docente e discente; imposição de uma administração centralista de que um bom exemplo era a nomeação dos reitores dos Liceus⁹⁷.

1936 – 1947: emergência de uma educação nacionalista e autoritária

O ano de 1936 surge-nos como um momento crucial na concretização do projecto de educação nacionalista. A mais importante de todas as reformas educativas empreendidas pelo Estado Novo vai ter a assinatura de António F. Carneiro Pacheco, nomeado Ministro da Instrução Pública em 18 de Janeiro de 1936. Conseguiu Salazar “encontrar o ministro que lhe convinha para a Instrução Pública, em momento tão grave da História que estava orgulhosa e conscientemente redigindo”⁹⁸.

A Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936, promulgada pela Assembleia Nacional, remodelava o conjunto do sistema educativo e estabelecia os propósitos do regime expressando-os num conjunto de catorze “Bases”. Salientaremos: o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se Ministério da Educação Nacional (Base I); na Base II institui-se a Junta Nacional de Educação, organismo destinado ao “estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura” e que era desdobrado em sete secções das quais a primeira se denominava “Educação moral e física”; na Base III é feita advertência em relação ao respeito rigoroso da hierarquia em todos os serviços do Ministério da Educação; na Base V estabeleceram-se os critérios para a selecção do professorado salientando-se que estes deveriam “cooperar na função educativa e na formação de pessoal docente e em todos os estabelecimentos de ensino, com excepção do primário, cursos obrigatórios de organização corporativa para todos os candidatos a alunos”; na Base IX trata-se dos quadros e programas das disciplinas dos vários níveis de ensino assinalando-se a sua revisão; na Base X estabelece-se que em todos os estabelecimentos de ensino do país, à excepção do ensino superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal,

⁹⁷ Para uma melhor compreensão das linhas força que caracterizaram o período de 1926-1936 recomendamos o artigo de Luís Correia referenciado na nota 81 do presente capítulo, pp. 73-77.

⁹⁸ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 753.

História Geral e Filosofia assim como Educação Moral e Cívica; na Base XI cria-se a Mocidade Portuguesa; na Base XII estabelece-se a obrigatoriedade do canto coral como elemento de educação e coesão nacional; na Base XIII estabelece-se que “em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela constituição”. Como se pode ver, trata-se de um diploma que procura abranger todas as vertentes da organização do sistema educativo e patenteia propósitos claros de promover a inculcação dos valores tão caros ao regime salazarista: obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional, devoção cristã, organização corporativa. A escola assume assim a função de plataforma para a concretização dos princípios enunciados pela ideologia salazarista e para a realização de um projecto de sociedade em que predominaria uma forte hierarquização ao serviço do Estado totalitário. Verifica-se igualmente que a grande finalidade da escola não é o desenvolvimento de capacidades e saberes: “Ela visa, no plano individual, criar a motivação que leve ao domínio dessas capacidades e saberes. Essa motivação é, para o regime salazarista, o sentimento patriótico nacionalista”⁹⁹.

Já atrás referimos que, pela Base IX da citada Lei, se estabelecia a revisão dos quadros das disciplinas e respectivos programas de todos os graus de ensino. Em 24 de Novembro de 1936 é publicado um Decreto-lei de largo alcance pelas medidas preconizadas para o ensino primário¹⁰⁰. Nele se estabelece o currículo do ensino primário obrigatório que entraria imediatamente em vigor. O currículo era reduzido ao mínimo: Língua portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação Física; Canto Coral. Estabelece-se no mesmo Decreto-lei a conversão dos postos de ensino em postos escolares e que o ensino primário, tanto oficial como particular, iria ser ministrado em regime de separação de sexos. Novidade era agora o facto de se condicionar o casamento das professoras a cônjuge demonstrador de bom comportamento moral e civil e possuir vencimento ou rendimentos em harmonia com os da professora. O Decreto-lei atrás referido possuía

⁹⁹ CORREIA, Luís. Art. cit., pp. 78-79.

¹⁰⁰ Decreto-lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

um carácter provisório até que fosse definitivamente regulamentada a reforma do ensino primário.

Questão importante para o controlo da prática educativa era a do livro de leitura para o ensino primário: “(...) tornava-se imprescindível o fabrico de um livro de leitura da escola primária que fosse incentivador da mentalidade nacionalista e cristã para a qual toda a actividade pedagógica era dirigida, e que servisse de robusto alicerce à construção ideológica que sobre ele se faria assentar”¹⁰¹. Por Decreto de 21 de Julho de 1937¹⁰², estabeleceu-se que a elaboração do texto para o livro único do ensino primário elementar fosse feita por meio de concurso público entre escritores portugueses. Cerca de três anos depois, um Decreto de 14 de Março de 1940¹⁰³ estabelece que “a elaboração dos textos (...) e a sua ilustração colorida são confiadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico”, isto porque se havia considerado que, aberto concurso para aquele efeito, “havia sido recebidos bastantes originais, mas nenhum se julgou digno de ser aprovado”. Consumava-se assim mais uma medida tendente a manter sob controlo estreito do Ministério da Educação um dos instrumentos privilegiados para a orientação da educação.

Quanto à regulamentação da organização nacional Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, os respectivos regulamentos vão ser publicados em 4 de Dezembro de 1936¹⁰⁴ e 8 de Dezembro de 1937¹⁰⁵, respectivamente. A este assunto voltaremos mais à frente.

Relativamente à formação de professores, convém registar a suspensão das inscrições nas escolas do magistério primário entre 1936/1937 e 1941/1942: o pretexto utilizado foi o elevado desemprego que se registava entre os professores diplomados; incompreensível o pretexto apresentado tanto mais que, a partir de 1936, vai expandir-se a criação dos agora designados “postos escolares”.

¹⁰¹ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 767.

¹⁰² Decreto nº 27 882, de 21 de Julho de 1937.

¹⁰³ Decreto nº 30 316, de 14 de Março de 1940.

¹⁰⁴ Decreto-lei nº 27 301, de 4 de Dezembro de 1936.

¹⁰⁵ Decreto nº 28 262, de 8 de Dezembro de 1937.

O ensino secundário liceal foi igualmente objecto de reforma, tendo sido o primeiro sector de ensino visado pelo novo ministro. Por Decreto-lei de 14 de Outubro de 1936, perspectiva-se esta reforma como “o tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, organicamente, ao serviço da unidade moral da Nação”¹⁰⁶. São depois definidas as finalidades deste nível de ensino em que se salienta a formação da mentalidade corporativa, sua integração na missão educativa da Família e do Estado e dotar os alunos de uma cultura geral útil à vida. A novidade maior desta reforma do ensino liceal, segundo Rómulo de Carvalho, consistiu na adopção do regime por disciplinas: tal baseava-se no facto de que o “ensino em regime de classe levaria os professores a, benevolmente, beneficiarem os alunos cobrindo as deficiências em algumas disciplinas com valorização superior à merecida, por serem melhores noutras disciplinas”¹⁰⁷. Dá-se, por outro lado, uma simplificação do currículo escolar que se concretizou no abandono da bifurcação do curso, na sua recta final, em Letras e Ciências. Deixa de haver um curso igual para todos, distribuído por três ciclos: o primeiro ciclo com três anos; segundo ciclo com três anos; e o terceiro ciclo com apenas um ano.

Regista-se finalmente que em relação ao ensino infantil este deixou de constituir rede oficial sob alçada do Ministério da Educação Nacional. Era entendimento do regime que a educação precoce das crianças deveria estar sob a responsabilidade da família.

Carneiro Pacheco foi Ministro da Educação Nacional até Agosto de 1940. Sucederam-lhe dois ministros que, no essencial, prosseguiram a obra iniciada por Carneiro Pacheco: Mário de Figueiredo e Caeiro da Mata.

1947 – 1961: adaptar a escola às novas realidades decorrentes do pós-guerra

O período em referência é marcado pela presença à frente do Ministério da Educação Nacional dos dois ministros que asseguraram maior longevidade nessa permanência: Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961).

¹⁰⁶ Preâmbulo do Decreto-lei nº 27 085, de 14 de Outubro de 1936.

¹⁰⁷ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 775.

No seu conjunto, a actuação destes dois ministros orientou-se sobretudo para as reformas do ensino liceal e técnico e para um novo esforço no combate ao analfabetismo. Um outro aspecto muito importante prendeu-se com uma certa viragem na orientação das finalidades da política educativa: tratava-se de enquadrar esta nos objectivos do crescimento económico e da industrialização do país, ao mesmo tempo que a necessidade de formar recursos humanos prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica¹⁰⁸. Esta viragem é facilitada pela consolidação de um Estado administrativo forte, que assume parte das tarefas de controlo ideológico, libertando a escola para outras missões¹⁰⁹.

Da acção do ministro Pires de Lima há a destacar: a reforma dos ensinos técnico e liceal e um novo esforço no combate ao analfabetismo. A reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial, data de 19 de Junho de 1947; para este nível de ensino estabelecem-se dois graus: um primeiro grau, com a duração de dois anos, espécie de ciclo preparatório elementar e de aprendizagem geral, e um segundo grau, com a duração máxima de quatro anos, constituído por cursos de aprendizado, de formação e aperfeiçoamento profissionais; para a concretização desta reforma procede-se à construção de novos edifícios escolares, edificadas um pouco por todo o país. Quanto à reforma do ensino liceal, ela tem a data de 17 de Setembro de 1947¹¹⁰; o Curso Geral dos Liceus volta a ter duração de dois anos e em regime de disciplinas, divide-se pelas áreas de Ciências e Letras; em termos curriculares, as maiores novidades desta reforma diziam respeito a uma redução dos programas no Curso Geral, reservava-se o ensino do Latim apenas para os alunos do terceiro ciclo que pretendessem vir a matricular-se nas Faculdades de Letras e de Direito e regressava o ensino do Grego que desaparecera do currículo dos liceus com a reforma de Jaime Moniz, em 1895. Relativamente à problemática do analfabetismo e num novo esforço de combate a esse crónico problema nacional, é promulgado, em 27 de Outubro de 1952¹¹¹, *O Plano de Educação Popular*. As principais finalidades deste Plano diziam

¹⁰⁸ Cf. NÓVOA, António. Art. cit., pp. 460-461.

¹⁰⁹ Idem, ibidem, p. 461.

¹¹⁰ Decreto-lei nº 36 057 e Decreto-lei nº 36 058, ambos de 17 de Setembro de 1947.

¹¹¹ Decreto-lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952.

respeito à promoção do interesse esclarecido do nosso povo pela instrução e tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória; para este efeito, adoptavam-se medidas repressivas que poderiam ir desde as penas pecuniárias até à prestação de trabalho em obras públicas, além de que a posse do diploma da instrução primária seria condição necessária para o acesso a um conjunto de possibilidades (obtenção da carta de condução, autorização para emigrar, entre outras). A concretização do Plano de Educação Popular realizar-se-ia em dois sentidos: reforço de verbas para este efeito com a criação de mais postos escolares; junto da população adulta, através dos Cursos de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Apelava-se à opinião pública, aos meios de comunicação social, às escolas, às agremiações desportivas, centros paroquiais e párocos, para a sua divulgação. A obrigatoriedade do ensino elementar, estende-se, a partir de então, por mais um ano, dos sete aos doze anos; contudo, a obrigatoriedade do ensino mantém-se apenas para os três primeiros anos do ensino primário elementar. Sobre os resultados da execução deste Plano, entre 1952 e 1955, “houve um aumento de 126 459 alunos inscritos no ensino primário”, quando comparados com “o aumento de 583 693 durante os vinte e sete anos anteriores” e os “apenas 58 817 durante os dezasseis anos da I República”¹¹². Contudo, salienta depois Carvalho que “a boa impressão [causada por estes números] tem que ser comedida porque os resultados do trabalho escolar, na mesma época, são fracos”¹¹³.

A Pires de Lima vai suceder na pasta da Educação Nacional o engenheiro Leite Pinto, professor catedrático da Universidade Técnica. “A ascensão de Leite Pinto ao Ministério da Educação Nacional é o sinal visível de que alguma coisa estava mudando no nosso país”¹¹⁴. Com efeito, a evolução científica, tecnológica e industrial do pós-guerra implicava uma nova concepção do valor acrescentado do trabalho sobre a produção de bens, equipamentos e serviços, ao mesmo tempo que responsabilizava a escola por uma mais estreita ligação entre a educação e o desenvolvimento económico e

¹¹² CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 792.

¹¹³ Acrescenta ainda Rómulo Carvalho: “Assim, e segundo a mesma fonte oficial dos valores citados, sabemos que dos referidos 1 040 799 alunos inscritos no ensino primário, só foram aprovados nos exames 316 125, não sendo grande a diferença entre as percentagens de decréscimo para as crianças e para os adultos.” Idem, *ibidem*, p. 792.

¹¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 793.

social. Urgia mudar as orientações da política educativa ampliando o conceito de alfabetização, indo além do simples saber ler, escrever e contar. A educação era agora assumida como factor decisivo para a evolução da economia nacional. Tardamente, porém, embora o Estado Novo tivesse ganho alguma consciência dos desafios futuros.

Da acção do ministro Leite Pinto, “do muito que o ministro gostaria de ter realizado”¹¹⁵, destaca-se: o aumento da escolaridade obrigatória até à quarta classe do ensino primário (Decreto-lei n.º 40.964, de 31 de Dezembro de 1956) mas apenas para os rapazes; só pelo Decreto-lei n.º 42.994, de 28 de Maio de 1960, a mesma escolaridade vai ser estendida aos dois sexos; quanto ao combate a alguns excessos da ideologia do Estado Novo que impregnavam aspectos da vida escolar, procurou o ministro Leite Pinto fazê-lo, mas sem grande êxito¹¹⁶. Para fazer face às novas realidades resultantes da evolução do sistema económico mundial e adaptar a escola portuguesa a essas transformações, protagonizou o ministro Leite Pinto, em 1959, junto da O.C.D.E. (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), a proposta de elaboração de um trabalho conjunto de vários países do Mediterrâneo sobre a problemática educacional, designado de *Projecto Regional do Mediterrâneo*, cujos primeiros resultados só viriam a ter divulgação pública em 1964, já depois da saída de Leite Pinto do Ministério da Educação Nacional¹¹⁷.

1961 – 1974: o crescimento demográfico e a expansão do sistema educativo

A década de sessenta, a nível internacional, é caracterizada por uma política de “beligerância pacífica” denominada *guerra fria*, entre as duas grandes potências políticas, económicas e ideológicas. É também um tempo de grande expansão das chamadas “novas tecnologias” de entre as quais se destacam as ligadas à informática e aos computadores. No domínio da educação, ganha nova consistência a ideia de uma

¹¹⁵ Idem, ibidem, p. 796.

¹¹⁶ Idem ibidem, pp. 796-797.

¹¹⁷ Para um melhor conhecimento do conteúdo, âmbito e objectivos do chamado *Projecto Regional do Mediterrâneo*, e a título meramente sugestivo, recomendamos: a obra de Rómulo Carvalho (1985), *História do Ensino em Portugal*, (já várias vezes citada), pp. 795-796 e 798-799; o artigo de GRÁCIO, Rui (1981). “Perspectivas Futuras”. In SILVA, Manuela e TAMEN, Isabel (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 658 e ss.

educação para o desenvolvimento económico. Neste novo paradigma educacional sopram as influências das teorias, métodos e técnicas do mundo empresarial - a educação, nas suas várias vertentes, vai incorporar conceitos como *capital humano*, *planificação educativa*, *produtividade e eficácia educativa*.

No conjunto destes treze anos terminais do Estado Novo, poderíamos distinguir duas fases: a década de sessenta e os primeiros anos da década de setenta (até à revolução de 25 de Abril de 1974), os últimos marcados sobretudo pela acção do Ministro Veiga Simão (1970-1974).

A década de sessenta é marcada pelo forte crescimento demográfico e, em consequência, pelo crescimento da população escolar. O número aproximado de alunos e professores que em 1900 seria de cerca de um quarto de milhão, em 1930 cerca de meio milhão, vai chegar ao milhão em 1960¹¹⁸. Este período fica marcado por: um novo alargamento da escolaridade obrigatória, para seis anos, abrangendo agora, além dos quatro anos do ensino primário elementar, os dois anos do ensino primário complementar, começando os seis anos a ter carácter de obrigatoriedade no caso dos alunos matriculados na 1.^a classe do ensino primário elementar, em 1964-1965 (Decreto-lei n.º 45.810, de 9 de Julho de 1964); criação da chamada *Telescola* no seguimento da criação do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino, Instituto este cuja principal tarefa seria promover a realização de programas de radiodifusão e televisão no âmbito do curso do ciclo preparatório do ensino secundário técnico-profissional, primeiro passo, quer para o futuro desmantelamento do sistema dual de ensino (ensino secundário liceal e ensino secundário técnico-profissional), quer para a instituição da escola única¹¹⁹; criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, através do Decreto-lei n.º 47.430, de 2 de Janeiro de 1967, fundindo num só o primeiro Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico – o novo ciclo preparatório seria ministrado em dois anos, em edifícios próprios, com separação de

¹¹⁸ Cf. NÓVOA, António. Art. cit., p. 455.

¹¹⁹ Cf. CORREIA, Luís. Art. cit., p. 82; relativamente à problemática da institucionalização da escola única em Portugal entendemos ser de interesse remeter para o artigo de AMADO, Casimiro (1998). “A Escola Única em Portugal: do Debate Doutrinal nos Anos 20 e 30 às Realizações Democráticas”. In PROENÇA, Maria (Coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal – séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 87-110.

sexos e para o seu ingresso era exigida a aprovação no exame da quarta classe do ensino primário elementar.

A década de sessenta fica ainda marcada por um certo abrandamento no domínio das medidas de controlo ideológico e endoutrinamento através da escola: pelo Decreto-lei n.º 47 311, de 12 de Novembro de 1966, reformulam-se os estatutos da Mocidade Portuguesa circunscrevendo a obrigatoriedade da frequência das actividades circum-escolares ao ensino primário, ao primeiro ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico-profissional; revogação do art.º 9.º do Decreto-lei n.º 27.279, de 24 de Novembro de 1936, artigo este que fazia depender o casamento das professoras do ensino primário de autorização do ministro da Educação Nacional.

O início da década de setenta e até ao 25 de Abril de 1974 é marcado pela presença de Veiga Simão à frente da pasta da Educação. Veiga Simão entrou para o Governo integrado no elenco escolhido por Marcelo Caetano e para ele ficava reservada a “grande, urgente e decisiva batalha da educação.” A 16 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresenta dois projectos de reforma intitulados *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*. Foram documentos amplamente debatidos nas escolas de todo o país, na comunicação social e na Assembleia Nacional. Foi criado um Secretariado da Reforma Educativa com o objectivo de proceder à recolha de opiniões e pareceres e à elaboração do relatório-síntese das opiniões emitidas. Deste trabalho resultou a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, conhecida como “Reforma Veiga Simão” e da qual se salientam como aspectos mais inovadores: relevância da educação pré-escolar (BASE V); o ensino básico obrigatório com a duração de oito anos (BASE VI); a remodelação do ensino secundário (BASES IX, X e XI); lançamento dos Institutos Politécnicos (BASE XIII e seguintes). Das propostas consagradas na lei, apenas as que se referem ao ensino superior tiveram continuidade nos primeiros anos do regime democrático saído da revolução de 25 de Abril de 1974.

2.3. A escola primária do Estado Novo

Falar da escola primária do Estado Novo implica fazer uma abordagem adjacente da problemática do analfabetismo. Poderíamos até sentir-nos tentados a

afirmar que uma mesma ideia subjaz o discurso político e uma mesma prática foi adoptada pelos dois regimes – a Primeira República e o Estado Novo: a necessidade de combater o analfabetismo e a escassez de verbas orçamentadas para esse efeito. Contudo, aquilo que separa os dois períodos da nossa história política e educativa é demasiado substancial para cometermos a imprecisão de “meter tudo no mesmo saco”: a República, no seu demo-liberalismo, exaltava as virtualidades da democracia e do sufrágio na legitimação e no exercício do poder, além de exaltar o papel do indivíduo e de uma sólida formação intelectual para uma sociedade de progresso e bem-estar – o Estado Novo Salazarista assume essa recusa sobrepondo ao demo-liberalismo as ideias de Estado corporativo e autoritário, a recusa do sufrágio e dos partidos, a exaltação da hierarquia, da obediência e dos valores ético-religiosos, em ruptura com a ideia de afirmação individual; os homens que fizeram República sempre viram na escola o instrumento mais adequado para regenerar a Pátria, construir o “homem novo”, encaminhar o país na via do progresso através das Luzes, pese embora esses propósitos tivessem sido sempre mais idealistas que concretos, fruto da escassez de recursos económicos e financeiros a que o envolvimento do país na I Guerra Mundial e a instabilidade política e governativa não foram estranhos – a ideologia oficial do Estado Novo e de muitos dos seus apaniguados exalta a ignorância do nosso povo como uma virtude a valorizar (a redução da escolaridade obrigatória, a desvalorização da profissão docente e a redução dos currículos são disso um bom exemplo), além de que o Estado Novo teve os meios financeiros necessários para um mais forte e eficaz combate ao analfabetismo; a Primeira República foi um período fértil em termos de debates no seio do movimento pedagógico quanto ao papel da escola primária – o Estado Novo, além de ter sucessivamente legislado sobre a orientação e as finalidades da escola primária, foi instaurando mecanismos de censura e repressão sobre aqueles que poderiam produzir ideias contrárias ao regime e contribuiu, directa e indirectamente, para o estiar dos debates sobre as questões educativas (a legislação que proíbe a expressão de críticas e opiniões sobre as publicações afectas às questões educativas é um exemplo bem revelador).

A desvalorização do papel da escola primária parece ser uma constante nos primeiros anos do novo regime: recusa da coeducação no ensino primário elementar (1926); este mesmo nível de ensino (antes, ensino primário geral), na sua

obrigatoriedade, é reduzido em um ano, passando a ser obrigatórios apenas os três primeiros anos (1927); redução dos planos de estudos (1928); extinção do ensino primário complementar (1932). Pelo Decreto-lei 27.279, de 24 de Novembro de 1936, para resolver o problema da educação popular, procura difundir-se os “postos escolares” nos quais aos docentes em exercício apenas era requerida a necessária idoneidade moral – assume-se por este processo e de forma velada uma nítida desvalorização do perfil académico e pedagógico do pessoal docente; esta orientação traz consigo uma redefinição do papel do ensino primário elementar em que ao nível dos conteúdos aparecem como relevantes a Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios), Moral e Canto Coral. De resto, as tendências nacionalista, autoritária e cristã da educação já haviam sido expressas pela Lei 1.941, de 11 de Abril de 1936, sob a designação de “Remodelação do Ministério da Instrução Pública.”

É forçoso repetirmos que esta desvalorização do papel da escola primária é bem visível no papel reservado ao professor primário. Além da redução do grau de habilitação exigido aos docentes do ensino primário, surge-nos associada a ideia de que “era preciso aniquilar a imagem [do professor primário] herdada da I República, denegrindo-a sobre vários epítetos aos olhos da opinião pública”¹²⁰. O que, de resto, era veículado pela própria imprensa. Na mesma linha de intenções se estabelecem condicionamentos ao casamento das professoras e surgem certos laivos de puritanismo igualmente protagonizados pela imprensa¹²¹. O atribulado processo das Escolas Normais Superiores de formação de professores (a que já anteriormente nos referimos) é igualmente revelador.

Importa clarificar que esta desvalorização da escola primária não significava, de nenhuma forma, a recusa do reconhecimento do papel que aquela podia desempenhar num processo educativo no qual o Estado Novo depositava as suas maiores esperanças. Pretendia-se, através da escola, formar as novas gerações na ideologia centralizadora, totalitária e autoritária. Para isso, era necessário um conjunto de mecanismos de controlo de entre os quais sobressaía o que dizia respeito à administração do ensino. No nosso país, até há bem pouco tempo, a matriz subjacente à administração do sistema

¹²⁰ RODRIGUES, Carlos. Op. cit., p. 95.

¹²¹ Idem, ibidem, p. 96.

educativo possuía um cunho acentuadamente burocrático e centralizador. Só a partir de 1976, com o decreto sobre a gestão democrática das escolas e, posteriormente, com a Reforma do Sistema Educativo iniciada em 1986 se deram passos mais significativos na mira de um sistema educativo mais descentralizado. O Estado Novo empenhou-se sobremaneira neste controlo apertado em que sobressai “(...) a ideia de uma administração centralizada, hierarquizada e autoritária, procurando reduzir ao mínimo as zonas de incerteza”¹²². Relativamente ao ensino primário, tendo em conta a elevada dispersão da rede escolar e o reduzido corpo de inspetores, institucionalizou o Estado Novo um duplo sistema de vigilância dos professores: “Um controlo à distância, de carácter essencialmente administrativo, baseado em procedimentos burocráticos e em rotinas de gestão das carreiras (nomeação, transferência, promoção, etc.); um controlo próximo, baseado na acção dos pais e das autoridades locais, bem como em pessoas e grupos fiéis ao regime”¹²³.

No mesmo sentido desvalorizador do papel da escola primária se orienta a questão da escolaridade obrigatória: logo em 1927, procede-se à redução de quatro para três no número de anos correspondentes ao ensino primário elementar; foi necessário esperar até 1956 para que um “novo” aumento da escolaridade obrigatória se processasse (mas só para os rapazes) e até 1960 para que a mesma se tornasse obrigatória para as raparigas; depois de 1964, foi feito um novo esforço para estender a escolaridade obrigatória até aos seis anos, abrangendo agora o ensino primário complementar: chegava tarde à consciência política dos responsáveis pela educação nacional a necessidade de um grande esforço na valorização dos recursos humanos do país para a tarefa do desenvolvimento.

Se olharmos para as taxas de analfabetismo no período correspondente ao Estado Novo (1930-1970), verifica-se um decréscimo de 61,8%, em 1930, para 20,5% em 1970¹²⁴. Trata-se de uma redução significativa que implica uma leitura cautelosa na medida em que essa redução se fez sobretudo à custa de um “nivelamento por baixo” pela via das aprendizagens escolares de base. Tratava-se de dar uma formação mínima

¹²² NÓVOA, António. Art. cit., p. 467.

¹²³ Idem, ibidem, p.465.

¹²⁴ Dados recolhidos em: CORREIA, Luís. Art. cit., p. 86.

que não fosse muito além do “saber ler, escrever e contar”, tanto mais que a nova classe dirigente alimentava “fundados” receios quanto à elevação do nível cultural dos portugueses. Como sublinha Nóvoa, “a estratégia pragmática favoreceu a obtenção de alguns resultados no terreno da alfabetização, confirmando que a acção do Estado Novo deve ser analisada sob o prisma da expansão de uma escolaridade reduzida às aprendizagens de base”¹²⁵. Ora, este processo de escolarização mínima orientava-se para um objectivo pragmático muito claro: o alargamento da escolaridade mínima a todos os portugueses era condição necessária à “estruturação do universo ideológico”¹²⁶ preconizado pelo regime salazarista. Trataremos desta questão de uma forma mais substancial nas páginas seguintes.

2.4. A educação moral e cívica na escola do Estado Novo

Se os primeiros anos do regime político instaurado pela Ditadura Militar, após o 28 de Maio de 1926, correspondem a alguma hesitação quanto aos rumos a seguir na área da educação, não deixa de assumir alguma relevância o facto de irem sendo lançados as bases de uma educação de pendor nacionalista, como já antes referimos. Contudo, o ano de 1936 com a chegada de Carneiro Pacheco ao Ministério da Instrução Pública marca o ponto de viragem e afirmação de um projecto de “educação nacional”. E se as duas últimas décadas do regime correspondem a algum abrandamento da pressão sobre a escola no que toca ao papel que esta devia desempenhar no processo de endoutrinamento e inculcação ideológica, perpassa como nota dominante em todo o período correspondente ao Estado Novo (1932-1974) a concepção de um sistema educativo ao serviço da ideologia dominante. A educação moral e cívica, ora como área explícita do currículo, ora dispersa por outras áreas curriculares de natureza disciplinar, pode ser observada nos vários níveis de concepção e concretização: através das suas finalidades e objectivos, como se expressa no currículo escolar, quais os símbolos e práticas que adopta e de que forma surge consubstanciada nos manuais escolares. Iremos de seguida realizar um percurso de análise que siga os tópicos enunciados. Do

¹²⁵ NÓVOA, António. Art. cit., p. 475.

¹²⁶ Idem, *ibidem*, p. 476.

ponto de vista da educação, isto significava também remeter o período republicano para um tempo da nossa história política marcado pelo caos, desorganização do Estado e instabilidade política. Esta desconstrução do passado recente, não tendo nada de novidade do ponto de vista da estratégia política, tinha contudo o condão de despertar na consciência dos educandos uma sobrevalorização do presente ao serviço da nova ideologia dominante.

A par de uma desvalorização do papel da escola primária a que já aludimos, surge-nos o esforço de instrumentalização clara da escola elementar ao serviço de uma educação de pendor nacionalista e autoritário sobre um fundo conciso de valores ético-cristãos. Como bem sublinha Carvalho, “seria, portanto, necessário que a par dessa tímida instrução se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretavam”¹²⁷. A educação moral e cívica apresenta-se-nos, desta forma, menos como uma área disciplinar circunscrita a um conjunto de matérias e objectivos pré-definidos e mais como uma finalidade que submerge todo o currículo escolar; por outras palavras, as reduções de conteúdos nos planos curriculares foram compensadas com uma sobrecarga de conceitos, princípios e valores que o novo regime pretendia consagrar. A educação moral e cívica cobria todo o tecido escolar de forma que, diríamos, “totalitária” – é neste alcance desmedido, neste galgar as fronteiras do desejável que se foi muito além do preconizado e conseguido pelos homens que fizeram a Primeira República.

Do exposto se extrai ainda que a importância atribuída a uma área curricular como a Educação Cívica ou a Organização Política e Administrativa da Nação (no caso do ensino secundário liceal) sai diminuída face ao projecto global de endoutrinamento e inculcação de valores, atravessando todas as áreas do currículo e as práticas educativas. Para o regime totalitário do Estado Novo só fazia sentido que o projecto de educação fosse concretizado lançando mão de todos os instrumentos disponíveis: currículo, escola e professores.

¹²⁷ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 738.

A educação moral e cívica no currículo escolar

Se a Lei de 11 de Abril de 1936 constitui o acto instituinte do novo paradigma educacional, iremos, por outro lado, verificar até que ponto a educação moral e cívica se consubstancia nas propostas curriculares das sucessivas reformas levadas a cabo para os vários níveis de ensino: primário, secundário liceal e técnico.

Começando pelo ensino primário, cabe reportarmo-nos de novo ao Decreto-lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936, em que a Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios), Moral e Canto Coral cobrem a fatia mais substancial dos planos curriculares; por sua vez, no preâmbulo do Decreto-lei n.º 27 603, de 29 de Março de 1937, aparece-nos de forma clara a intenção de moldar o espírito das crianças ao sabor da ideologia nacionalista: “Os exemplos de virtude moral e cívica, de patriotismo e de trabalho, colhidos nas narrativas da história pátria, nos monumentos ou nas instituições regionais, (...) permitirão intensificar, gradualmente, a formação dos alunos e elevar ao mesmo tempo o ambiente cultural da escola”¹²⁸. No mesmo Decreto a educação moral aparece-nos como um complemento da educação no seio da família e como campo de convergência de todas as actividades escolares – daí a importância atribuída ao ensino da doutrina cristã. O Decreto em referência faz apelo ainda à educação cívica em ligação estreita com a educação moral e religiosa, reforçando a tendência nacionalista a partir de uma explicação da bandeira e do livro nacional, o qual deveria ser cantado.

Cabe agora uma referência à Campanha Nacional de Educação de Adultos, promovida no âmbito do Plano de Educação Popular, promulgado em 27 de Outubro de 1952 através do Decreto-lei n.º 38 968. Este plano, a que já anteriormente nos referimos, visava tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória e promover o interesse do povo pela instrução; constituía também um novo esforço no combate ao analfabetismo. Mas convém salientar que os objectivos desta campanha, definidos pelo Decreto-lei n.º 38 968, compreendiam também a divulgação de noções de educação moral e cívica e organização corporativa.

Quanto ao ensino secundário liceal, este foi objecto de reforma ainda em 1936 através de Decreto-lei n.º 27.084, de 14 de Outubro. No preâmbulo deste Decreto-lei se

¹²⁸ Decreto-lei n.º 27 603, de 29 de Março de 1937.

define este ensino como “o tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, organicamente, ao serviço da unidade moral da Nação”, para mais adiante se afirmar uma das suas primeiras prioridades que seria a “formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses”¹²⁹. Para a disciplina de Português, no 1.º ciclo (1.º, 2.º e 3.º anos), é recomendado, além do estudo da língua, o conhecimento da história pátria em forma de narrativas; atendendo à carga horária semanal desta disciplina (cinco horas semanais) verifica-se como ela poderia servir o desiderato de uma educação de pendor nacionalista. A Educação Moral e Cívica aparece-nos com uma hora lectiva semanal em cada um dos três anos, embora sem especificar os seus objectivos, o que só viria a ser clarificado através do Decreto-lei 27 085, de 14 de Outubro de 1936. Para o 2.º ciclo (4.º, 5.º e 6.º anos), surge-nos a disciplina de Português-Latim tendo como finalidade desenvolver o interesse pela leitura dos clássicos portugueses e estimular nos alunos o gosto científico e o zelo pela sua educação moral. A História surge agora no 2.º ciclo tendo como finalidade, além do conhecimento dos factos, a formação do espírito crítico e a educação cívica. Quanto à Educação Moral e Cívica, ela surge com uma hora lectiva semanal tendo como principais objectivos: o estudo do “facto religioso e a sua universalidade”, “a formação da consciência e o valor religioso”, “o facto cristão à luz da história” e a “crise intelectual e a higiene mental”, entre outros. Nesta reforma do ensino liceal surge-nos agora a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação (O. P. A. N.) que tinha como objecto de estudo a estrutura orgânica do Estado e a mentalidade corporativa. Nas “observações” aos Programas de O. P. A. N., do 3.º ciclo, no Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936, se recomenda ao professor a necessidade de “estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia de Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a crença nos benefícios da associação”¹³⁰. Sob a acção do Ministro Pires de Lima, é realizada nova reforma do ensino liceal através dos Decretos-leis n.º 36 057 e 36 058 de 17 de Setembro de 1947, em que nos surge no 1.º ciclo a Língua e a História Pátria – associação das disciplinas de Português e História. A disciplina de O. P. A. N. surge-nos como área de estudos comum no curso

¹²⁹ Decreto-lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936.

¹³⁰ Observações aos Programas de Organização Política e Administrativa da Nação, do 3º ciclo, Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936.

complementar quer para os estudantes da área de Letras quer para os que pretendessem seguir a área de Ciências.

Finalmente, em relação ao ensino técnico é sabido que só muito tardiamente o novo regime se vai preocupar com a reestruturação do mesmo, numa fase em que era necessário adaptar o país às realidades do pós-guerra e à industrialização. As preocupações com a orientação deste nível de ensino, igualmente ao serviço da ideologia dominante e da educação moral e cívica, vão estar de novo presentes. Assim, pelo Decreto-lei n.º 36 356, de 18 de Junho de 1947, nos 3.º e 4.º anos dos cursos complementares de aprendizagem, conforme os casos, era reservado um tempo semanal para a disciplina de “Formação Corporativa”. De uma forma breve, o objectivo era iniciar os jovens nas virtudes corporativas do Estado e no poder tutelar deste.

Do exposto se conclui que, longe de circunscrever a educação moral e cívica a uma área restrita do currículo, se procurou que a mesma recobrisse toda a extensão dos planos curriculares num esforço de enquadramento dos conteúdos de ensino na concretização do projecto de educação ao serviço da exaltação do nacionalismo e dos valores ético-cristãos.

Símbolos e práticas de uma educação moral e cívica

Constituindo a escola um dos principais veículos para a inculcação dos valores mais salientes na nova ideologia, preocuparam-se os governantes com a elaboração de uma iconografia moral e cívica que com ela se identificasse; adoptou-se também um conjunto de práticas e actividades que remetem para a necessidade de criar nas crianças e nos jovens o mais vivo amor à Pátria, respeito da hierarquia, obediência aos superiores e preparação pré-militar.

Do ponto de vista iconográfico, as imagens mais salientes referem-se à bandeira e ao hino nacional, ao crucifixo e aos retratos de Salazar e Carmona. Outras imagens carregadas de significado mas veiculadas pelos manuais escolares dizem respeito à exaltação das virtudes domésticas (o exemplo da mãe, a autoridade do pai e natureza sagrada da família); relativamente às práticas de educação moral e cívica iremos referir-nos à Organização Nacional Mocidade Portuguesa, à Mocidade Portuguesa Feminina, à Obra das Mães pela Educação Nacional e ao Canto Coral.

Na Lei 1 941, de 11 de Abril de 1936, na Base XIII se estipula que “em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela constituição”. Mais tarde, haveria de generalizar-se nas escolas do ensino primário a imposição dos retratos de Salazar e Carmona como símbolos mais elevados da hierarquia do Estado Novo.

Educar as crianças no mais vivo amor a Portugal e inspirar-lhes a consciência de uma completa devoção à Pátria implicava a criação de organizações capazes de materializar esses objectivos. Na já referida Lei de 11 de Abril de 1936, na Base XI, se diz: “Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa”. Estava criada a organização nacional Mocidade Portuguesa, organização paramilitar que viria a tornar-se num dos principais instrumentos de enquadramento da juventude na ideologia do Estado Novo. A génese da Mocidade Portuguesa foi influenciada pela existência de modelos estrangeiros de organização da juventude, nomeadamente a *Hitlerjugend* na Alemanha e a *Balilla* na Itália. O regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa tem a data de 4 de Dezembro de 1936 (Decreto nº 27 301) e nela se refere que a ela terão de pertencer, obrigatoriamente, todos os portugueses, estudantes ou não, desde os sete aos catorze anos. A acção da Mocidade Portuguesa desenvolveu-se nos núcleos locais que existiam nas escolas primárias, nos liceus (Centros Escolares), nas escolas técnicas, nos asilos e em algumas grandes empresas (Centros Extra-Ecolares). O sistema de enquadramento da Mocidade Portuguesa era segmentado por quatro faixas etárias compreendendo: Lusitos (7-10 anos), Infantes (10-14 anos), Vanguardistas (14-17 anos) e Cadetes (17-25 anos). A instrução dos filiados era realizada no centro local, ao sábado; incluía a saudação “à romana” da bandeira nacional, o hino da Mocidade Portuguesa, marchas militares – sempre que possível, devidamente fardados em uniforme de calças castanhas, camisa verde-escuro e um cinto que trazia um “S” como símbolo do dever de servir mas que simbolizava igualmente a devoção a Salazar – exercícios físicos e uma pequena alocução de cariz patriótico.

Um ano depois surgia a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), através do Decreto-lei n.º 28 262, de 8 de Dezembro de 1937, que se propunha colaborar com a família e a escola e formar a “nova mulher” através da educação integral moral, cívica, física e social das raparigas. A direcção da MPF ficou a cargo da Obra das Mães pela Educação Nacional, organização esta criada pelo Decreto-lei n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936. A MPF tinha como núcleo de base os centros escolares nos quais eram enquadradas as alunas do ensino primário e secundário, embora a sua actividade se tenha restringido quase só aos centros urbanos e liceais¹³¹.

Quanto à Obra das Mães pela Educação Nacional, concebida como uma dependência da Junta Nacional de Educação, tinha por objectivo estimular a acção educativa da família e assegurar a cooperação entre a família e a escola. Da sua acção constava a difusão de noções de higiene e puericultura, a promoção do embelezamento e conforto do lar, o desenvolvimento, entre os portugueses, do gosto pela cultura física e a contribuição para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa.

Regressando à Lei 1 941, de 11 de Abril de 1936, podemos verificar a institucionalização do canto coral com carácter obrigatório (através da Base XII), tendo como objectivo criar mais um “elemento de educação e de coesão nacional”, através da organização de um repertório de “cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria.” Tratava-se de uma actividade que, revestindo um certo carácter lúdico, contribuía para sedimentar o sentimento patriótico.

Os manuais escolares durante o Estado Novo

Iremos agora debruçar-nos sobre os manuais adoptados no ensino escolar oficial ao longo do período em referência. Em traços gerais, poderíamos afirmar que os manuais escolares (e em particular os adoptados para a disciplina de História, nos Liceus)¹³² constituem um instrumento privilegiado para a construção de uma

¹³¹ Cf. PIMENTEL, Irene (1999). “Mocidade Portuguesa Feminina”. In BARRETO, António e MÓNICA, Maria (Coord.). *Dicionário de História de Portugal (vol. VIII)*. Porto: Livraria Figueirinhas, p. 501.

¹³² Cf. MATOS, Sérgio Campos (1990). *Op. cit.*, p. 9 e ss.

mentalidade ao serviço da ideologia dominante¹³³. A primeira nota vai para a imposição do livro único. Na já referida Lei de 11 de Abril de 1936, Base X, se estabelece: “Será adoptado em todo o País o mesmo livro de leitura em cada classe”, para o ensino primário elementar, e no ensino secundário “(...) haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia, bem como (...) um único compêndio de educação moral e cívica”. Como salienta Rodrigues, “(...) não é por acaso que o Estado se apropria especificamente de disciplinas como a História, a Filosofia ou a Educação Moral e Cívica. Elas são as que propiciam áreas de ideologia mais fecundas e, como tal, passíveis de serem transformadas em instrumento de manipulação e endoutrinamento político”¹³⁴.

Relativamente ao livro único adoptado para cada uma das classes do ensino primário, já referimos a forma como o Ministério da Educação Nacional acabou por decidir que a elaboração dos textos e respectiva ilustração, para as classes do ensino primário elementar, fosse confiada a uma comissão de técnicos, escolhidos para esse efeito (Decreto de 14 de Março de 1940¹³⁵). Relativamente aos livros adoptados para as primeira, segunda e terceira classes, diz-nos Carvalho: “(...) apresentam, no total, dezenas de páginas dedicadas à religião católica, algumas à maneira de catecismo, com ilustrações sugestivas e frases adequadas aos interesses da Ditadura (...). Dentre os textos avultam os que tratam de temas religiosos ou de motivos patrióticos. Insiste-se nas virtudes dos “pobrezinhos” e na bondade das pessoas de bens que lhes dão esmolas e sopinhas, e que assim se habilitam às boas graças do Céu”¹³⁶. Vejamos outras ideias e valores veiculadas pelos manuais escolares para o ensino primário elementar: “A família como núcleo de importância capital para a educação dos filhos”; o papel da

¹³³ Faremos aqui uma breve abordagem, por assim dizer, “indirecta” dos manuais escolares servindo-nos da análise feita pelos seguintes autores: CARVALHO, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; MATOS, Sérgio (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte; RODRIGUES, Carlos (1994). *Sócio-História e Reformas Educativas em Portugal (1936-1986)*. Braga: Universidade do Minho; o artigo de TORGAL, Luís (1998). “Ensino da História”. In TORGAL, Luís, MENDES, José e CATROGA, Fernando (Autores). *História da História em Portugal (Séculos XIX-XX)*. (Vol. II). Lisboa: Temas e Debates, pp. 85-141.

¹³⁴ Cf. RODRIGUES, Carlos. Op. cit., p. 81.

¹³⁵ Decreto nº 30 316, de 14 de Março de 1940.

¹³⁶ CARVALHO, Rómulo. Op. cit., p. 768.

família como indutora dos “valores de coesão religiosa e patriótica que ajudarão a moldar o carácter da criança”; a obediência centrada no papel do pai como responsável pelo sustento da família; a mãe como símbolo das virtudes domésticas; a ideia de Pátria vista como um “todo, uno e indivisível”; a exaltação das virtudes do ruralismo e a defesa da “ agricultura como fonte primeira de riqueza”¹³⁷.

Iremos agora debruçar-nos sobre os manuais adoptados para a disciplina de História no ensino secundário liceal. Se nos referenciarmos a um tempo em que os suportes básicos da informação são ainda o escrito e o oral, torna-se mais facilmente compreensível o papel relevante que o manual escolar desempenharia para a construção de uma certa memória da Nação e uma percepção da nossa identidade colectiva. Neste particular, os manuais adoptados para a disciplina de História constituem um “lugar” privilegiado e a “historiografia oficial” soube disso tirar partido; a política do livro único constituiu um factor adicional no sentido da concretização de um projecto de educação ao serviço da nova ideologia e dos valores que esta preconizava. Neste processo de “revisão” da História nacional, factos e figuras teriam de encaixar-se em esquemas de representação mental nos quais o nacionalismo, as virtudes morais e os valores ético-cristãos não fossem postos em causa. A “verdade” histórica teria de ser a verdade oficialmente proclamada. Por isso não surpreende que factos e figuras na nossa História, antes proclamados como significativos e exemplares, nos surjam nos manuais do Estado Novo como imagens de descrédito e momentos de decadência, e vice-versa¹³⁸.

2.5. Estado Novo: um balanço da educação

Não será excessivo repetirmos que uma análise da problemática da educação ao longo do período do Estado Novo (1932-1974) não pode ser feita fora de uma matriz global em que se articula a concretização de um projecto de sociedade concebido à

¹³⁷ Cf. RODRIGUES, Carlos. Op. cit., pp. 91-95.

¹³⁸ Acerca da problemática e conteúdo dos manuais escolares adoptados ao longo do período correspondente ao Estado Novo, (em particular no caso dos manuais de História do ensino liceal), pensamos ser útil a leitura da obra: MATOS, Sérgio . Op. cit.: e o artigo de TORRALBA, Luís (1998). “Ensino da História”. In TORRALBA, Luís, MENDES, José e CATROGA, Fernando (Autores). *História da História em Portugal (Séculos XIX-XX)*.(Vol. II).Lisboa: Temas e Debates, pp. 85-141.

imagem do que se ia forjando noutras nações europeias e as condições próprias da vida política, económica e social do nosso país, nas décadas de vinte e trinta deste século. Neste particular, a similaridade das ditaduras salazarista e franquista é notória: “(...) a *Nova Ordem* educacional que ambas as ditaduras ibéricas procuram impor na década de trinta parte de um processo de verbalizada confessionalização do Estado, em reacção violenta contra o legado laico do liberalismo contemporâneo, e muito particularmente da sua versão republicana”¹³⁹. Não surpreende, pois, que numa primeira fase da política educativa do novo regime as preocupações se tenham dirigido para o desmantelamento do projecto educativo levado a cabo pelos republicanos, ao mesmo tempo que se iam lançando as bases do novo edifício educativo.

Se o regime político enfatizava uma ideologia anti-democrática, um Estado confessional, uma recusa das lutas sociais e conseqüente harmonização de interesses interclassistas, uma visão macroeconómica mediada pela afirmação do ruralismo e do colonialismo e um nivelamento cultural “por baixo” que não pusesse em causa a ideologia dominante, da mesma forma se concretizou um sistema educativo em que se promoveram medidas de centralização e controlo da administração do ensino, de reconfessionalização da Escola nos valores ético-cristãos, de manutenção de baixos níveis de progressão social através do aparelho escolar, de exaltação da imagem de sociedade veiculada pela ruralidade do país e de alfabetização da população dentro do estritamente necessário à realização de um projecto de educação nacionalista.

Relativamente ao processo de alfabetização da população portuguesa, poderemos afirmar que durante o período do Estado Novo a taxa de analfabetismo desceu dos cerca de 60 %, em 1930, para os 20,5 %, em 1970. Convém realçar, porém, que o esforço de alfabetização se fez à custa da redução da escolaridade obrigatória, da desvalorização do perfil académico e profissional dos docentes (veja-se o caso do perfil exigido aos docentes dos chamados “postos de ensino”) e com resultados ao nível das taxas de sucesso escolar que revelam a ineficácia do sistema escolar oficial. Procurou alfabetizar-se a população a baixo custo e nivelando por baixo.

¹³⁹ LOFF, Manuel (1996). “As Grandes Directrizes da “Nova Ordem” Educacional Salazarista e Franquista nas Décadas de 1930 e 1940”. In MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, p. 317.

O Estado Novo teve os meios financeiros para promover uma escolarização da população portuguesa em condições mais dignas e com resultados mais consentâneos com o conceito de uma educação de qualidade. Contudo, se considerarmos as percentagens no período de 1930-1960, verificamos que a variação se situa de 9,3 % para 11,9 % no período em referência¹⁴⁰; esta evolução positiva não consegue porém mitigar o atraso estrutural do sistema de ensino o qual “exigia uma política corajosa de investimento na educação, que jamais foi posta em prática”¹⁴¹.

Se olharmos agora para a evolução do estatuto socio-profissional da classe docente, podemos registar os seguintes traços marcantes: efeminização da profissão docente mantendo-se, a tendência que se vinha revelando desde o século XIX; desvalorização do estatuto socio-económico; desvalorização do perfil académico e pedagógico do professorado do ensino primário e secundário.

A década de vinte, sob os efeitos da Educação Nova, constituiu uma época de grande riqueza em termos de debates sobre a problemática educativa. Durante os anos trinta o Estado Novo empenhou-se no silenciamento e marginalização de alguns dos mais inovadores pedagogos portugueses e lançou as bases de uma pedagogia nacionalista, apropriando-se de algumas das ideias da Educação Nova¹⁴². Só a partir dos finais da década de cinquenta será possível assistirmos a um renovar de ideias e ao ressurgimento de um pensamento pedagógico autónomo.

Um bom exemplo das ambiguidades do regime político salazarista em matéria de escolarização da população pode situar-se em relação à problemática da “escola única”. Foi necessário esperar pelo pós-segunda guerra mundial para que a primeira experiência do género tivesse lugar em Portugal¹⁴³. Avessos à ideia de uma escolaridade “igual para todos” porque promotora da ascensão social dos mais desfavorecidos, só em 1967, com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino

¹⁴⁰ Dados recolhidos em: NÓVOA, António. Art. cit., p. 468.

¹⁴¹ Idem, ibidem, p. 469.

¹⁴² Idem, ibidem, p. 517 e ss.

¹⁴³ Foi com o Decreto nº 35.402, de 27 de Dezembro de 1945, que se iniciou no Barreiro uma experiência piloto: criação de um Ciclo Preparatório do Ensino Técnico com a duração de dois anos, concebido como “ciclo preliminar de estudos comuns de educação e pré-aprendizagem geral”.

Secundário, se avançará no sentido de uma escolaridade básica única com a duração de seis anos.

Finalmente, dentro do projecto de educação de uma sociedade assente em valores nacionalistas e de conformismo social e reconfessionalização do Estado, não surpreende que a educação moral e cívica tenha adquirido um matiz que submergiu todo a estrutura do sistema educativo.

3. Do 25 de Abril (1974) à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Durante a década de sessenta o regime ditatorial começa a enfrentar dificuldades. A guerra colonial iniciara-se em África, a contestação política e social subiu de tom, acentuava-se o desfasamento entre o mundo empresarial e industrial português e a realidade económica além fronteiras.

No início da década de setenta a atmosfera de crise vai agravar-se. O choque petrolífero veio pôr a descoberto as fragilidades da economia portuguesa e assiste-se a uma subida acelerada do nível dos preços; Portugal tornava-se cada vez mais dependente dos mercados europeus¹⁴⁴. A guerra colonial arrastava-se sem fim visível: “A guerra colonial foi para Caetano uma camisa-de-forças de que nunca se conseguiu libertar e à qual acabou por se acomodar, como que auto-anestesiado. Manietou-o na tentativa inicial de encetar um processo de liberalização das instituições políticas, levando ao desencanto da chamada “ala liberal” e à radicalização das oposições de esquerda”¹⁴⁵. A contestação social e política ao regime, embora viesse manifestando algum abrandamento e ineficácia nos anos finais da década de sessenta, não deixava de revelar particular acuidade no seio das próprias forças armadas, no interior do movimento estudantil universitário e na própria Igreja Católica, velha aliada do regime. A contradição entre o regime político vigente e a urgência de uma modernização económica, social e cultural do país, aliada ao impasse na guerra colonial com consequências visíveis no descontentamento da instituição militar, contextualizam

¹⁴⁴ Recorde-se que Portugal havia aderido em 1959 ao Acordo Europeu de Comércio Livre (EFTA).

¹⁴⁵ REIS, António (1994).” A Revolução de 25 de Abril”. In REIS, António (Coord.). *Portugal – 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 12.

claramente a urgência de uma revolução anunciada. E, assim, às zero horas e vinte e cinco minutos do dia 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas inicia o golpe militar vitorioso que haveria de pôr termo a quarenta e oito anos de ditadura e iniciar o processo de aproximação de Portugal do conjunto das nações civilizadas e democráticas da Europa.

A instauração de um Estado democrático de feição ocidental e europeia foi um processo cheio de vicissitudes. Do golpe militar à aprovação pela Assembleia Constituinte, em 2 de Abril de 1976, da nova Constituição da República Portuguesa, decorre um período da nossa história política em que os acontecimentos obedecem a uma sequência de ritmo vertiginoso. O processo de democratização do país foi acidentado e turbulento; os dois anos pós-25 de Abril surgem-nos como o contraponto definitivo àquilo que se pode considerar como o processo de “normalização” política do país e institucionalização da democracia: “(...) os extraordinários acontecimentos de meados da década de 1970 fazem já parte do passado, e tanto a Constituição Portuguesa como o sistema económico do país estão, ambos, marcados por uma fuga deliberada da herança desse período”¹⁴⁶. No complexo processo de institucionalização da democracia portuguesa emerge como nota dominante a progressiva predominância da sociedade civil sobre a instituição militar consignada na formação do I Governo Constitucional que inicia funções em Julho de 1976.

3.1. A educação no Portugal Democrático (1974 – 1986)

Uma primeira abordagem do conjunto das mudanças operadas na educação no pós-25 de Abril permite desde logo situá-la no mesmo paralelo das transformações políticas verificadas desde então. No sector da educação, as mudanças, as vicissitudes, os avanços e recuos parecem seguir uma trajectória concomitante à da revolução política. Assim sendo, não é difícil dividirmos o período em análise (1974-1976) em duas fases distintas¹⁴⁷:

¹⁴⁶ MAXWELL, Kenneth (1999). *A Construção da Democracia em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, p. 15.

¹⁴⁷ Esta divisão parece-nos ser consensual entre os especialistas e os historiadores da educação.

- **1974 – 1976:** dominada pela instabilidade política e social correspondendo ao período de acção dos Governos Provisórios;
- **1976 – 1986:** inicia-se com a entrada em funções do I Governo Constitucional – é o chamado período de “normalização” – e termina, *grosso modo* com a aprovação da Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) pela Assembleia da República.

1974 – 1976: a educação no período revolucionário

É um dos mais turbulentos períodos de toda a história da educação em Portugal. As lutas políticas e sociais galgaram os muros das escolas e das universidades e transformaram umas e outras em palcos de agitação permanente. Assistiu-se ao longo deste período a uma perturbação constante das instituições educativas com lutas internas em que se assiste à tentativa de certas forças e partidos políticos, particularmente os situados mais à esquerda no espectro político-partidário, de ocupar posições de hegemonia e controlo dos órgãos de direcção e gestão dessas instituições. O 25 de Abril tinha permitido a libertação de forças políticas e sociais que ambicionavam promover uma verdadeira democratização do país; os excessos verificados, ao nível das escolas e da administração do sistema educativo, justificam-se em larga medida pelo desejo, durante tanto tempo reprimido, de participação activa na vida das escolas e de tomar em mãos o destino colectivo, num protagonismo individual e de grupo nunca mais vivido na história posterior. Numa caracterização breve mas realista da agitação que inundou o sistema educativo, não resistimos a reproduzir as palavras de Grácio: “Com o 25 de Abril, na formação social, e portanto nas escolas – onde, mesmo quando “protegidas”, ressoam os rumores do Mundo -, verifica-se uma libertação explosiva, e por muitos aspectos criadora, das tensões e dos problemas acumulados”¹⁴⁸. A inexistência, durante o período revolucionário, de uma liderança política capaz de conter os excessos verificados acabou por transformar em anarquia

¹⁴⁸ GRÁCIO, Rui (1981). “Perspectivas Futuras”. In SILVA, Manuela e TAMEN, Isabel (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 666.

parcial o processo de democratização da escola e do sistema educativo. Assistiu-se à partidarização da vida escolar, ao oportunismo e à demagogia, aos saneamentos indiscriminados, quantas vezes tendo como móbil único o sectarismo político. Parte das alterações que se procurou introduzir nos vários subsistemas de ensino “(...) acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes”¹⁴⁹. É neste contexto que deve ser enquadrado o fracasso parcial das medidas tomadas por ministros que sobraçaram a pasta da educação no período revolucionário, sucessivamente: Eduardo Correia (professor Catedrático da Faculdade de Direito de Coimbra), Vitorino de Magalhães Godinho (historiador de mérito reconhecido, docente da Universidade de Clermont-Férrand, até ao 25 de Abril de 1974) e Rodrigues de Carvalho (tenente-coronel). A este propósito, são suficientemente esclarecedoras as palavras do Ministro da Educação, Vitorino de Magalhães Godinho, ao fazer uma avaliação crítica da situação da educação em Portugal após a sua demissão do cargo em Novembro de 1974, quando sublinha, a propósito da implantação fracassada do serviço cívico estudantil, que “(...) a acção conjunta de vários Ministérios esbarrava com uns quantos obstáculos, devido à falta de preparação para tal; e a institucionalização fraccionada do poder neste momento no nosso país constituía obstáculo suplementar”¹⁵⁰.

Note-se que a revolução do 25 de Abril de 1974 acabou por constituir uma ruptura no processo de reforma educativa concebido pelo Ministro Veiga Simão, consagrado na Lei de Bases aprovada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) e que para a época representava um passo importante no sentido da modernização e abertura do nosso sistema educativo, porquanto nela se consagravam algumas mudanças importantes: prolongamento da escolaridade obrigatória para oito anos, aumento da oferta educativa, institucionalização da educação pré-escolar oficial, diversificação do ensino superior, criação de melhores condições de acesso e sucesso educativo para todos os jovens em idade escolar, democratização da educação pela promoção da

¹⁴⁹ GRILO, Eduardo (1994). “O Sistema Educativo”. In REIS, António (Coord.). *Portugal – 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 407.

¹⁵⁰ GODINHO, Vitorino (1975). *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Edições Cosmos, p. 209.

igualdade de oportunidades, reforma do modelo de formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação.

Apesar das dificuldades, o balanço da acção educativa desenvolvida ao longo dos “anos loucos da revolução” deve ser considerado globalmente positivo.

Refira-se, em primeiro lugar, as modificações profundas que foram introduzidas nos currículos e programas das várias disciplinas, num esforço de eliminação de matérias e conteúdos mais objectivamente associados com o regime deposto, quando não de disciplinas do currículo¹⁵¹. As transformações substanciais operadas nos programas, a entrarem em vigor logo no ano lectivo de 1974-75, tinham como principais objectivos:

- i. Libertá-los dos constrangimentos da ideologia totalitária e adequá-los a uma sociedade pluralista.
- ii. Torná-los instrumentos vivos de acesso à ciência e à cultura moderna.
- iii. Reaproximar os ramos paralelos de ensino de base por formar a conduzir a um “tronco comum” na formação de todos os jovens portugueses¹⁵². Contudo, muitas das inovações curriculares introduzidas tiveram vida efémera, foram suspensas ou substituídas sem ter em consideração os raros estudos de avaliação realizados ou a necessária justificação pedagógica¹⁵³.

Importa referir seguidamente que foi prosseguido o objectivo de unificar os sétimo e oitavo anos de escolaridade, objectivo que, de resto, se insere na continuidade da política já definida pela Lei 5/73 (Reforma de Veiga Simão) que apontava para uma escolaridade básica e obrigatória de oito anos. Esta unificação do ensino secundário

¹⁵¹ Veja-se, por exemplo, a eliminação da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação do Curso Complementar dos Liceus.

¹⁵² Esta ideia de um “tronco comum” na formação de base dos jovens em idade escolar está na origem da posterior criação do ensino secundário unificado.

¹⁵³ Cf. SANTOS, Maria (1981). “Inovação Educacional”. In SILVA, Manuela e TAMEN, Isabel (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 385-412.

teve, contudo, o efeito perverso de fazer estiolar o ensino técnico e profissional (agrícola, comercial e industrial) na medida em que a reestruturação deste fez com que escolas de preparação para a vida activa e de via profissionalizante fossem transformadas em escolas do tipo liceal. Só anos mais tarde se procurará recuperar aquilo que pode ser considerado como herança positiva do regime deposto, ou seja, o ensino técnico e profissional.

Ao nível da administração do ensino, na periferia da decisão – as escolas, cabe uma referência importante para o movimento de participação democrática de alunos e professores na tomada de decisões ao nível da administração dos estabelecimentos de ensino. A revolução despoletou uma mobilização exponencial dos actores escolares e traduziu-se, na maioria dos casos, na realização de assembleias de alunos e de professores que decidiram afastar reitores ou directores dos cargos de gestão das escolas. Dava-se, assim, início a um “processo de construção de formas alternativas de governo das escolas, embora à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial”¹⁵⁴. Estava aberto o caminho para a posterior institucionalização da gestão democrática das escolas, primeiro com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, e posteriormente com o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

Cabe igualmente uma referência ao surto de “educação popular” a que se assistiu a seguir à revolução do 25 de Abril. O mesmo movimento de tomada em mãos do destino colectivo levou a que as populações, ao nível local, se organizassem para dar resposta a necessidades próprias sentidas como de resolução urgente. Colectividades de cultura e recreio, instituições não estatais, associações populares de base, empreenderam um movimento de interpenetração entre as necessidades de educação/formação auto-sentidas (política, cívica, cultural, sanitária) e o papel da escola oficial, num esforço cujos resultados, a curto e médio prazos, foram a abertura em definitivo da escola ao meio circundante e a rentabilização dos recursos educativos da escola ao serviço da comunidade. Diz-nos Grácio a este propósito: “Programas de desenvolvimento comunitário e educativo lançados pela UNESCO, e outros organismos, em zonas em vias de desenvolvimento, parecem comparativamente tímidos

¹⁵⁴ LIMA, Licínio (1999). “E Depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, 12(1), pp. 57-80. Braga: Universidade do Minho, p. 61.

quando confrontados com acções e iniciativas das nossas populações, cuja “participação” não foi necessário provocar do exterior: elas mostraram-se capazes, por si, de identificar os seus problemas e recursos, actuais e potenciais, definir projectos, encontrar os seus líderes, quebrar o isolamento e a estagnação, intervir, confiantes, na modelação do seu futuro”¹⁵⁵.

Ao nível da experimentação pedagógica e da tecnologia educativa, nomeadamente no âmbito do apoio ao desenvolvimento curricular e da formação de professores, foram dados passos importantes, corporizados mais tarde, na criação do Instituto Nacional de Investigação Pedagógica – INIP e no lançamento dos Centros Regionais de Apoio Pedagógico - CRAP.

Outras inovações foram introduzidas na organização do sistema educativo e nos vários subsistemas de educação formal: regime de duas fases no ensino primário (em substituição do regime de quatro classes) e acréscimo de um ano ao curso complementar.

Em jeito de balanço do conjunto das transformações havidas nestes primeiros anos pós-revolução de 25 de Abril, salienta Grácio como mais relevante desse “balanço positivo” no ensino¹⁵⁶:

- “ a) Alteração, em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem;
- b) Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado;
- c) Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino;
- d) Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global;
- e) Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social” .

¹⁵⁵ GRÁCIO, Rui. Art. cit., p.674.

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*, pp. 670-671. Este balanço positivo sobre o ensino é feito por Rui Grácio em 1978, quatro anos após o 25 de Abril; pensamos não trair o pensamento do autor ao apresentarmos esse balanço como herança substancial dos dois primeiros anos após a revolução.

1976 – 1986: “normalização” e estabilização do sistema educativo

O período que aqui designamos de “normalização” e estabilização do sistema educativo surge-nos balizado, no seu início, por dois acontecimentos fundamentais: A aprovação da nova Constituição da República, em Abril de 1976, e a entrada em funções do I Governo Constitucional, em Julho do mesmo ano.

O novo texto constitucional, no que toca ao ensino, constitui um marco referencial pese embora o facto de tentar articular concepções de uma educação do tipo democrático com outras de tipo socialista¹⁵⁷. Limitar-nos-emos aqui a fazer um enunciado breve do que na lei fundamental constitui referências à educação¹⁵⁸. Vejamos. No artigo 43.º é garantida a liberdade de aprender e ensinar, não podendo o Estado atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não será confessional. No artigo 73.º consagra-se o princípio de que todos têm direito à educação e à cultura, de que o Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista. Pelo artigo 74.º, o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar; o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho; enumeram-se seguidamente as formas de realização da política de ensino sob a responsabilidade do Estado. No artigo 75.º, fica estabelecido que o Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais que cubra as necessidades de toda a população e que ao Estado caberá a fiscalização do ensino particular supletivo do ensino público. Finalmente, no artigo 76.º define-se que o acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.

¹⁵⁷ Cf. STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 32-35.

¹⁵⁸ Utilizámos neste ponto a *Constituição da República Portuguesa (as 3 versões após o 25 de Abril – 1989, 1982, 1976)*. Porto: Porto Editora (Editada em 1992).

A entrada em funções do I Governo Constitucional, a partir de Julho de 1976, governo mono-partidário e minoritário do Partido Socialista¹⁵⁹, representa o início do chamado processo de “normalização” do sistema educativo o qual, segundo Stoer, significou o retorno a uma certa ordem hierárquica nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula assim como a revisão de certos programas e cursos¹⁶⁰. De facto, sob a liderança do Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, a imagem que ia passando para a opinião pública (incluindo o professorado e os estudantes) continha os sinais de desmantelamento da educação do período revolucionário, num retrocesso ao início da década de setenta, da chamada reforma Veiga Simão. O distanciamento no tempo permite-nos ajuizar que nas preocupações da equipa ministerial estaria em perspectiva a intenção maior e sincera de imprimir estabilidade ao funcionamento das escolas e assegurar uma maior previsibilidade na administração do sistema educativo.

Do ponto de vista da estabilização e da orientação estratégica do ensino, a década de 1976-1986 compreende um conjunto de grandes modificações que, de alguma forma, acabariam por ficar consagradas quando da aprovação da Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)¹⁶¹.

Segundo Grilo, essas “grandes modificações” terão sido as seguintes¹⁶²:

- “a) A massificação e democratização do sistema educativo;
- b) A consolidação da escolaridade obrigatória de seis anos;
- c) As modificações operadas no ensino secundário e a diversificação da formação profissional;
- d) A expansão e diversificação do ensino superior;
- e) O desenvolvimento e a expansão do ensino superior particular e cooperativo;
- (...)
- g) A modificação dos esquemas de formação de professores;

¹⁵⁹ Recorde-se que nas primeiras eleições legislativas realizadas em 25 de Abril de 1976, segundo a nova Constituição, o PS obteve 35% dos votos, o PPD 24%, o CDS 16% e o PCP 14%.

¹⁶⁰ Cf. STOER, Stephen. Op. cit., pp. 35 e ss.

¹⁶¹ Cf. GRILO, Eduardo. Art. cit., p. 409.

¹⁶² Idem, ibidem, p. 409.

- h) O alargamento dos esquemas de educação de adultos;
- i) O lançamento do ensino especial.”

Não se pense, contudo, que este conjunto de transformações obedeceu a uma lógica linear e progressiva. Os sucessivos governos constitucionais, ao longo desta década, adoptaram soluções no campo da educação que nem sempre se revelaram consensuais¹⁶³. Seria necessário esperar pelo ano de 1986 para que o país pudesse ter uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, esta sim, fruto de um amplo debate na sociedade portuguesa e aglutinadora da vontade política dos principais partidos com assento na Assembleia da República.

3.2. Educar cidadãos nos valores democráticos

Ao levar a cabo a revolução de 25 de Abril de 1974, estava nos espíritos dos “jovens capitães” conduzir o país por uma via que garantisse a Portugal a obtenção do lugar a que tinha direito entre as nações civilizadas¹⁶⁴. Este regresso implicava trilhar um caminho em que os valores democráticos estariam no âmago da demanda colectiva a realizar. No que ao ensino dizia respeito, isso pressupunha alterar currículos, programas e manuais, com toda a urgência que o tempo exigia. Era necessário “apagar o que de viciado havia em planos e programas, devido ao contexto político em que se integravam, modificar radicalmente o seu espírito e as intenções que os informavam (...); por outro lado, aproximar os diferentes ramos de ensino paralelos, para se ir assentando esse tronco comum por que devem passar todos os portugueses”¹⁶⁵. Quanto aos “livros adoptados”, “procurou-se escolher entre os livros existentes, aqueles que melhor poderiam adaptar-se às novas condições de programas e às novas intenções do ensino, em conformidade com as atitudes que essas intenções pressupõem”¹⁶⁶.

¹⁶³ Veja-se, por exemplo, a controvérsia gerada pela proposta de lei de bases do sistema educativo apresentada em Maio de 1980 pelo então Ministro da Educação, Vítor Crespo.

¹⁶⁴ Esta ideia vinha expressa no ponto dois das “Considerações Finais” do Programa do M. F. A. (Movimento das Forças Armadas).

¹⁶⁵ GODINHO, Vitorino. Op. cit., p. 41.

¹⁶⁶ Idem, ibidem, p. 52.

Evidentemente que a educação teria de estar ao serviço desse grande desiderato nacional que era a construção de um Estado de direito democrático. A escola teria que constituir um espaço público de formação de cidadãos nos valores da democracia. Neste sentido, cuidou-se, desde logo, de proceder à eliminação da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação dos 1.º e 2.º anos do Curso Complementar dos Liceus e substituí-la pela “Introdução à Política”, a partir do ano lectivo de 1974-75. Outras iniciativas foram tomadas no âmbito de uma educação de cidadãos a que nos iremos referir igualmente: O Serviço Cívico Estudantil para os estudantes pré-universitários e a Educação Cívica e Politécnica de acordo com os planos de estudos do Ensino Secundário Unificado, a iniciar em 1975-76. Tratou-se de um conjunto de iniciativas planeadas na perspectiva de uma revisão profunda dos currículos escolares, ao serviço da prioridade política que era uma educação de cidadãos nos valores democráticos. Iniciativas de vida efémera, de resto, como teremos oportunidade de ver. Iremos referir-nos finalmente à proposta do Ministro da Educação José Augusto Seabra que em Maio de 1984 fez publicar um Despacho em que era criada a disciplina de Educação Cívica a qual acabaria por ser um “nado morto” no despacho governamental que a gerou.

A disciplina de Introdução à Política

A Organização Política e Administrativa da Nação, disciplina comum, quer para os estudantes que pretendessem seguir a área de Letras quer a área de Ciências no 3.º ciclo do ensino liceal, constituía uma área curricular ao serviço dos valores veiculados pela ideologia do Estado Novo – Deus, Pátria, Família¹⁶⁷. Da estrutura dos programas

¹⁶⁷ Como não podia de deixar de ser, o programa desta disciplina dava o necessário destaque a esta trilogia. Bastaria uma leitura rápida dos conteúdos programáticos do sexto ano e de imediato se leria:

6º Ano

Parte I – NOÇÕES FUNDAMENTAIS

I – Do Estado:

O facto natural da sociedade – O Homem

Logo a abrir, pode ler-se no manual cujo autor é Adelino A. Marques de Almeida (Lisboa: Didáctica Editora, s/ data), na p. 7:

“PRIMEIRA REALIDADE A ACEITAR: DEUS

Deus existe e, como tal, é a primeira realidade a aceitar. Existe com inteira independência tanto do tempo como do espaço. Donde, ser eterno e infinito.

adoptados ressalta com suficiente clareza uma formação cívica orientada para a assunção desses valores, tão caros ao regime totalitário.

A ruptura política consumada na revolução de Abril implicava uma alteração de natureza disciplinar e de conteúdos. Surge-nos então a Introdução à Política logo no ano lectivo seguinte (1974-75) em substituição daquela, mas investida num mesmo sentido da acção educativa: formar as novas gerações nos valores preconizados pelo novo regime político.

Do programa da nova disciplina constavam conteúdos relativos a: **6.º ano** - *objecto da ciência política, regimes políticos e sua classificação, formação, limitação e estrutura do poder e, finalmente, alguns rudimentos de sociologia política*; quanto ao **7.º ano**, previa-se: *numa Primeira Parte, o estudo da Comunidade Internacional (o princípio das nacionalidades e a interdependência nacional, a política de blocos, resistência à política de blocos, O.N.U.); numa Segunda Parte, o estudo da Democracia Portuguesa e a abordagem quase integral do texto da Constituição da República de 1976.*

Analisámos dois manuais adoptados para esta disciplina, um para o 1.º ano e o outro para o 2.º ano do Curso Complementar dos Liceus, ambos de António do Carmo Reis, editados em 1977 pela Porto Editora (Porto). Parece-nos interessante o registo de três notas que nos permitem o seu enquadramento cronológico, político e mesmo ideológico, considerando o tempo e o contexto em que foram produzidos: em primeiro lugar, um desenvolvimento muito substancial dos conteúdos programáticos referente a “democracia e processo eleitoral”- *comentário nosso*: a primeira condição do exercício da cidadania era o livre exercício do direito de voto e, para tanto, tornava-se necessário

(...) As coisas são feitas segundo a Sua Vontade.

O HOMEM É UMA CRIAÇÃO DIVINA

O homem é uma criação divina.

O homem é um composto de matéria (corpo) e de espírito (alma). Esta é a sua verdadeira natureza”.

Parte II – ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA NAÇÃO

I – O Indivíduo

II – A Família

III – Os Organismos Corporativos (Doutrina Corporativa, Doutrina Social Católica; Linhas Gerais da Organização Corporativa Portuguesa)

(...)

elucidar os “jovens eleitores” sobre a forma de o fazer conscientemente; depois, em relação ao manual do 7.º ano, verifica-se que o texto da Constituição da República de 1976 é reproduzido quase na íntegra, dominando perto de dois terços do texto – *comentário nosso*: referente emblemático do espírito da revolução, a Constituição surge-nos como uma autêntica “cartilha do cidadão” que era necessário conhecer em pormenor; finalmente, no manual do 6.º ano, capítulo referente à “Sociologia Política”, perpassa uma análise sociológica das condições de exercício da actividade política a partir da teoria marxista¹⁶⁸ – *comentário nosso*: não surpreende a concepção de evolução das sociedades humanas e da História veiculadas pelo autor tanto mais que, ao tempo, era ainda dominante este enfatizar nas teses marxistas e, por outro lado, no rescaldo do período revolucionário (Abril de 1974 a Novembro de 1975) estavam ainda vivas as imagens idílicas de uma “revolução socialista” que não chegou a concretizar-se.

A Educação Cívica Politécnica

Esta área disciplinar viria a inscrever-se no projecto mais alargado que era a criação do Ensino Secundário Unificado – ESU (equivalente ao actual 3º ciclo do ensino básico), a entrar em vigor a partir do ano lectivo de 1975/76 com o 7º ano unificado. Esta unificação do ensino, que vinha sendo ensaiada desde a década de 60 e era já assumida como realidade de execução próxima na proposta de reforma de Veiga Simão, reunia agora o necessário consenso para a sua concretização, apesar da controvérsia possível sobre a configuração precisa do esquema e das modalidades concretas da sua aplicação ou da discussão possível ao redor da dinâmica entre o modelo do sistema educativo, em que se inseria a unificação a adoptar, e o projecto do sistema social e político envolvente¹⁶⁹. Esta unificação do ensino representava, *grosso modo*, a fusão num tronco comum de estudos do ensino liceal e do ensino técnico após o ensino preparatório de dois anos que sucede aos quatro anos do ensino primário. Esta

¹⁶⁸ Cf. REIS, António (1977). *Introdução à Política – 1º ano do Curso Complementar dos Liceus*. Porto: Porto Editora, p. 61 e ss.

¹⁶⁹ Cf. GRÁCIO, Rui (1995). *Obra Completa – volume II – Do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 407.

alteração permitia uma mudança substancial nas estruturas do sistema educativo. E, apesar das limitações e dos condicionalismos políticos, representava, nas palavras de Grácio, “elemento de correcção, por via escolar, da diferença iníqua de oportunidades sociais e profissionais, que a distinção entre vias de desigual prestígio (simplificando, liceal e técnico) exprimia e reforçava”, além de que, “do ponto de vista da democratização do ensino, a unificação em causa é, porém, um passo em frente, indo além da mera expansão quantitativa do ensino secundário”¹⁷⁰.

Do currículo constava: Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, (estas, haveriam de ser substituídas pela História através do Despacho 243/76, de 4 de Agosto), Educação Visual, Educação Física, Trabalhos Oficiais, Educação Cívica Politécnica, Religião (facultativa).

Em termos gerais, os objectivos e currículo do Ensino Secundário apontavam para a necessidade de fomentar nos alunos uma formação intelectual de base para os estudos subsequentes, ajudá-los a escolher o rumo escolar ou a via profissional, capacitá-los para se servirem adequadamente da informação fornecida, procurada ou elaborada, desenvolver atitudes e métodos de pesquisa científica, de observação e análise da realidade, favorecer a maturidade sócio-afectiva dos alunos e a sua capacidade de intervenção consciente e responsável na comunidade escolar e local.

A Educação Cívica Politécnica surge-nos no conjunto do currículo do ESU como uma área curricular inteiramente nova: possuindo um cunho marcadamente interdisciplinar, constituía um espaço/tempo de uma manhã ou uma tarde por semana em que cada turma do sétimo ano unificado, juntamente com os respectivos professores (podendo mesmo haver a participação de todos os docentes), poderia planear e executar actividades especialmente orientadas para a intervenção junto da comunidade local. Não havia um programa prévio para esta disciplina ou mesmo um programa mínimo; definia-se apenas um conjunto de objectivos e, a título de sugestão, uma lista de actividades possíveis. Apelava-se ainda à participação das entidades locais ligadas à escola incluindo os próprios encarregados de educação. Para Rui Grácio, a Educação Cívica Politécnica tinha várias potencialidades: campo favorável à regionalização do ensino, ao conhecimento e intervenção na realidade social e cultural próximas, contacto

¹⁷⁰ Idem, *ibidem*, pp. 411-412.

activo com as tarefas educativas, articulação concreta do estudo e do trabalho, mobilização construtiva dos interesses e das energias juvenis e abertura de um espaço/tempo favorável à imaginação criadora e ao empenhamento cívico dos alunos, professores, representantes das organizações locais e pais dos alunos¹⁷¹.

Aconteceu com a Educação Cívica Politécnica o mesmo que com outras iniciativas do mesmo género no período em referência: “Às inovações introduzidas neste período não foram dadas, muitas vezes, as condições mínimas necessárias à sua efectivação e estabilidade”¹⁷². Desta feita, a Educação Cívica Politécnica viria a ser suspensa pelo Despacho nº 268/76, de 26 de Agosto. Contudo, esta área curricular de natureza interdisciplinar terá constituído uma oportunidade importante para o desenvolvimento de iniciativas relevantes de ligação da escola à comunidade e de resolução de problemas da vida social e do quotidiano das populações¹⁷³.

O Serviço Cívico Estudantil

O forte afluxo de candidatos ao ensino superior, logo após o 25 de Abril, tornou insustentável a pressão sobre as universidades. Assim, suspensas as inscrições no primeiro ano para 1974/75, criou-se um “serviço de âmbito nacional, a ser prestado por estudantes de ambos os sexos, em regime de inscrição voluntária, denominado serviço cívico estudantil”¹⁷⁴. Nos considerandos do diploma que o instituiu, realçava-se: a necessidade de reconstrução do País e a importância que o sector estudantil poderia ter nesse esforço; que a intervenção do sector estudantil se deveria adaptar às necessidades da população, às possibilidades de colaboração das escolas, à capacidade de enquadramento nos serviços públicos e ao mercado de trabalho; que os termos de

¹⁷¹ Idem, ibidem, p. 414.

¹⁷² SANTOS, Maria. Art. cit., p. 398. Acrescenta ainda a autora que: “Por outro lado, muitas das inovações introduzidas foram suprimidas, suspensas ou substituídas sem justificação pedagógica e sem se tomarem em conta os resultados dos raros estudos de avaliação realizados” (p. 398).

¹⁷³ Para uma informação mais detalhada acerca das actividades realizadas e das iniciativas conjuntas da escola e da comunidade, remetemos para: SANTOS, Maria. Art. cit., pp. 399, 400 e 410 (nota 5); GRÁCIO, Rui (1995). Op. cit., pp. 503-504.

¹⁷⁴ Artº 1º do Decreto-lei nº 270/75, de 30 de Maio.

intervenção não era apenas um problema que dissesse respeito às escolas, mas era um problema de âmbito nacional, sendo factor decisivo na compreensão da sociedade portuguesa e no enriquecimento do conteúdo do ensino.

O serviço cívico estudantil, ainda de acordo com o diploma que o instituía, tinha em vista essencialmente os seguintes objectivos¹⁷⁵:

- “a) Assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas (...);
- b) Garantir maior harmonização do conteúdo e da prática de ensino com as situações concretas da vida nacional;
- c) Contribuir para a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual e quebrar o isolamento da escola em relação à vida, da cidade em relação ao campo;
- (...)
- e) Contribuir para a reconversão do sistema de ensino, fomentar o espírito de trabalho colectivo, incentivar a cooperação entre os estudantes e o povo trabalhador, preparar e assegurar a participação dos estudantes nas tarefas de construção da democracia e do progresso do País.”

Quanto à reorganização e funcionamento do serviço cívico estudantil, previa-se a sua inserção no programa global de reconstrução do País e atender às possibilidades de colaboração das escolas, associações de estudantes, sindicatos, cooperativas e demais organizações populares bem como à capacidade de enquadramento das estruturas militares e dos serviços de administração pública. Previa-se, por outro lado, em relação à distribuição individual de postos e tarefas, que se tivesse em conta, tanto quanto possível e em conjugação com as necessidades e recursos disponíveis, as capacidades e preferências pessoais dos candidatos, a conexão com os ramos de estudo por estes escolhidos, a naturalidade e a residência familiar, bem como outros factores que fizessem pressupor fácil adaptação às tarefas e ao meio social que os ira integrar. Para o serviço cívico estudantil previa-se uma duração que dependeria da natureza das

¹⁷⁵ Reproduzimos aqui apenas os objectivos que possuem uma ligação mais estreita com os fins do presente estudo - Artº 2º - alíneas a) b) c) e e) do Decreto-lei nº 270/75, de 30 de Maio.

tarefas a realizar, não podendo, em caso algum, exceder a data limite de 30 de Setembro do ano correspondente.

Teve vida efémera o serviço cívico estudantil: “(...) lançado numa forma improvisada em 1975/76, foi substituído, quando já tinha conseguido montar um sistema organizativo mínimo, por um Ano Propedêutico que, na realidade, correspondeu muito menos às necessidades de autonomia, convívio, responsabilização dos jovens a que se destinava e que, por outro lado, exigia novo esforço improvisado de nova organização”¹⁷⁶. Em 11 de Março de 1977, em plenário da Assembleia da República é aprovada a sua extinção. O serviço cívico estudantil, atendendo às condições em que foi lançado e ao modo de funcionamento, terá sido uma das razões que convergiu para o pedido de demissão do então Ministro da Educação, Vitorino de Magalhães Godinho¹⁷⁷.

Uma disciplina de Educação Cívica que não chegou a nascer (1984)

Em Maio de 1984, com o então Ministro da Educação, José Augusto Seabra, volta ao primeiro plano das preocupações educativas a questão da educação cívica como área curricular de natureza disciplinar. Com efeito, o Despacho n.º 90/ME/84, de 8 de Maio, salientava “a necessidade que de há muito se vem fazendo sentir e tem sido expressa por múltiplos sectores da nossa vida educativa, cultural e espiritual, de dar ao nosso ensino uma dimensão cívica que lhe tem faltado e que é essencial para um equilíbrio entre a formação individual das crianças e dos jovens e a sua inserção na vida social e colectiva (...)”¹⁷⁸. No sentido de vir a ser criada “uma disciplina específica que cumprisse essa função pedagógica essencial”¹⁷⁹, nomeava o Ministro uma comissão de estudo do lançamento da disciplina de Educação Cívica à qual era solicitado que, com a brevidade possível, lhe apresentasse as grandes linhas da estrutura curricular e programática da disciplina, bem como o perfil dos respectivos docentes. Previa-se que

¹⁷⁶ SANTOS, Maria. Art. cit., p. 400.

¹⁷⁷ Cf. GODINHO, Vitorino. Op. cit., p. 209.

¹⁷⁸ Preâmbulo do Despacho n.º 90/ME/84, de 8 de Maio.

¹⁷⁹ Idem.

esta disciplina entrasse em vigor no ano lectivo de 1985/86, nos ensinos básico e secundário. Contudo, tal não viria a acontecer. Num tempo em que se voltava a esboçar a necessidade de dotar o nosso sistema educativo de uma Lei de Bases, o trabalho dessa comissão acabou por não ter efeitos práticos. A este propósito, haveria de referir-se mais tarde o Ministro José Augusto Seabra ao declarar que o trabalho dessa comissão “ficou na gaveta porque se considerou que a disciplina de Educação Cívica não era prioritária, no contexto do lançamento da própria reforma educativa, com uma Lei de Bases votada na A. R., com comissões que fizeram estudos sobre os currículos, os programas, etc.”¹⁸⁰.

3.3. Do 25 de Abril (1974) à Lei de Bases (1986): breve balanço da educação

Em jeito de balanço destes primeiros doze anos pós-revolução de Abril, poderíamos afirmar que, para o bem e para o mal, aquilo que o sistema educativo viria a ser posteriormente comporta em si a marca indelével desse período: a unificação do primeiro troço do ensino secundário, a criação do ensino superior politécnico, a criação do décimo segundo ano de escolaridade, a instauração do ensino técnico-profissional a partir dos inícios da década de oitenta, a consolidação da escolaridade obrigatória de seis anos, a criação das escolas profissionais, a modificação dos esquemas de formação de professores, para referir apenas algumas das medidas fundamentais, representam no seu conjunto um esforço de orientação profunda do sistema de ensino, mesmo que muitas dessas medidas tenham sido determinadas pela necessidade de responder às tensões contraditórias geradas pela aceleração do crescimento do sistema de ensino como foi o caso da instauração do décimo segundo ano ou da reinstauração do ensino técnico¹⁸¹.

¹⁸⁰ SEABRA, José (1992). “Intervenção”. In COMISSÃO PARA A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E IGUALDADE NA EDUCAÇÃO. *Os Direitos Humanos – Uma Educação Cívica e Moral Para o Nosso Tempo*. Lisboa: Comissão Para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, p. 13.

¹⁸¹ Cf. GRÁCIO, Sérgio (1992). “Educação – Anos 80, Que Balanço? Anos 90, Que Oportunidades?” In VVAA. *A Educação em Portugal, Anos 80/90*. Porto: Edições ASA (colecção “Cadernos Pedagógicos”), p.5

A ruptura com o regime ditatorial teve repercussões imediatas várias no funcionamento do sistema de ensino: “Repercussões por vezes convulsivas, até à anomia escolar, mas também criativas e inovadoras”, como salienta Grácio¹⁸². Inscrevem-se nesta linha de análise a institucionalização da gestão democrática das escolas, a abertura da escola ao meio circundante, o despontar de uma concepção de escola como serviço da comunidade.

Paradigmático no seu conjunto é o balanço relativo a uma perspectiva de educação para a cidadania: assumida no quadro político-educativo imediato à revolução como tarefa instantânea, parece remetida para plano secundário durante o chamado período de “normalização” iniciado com o I Governo Constitucional. Seria necessário aguardar pela Lei de Bases de 1986 e a reforma educativa subsequente para voltar a emergir como preocupação nas prioridades educativas.

4. E Depois da Lei de Bases

O 25 de Abril de 1974 havia representado o início da instauração em Portugal de um regime democrático e pluralista – Portugal aproximava-se das nações democráticas e civilizadas da Europa. Mas era então necessário dar um novo passo. Perdido o império colonial, ganhava nova força a ideia de que o lugar do nosso país era no espaço geopolítico, económico, social e cultural do velho continente. O início da década de oitenta surge-nos profundamente marcado pelo discurso pró-integração europeia. E essa integração pressupunha a reorganização do país para dar resposta aos desafios que se adivinhavam. Políticos, intelectuais, economistas, especialistas da educação, alinham as vozes por esse grande diapasão e desiderato nacional que seria a integração na CEE. Comunidade económica, em primeiro lugar, a Europa surgia como uma oportunidade única a não desperdiçar, um desafio que era necessário vencer. Um certo tipo de discurso, sobretudo político, chega a ganhar foros de dimensão apocalíptica - ou a Europa ou o caos.

Neste alinhamento de ideias e intenções, na primeira metade da década de oitenta o discurso educativo centrar-se-á sobretudo ao redor de duas ideias

¹⁸² GRÁCIO, Rui (1995). Op. cit., p. 573.

fundamentais: dotar o sistema educativo português de uma lei-quadro que definisse as grandes orientações da política educativa, a médio e longo prazo, e proceder a uma reorganização do sistema educativo para enfrentar os desafios da futura integração europeia. Estas duas ideias fundamentais vão materializar-se, primeiro, na aprovação pela Assembleia da República, em plenário realizado a 24 de Julho de 1986, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86, de 14 de Outubro – data da sua publicação em Diário da República), depois, no desencadear de um dos mais amplos movimentos de reforma do sistema educativo português ocorrido no século XX, com o início da actividade da chamada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), composta e nomeada pelo Governo Constitucional então em funções, cujos trabalhos se iniciaram após a tomada de posse daquela, em Março de 1986.

Quer a Lei de Bases quer o amplo movimento de reforma da educação que lhe é subsequente constituem referentes essenciais para a definição da política educativa cujo quadro normativo corresponde ainda ao actualmente em vigor. Do ângulo dos objectivos do presente trabalho, importam-nos estes dois referentes na medida em que tanto a Lei de Bases quanto as propostas de reforma do sistema educativo consagram amplas perspectivas quanto à dimensão da formação pessoal e social dos educandos e à dimensão da formação para o exercício de uma cidadania democrática.

4.1. Os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo

Refere A. Teodoro que a elaboração de uma Lei de Bases “é uma questão sempre presente no regime democrático português, após a revogação, de facto, da Lei 5/73 (reforma Veiga Simão), em consequência da ruptura democrática verificada com o 25 de Abril”¹⁸³. Com efeito, a partir dos começos da década de oitenta vai-se reforçando a necessidade de dotar o sistema educativo de um quadro de referência que permitisse o relacionamento e a articulação entre as políticas e as medidas a ser tomadas para cada nível de ensino. Uma primeira tentativa neste sentido pertenceu ao então Ministro da Educação, Vítor Crespo, ao apresentar uma proposta de lei de bases,

¹⁸³ TEODORO, António (1995). “Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa”. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 1995, p. 50.

em Maio de 1980, a qual, de resto, enfrentou viva contestação de vários sectores da vida educativa, nomeadamente do meio sindical docente¹⁸⁴.

Seria necessário, contudo, aguardar ainda alguns anos para que entre as principais forças políticas se estabelecesse o necessário consenso quanto ao conteúdo de uma nova lei de bases do sistema educativo. Assim, em Maio de 1986 inicia-se na Assembleia da República a sua discussão, tendo como ponto de partida os projectos apresentados pelos principais partidos com representação parlamentar¹⁸⁵. A discussão dos projectos ocupou longas sessões do plenário da Assembleia da República. A partir do texto proposto pela Comissão de Educação, Ciência e Cultura acabou por se construir a Lei 46/86, de 14 de Outubro, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei define um quadro amplo de princípios gerais (estes, em boa parte, tendo como fonte inspiradora a Constituição da República) e de princípios organizativos de que destacaríamos os seguintes: reconhecimento do direito à educação e à cultura; direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; liberdade de aprender e ensinar através da não confessionalidade do ensino público e do direito à criação de escolas particulares e cooperativas; descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas; correcção das assimetrias e do desenvolvimento regional e local; co-educação; contribuição da educação para promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista.

Importa-nos agora fazer uma leitura da Lei de Bases sob a perspectiva da formação pessoal e social dos educandos e da formação para o exercício de uma cidadania livre e democrática.

Desde logo, ao nível dos princípios gerais se consagra (art. 2º):

“4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos

¹⁸⁴ Cf. RODRIGUES, Carlos. Op. cit., pp. 149-150.

¹⁸⁵ Haviam sido apresentados cinco projectos de lei, pelos seguintes partidos políticos: PSD, PS, PCP, PRD e MDP/CDE.

indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

A Lei de Bases, neste particular, não se ficou pela mera declaração de princípios. Foi mais longe. No conjunto dos princípios organizativos (art. 3º), enunciados ao longo de onze alíneas, cerca de metade refere-se expressamente a um conjunto de valores que se podem inscrever claramente numa perspectiva de educação para o desenvolvimento pessoal e social e para o exercício de uma cidadania livre, democrática e responsável. Vejamos:

“O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- (...)
- j) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e de orientação

escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticas, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na escola e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”

Se olharmos agora para o conjunto dos objectivos do ensino básico (art. 7º), reconhecemos largamente a dimensão da formação pessoal e social e da cidadania vazada em seis das catorze alíneas daquele artigo:

“São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com valores de solidariedade social;
- (...)
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

(...)

- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;”

Relativamente aos objectivos do ensino secundário (art. 9º) parece-nos suficientemente elucidativa a alínea d):

“d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;”

No ensino superior caberia ainda prosseguir essa formação (art. 11º):

“g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.”

A dimensão social e comunitária aparece-nos na educação extra-escolar (art. 23º, nº3, alínea c):

“3- São valores fundamentais da educação extra-escolar:

- c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;”

Independentemente da explicitação de princípios e objectivos, importa-nos também fazer uma leitura da Lei de Bases detectando as linhas orientadoras da política educativa, quer ao nível dos valores subjacentes ao articulado da lei quer sob o ângulo das medidas concretas a adoptar ao nível da formação pessoal e social e da formação para a cidadania.

Em primeiro lugar, a formação pessoal e social deve ser uma componente sempre presente na formação dos educandos. Ela emerge, como vimos, de forma muito clara, nos objectivos do ensino básico (art. 7º); constitui igualmente dimensão importante no que toca à administração do sistema educativo (art. 43º, nº 1).

Em segundo lugar, a Lei de Bases aponta para uma concepção e organização do sistema educativo assente nos valores de uma democracia pluralista e representativa: isso diz respeito não só ao modo de administração e gestão do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino como à forma de participação de todos os membros da comunidade educativa (alunos, pais, professores, instituições exteriores aos estabelecimentos de ensino) na vida da escola de forma a integrar esta no tecido comunitário (art. 45º, nº 1).

A igualdade de oportunidades é outro dos grandes princípios segundo o qual se há-de orientar a educação: ela diz respeito aos princípios organizativos (art. 3º), ao papel do Estado em impedir “os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias” no acesso ao ensino superior (art. 12º, nº 4), às orientações fundamentais da educação extra-escolar (art. 23º), às medidas de apoio e complementos educativos para a promoção do sucesso escolar (art. 24º, nº 1) e ao próprio planeamento da rede escolar (art. 37º, nº 2).

Outros valores surgem subjacentes ao texto da Lei de Bases: o espírito crítico, a autonomia (do educando, do professor, do acto de aprender), a abertura ao diálogo, a livre troca de opiniões, a responsabilidade, a solidariedade. São valores afirmativos que se opõem à ideia de neutralismo dos valores que a escola poderia veicular¹⁸⁶.

No que diz respeito à educação para a cidadania, importa sublinhar que a Lei de Bases integra a formação do cidadão no sentido da sua preparação para uma reflexão consistente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (art. 3º, alínea b). Por outro lado, a componente de formação respeitante à consciência nacional e à fidelidade à matriz histórica de Portugal deve fazer-se “no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (art. 3º, alínea a) - é aquilo a que Pinto, numa expressão feliz,

¹⁸⁶ Cf. MARQUES, Ramiro (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora, p. 26.

designou de “formação do cidadão nacional no paradigma filosófico-humanista da cidadania mundial”¹⁸⁷. A mesma matriz universalista surge corroborada no art. 7º, alínea f), quando se pretende “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.”

A dimensão da formação para a cidadania insere-se no novo paradigma organizacional subjacente à Lei de Bases: “(...) a LBSE aponta para uma organização da escola que adopte estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema e na experiência pedagógica quotidiana”¹⁸⁸.

A Lei de Bases apontava ainda para uma organização do ensino básico assente nos seguintes aspectos fundamentais (art. 8º):

- i. A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva;
- ii. Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico;
- iii. No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único; no 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área; no 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Ao nível da formação geral no ensino básico, a Lei de Bases adiantava as seguintes orientações (art. 8º), em particular nos 2º e 3º ciclos do ensino básico:

¹⁸⁷ PINTO, Fernando (1995). “A Reforma Curricular do Ensino Básico – Conservadorismo e Modernidade”. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 1995, p. 23.

¹⁸⁸ MARQUES, Ramiro (1990). *Op. cit.*, p. 27.

- “b) Para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;
- c) Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.”

Quanto à formação pessoal e social, no plano curricular a Lei de Bases não podia ser mais clara (art. 47º):

“1 - A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.

2 - Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.”

A Lei de Bases apontava ainda para a organização de actividades de complemento curricular¹⁸⁹ que, pela sua natureza, se enquadravam na mesma perspectiva de formação pessoal e social dos educandos (art. 48º):

“2 - Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.”

4.2. As propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo

Em Março de 1986 (cerca de dois meses antes de começar a ser debatida na Assembleia da República a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo), iniciam-se os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que culminariam com a entrega ao Governo da chamada “*Proposta Global de Reforma*”, em Julho 1988. Estava assim desencadeado um processo dinâmico de reflexão prolongada sobre o conjunto das questões educativas e que abrangeu toda a sociedade civil e as instituições ligadas à educação em Portugal.

Ao traçar o quadro de envolvimento do processo de reforma que então se iniciava, a CRSE apontava algumas das debilidades do nosso sistema de ensino: a existência de comportamentos atávicos e mentalidades retrógradas cujas raízes mergulhavam fundo no passado e que atravessavam também o sistema de ensino; um tipo de escola percebida como não acrescentando aos jovens qualquer valor imediatamente útil no mercado de trabalho; a inexistência, ao nível do ensino superior, de uma adequada política de investigação científica e tecnológica articulada com uma política de desenvolvimento industrial; o desafio lançado à escola decorrente do processo de integração europeia; o facto de Portugal deter a maior percentagem de crianças na faixa dos zero – catorze anos entre os países da OCDE; o desafio lançado pelas novas tecnologias de informação e comunicação em concorrência com a educação escolar

¹⁸⁹ A lei de Bases define *actividades de complemento curricular* como sendo: “(...) acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa dos seus tempos livres” (art. 48º, nº 2).

formal; a imagem da escola perante a sociedade e a necessidade de um “diálogo” permanente entre ambas¹⁹⁰.

Após mais de dois anos de actividade que se iniciou com a apresentação de um “Projecto Global de Actividades”, a CRSE chega a uma “Proposta Global de Reforma”, em que é possível identificar as principais linhas de orientação para uma nova estrutura do sistema educativo português em paralelo com o estabelecimento das condições para a sua implementação. Na sua globalidade, esta Proposta Global de Reforma, tendo como referencial obrigatório a Lei de Bases do Sistema Educativo, apontava para a institucionalização de um modelo de escola pluridimensional, reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, implementação de um modelo mais racional da administração da educação, desenvolvimento de um subsistema de formação e gestão dos agentes educativos¹⁹¹. Foi uma Proposta Global de Reforma em que se estabeleceram como grandes princípios orientadores a necessidade de educar para a liberdade e a autonomia, o desenvolvimento e a solidariedade; num tempo caracterizado pelas transformações rápidas e pela globalização progressiva, era igualmente necessário educar para a mudança¹⁹².

Documento inovador pelo conjunto das propostas que adiantava para a reorganização do sistema educativo, coerente ao nível da articulação do diagnóstico com as soluções apresentadas e realista porque consciente das limitações em recursos e meios dispostos ao serviço da reestruturação da educação, na Proposta Global de Reforma da responsabilidade da CRSE sobressaía um modelo de formação dos jovens e de organização da escola em consonância com o desenvolvimento da formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

A “nova” escola que era necessário implementar esboçava-se numa concepção de escola como “ Centro Educativo”¹⁹³, inserida no seio da comunidade que a rodeava,

¹⁹⁰ Cf. COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete de Estudos e Planeamento), pp. 21-24.

¹⁹¹ Cf. COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete de Estudos e Planeamento), p. 15.

¹⁹² Idem, *ibidem*, pp. 21-26.

¹⁹³ A noção de Centro Educativo consta da “Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário” elaborada pelo chamado “Grupo de Trabalho” (GT) composto por Fraústo

em sintonia com ela e em cuja vida participaria. A partir desta consideração da escola como Centro Educativo e da dinâmica de colaboração da escola com a comunidade e a articulação com outros Centros Educativos, surgiria um novo espaço de colaboração que seria necessário desenvolver – o “Território Educativo”¹⁹⁴. Tratava-se, com efeito, de uma reorientação das finalidades e da inserção da escola em ruptura com a ideia de uma escola como serviço local do Estado.

Esta metamorfose da Escola surgia como o fundo sobre o qual se faria a nova organização curricular, a adopção de novos programas de ensino e de novas metodologias de aprendizagem. Em coerência com esta mutação da escola, o sistema educativo deveria prosseguir três grandes objectivos educacionais¹⁹⁵:

“(I) A formação de pessoas livres e responsáveis, na sua dimensão social e individual, autores da sua autonomia.

(II) A aquisição de aptidões básicas que associem os saberes ao saber-fazer, que potenciem uma atitude de educação permanente e facilitem o desempenho de papéis socialmente úteis.

(III) A formação de cidadãos dotados de capacidade crítica e intervenientes na preservação do meio, património e dos valores essenciais da identidade nacional e na realização das transformações que propiciem o reencontro dos portugueses consigo próprios”.

Se uma nova concepção da escola pressupunha a sua abertura ao meio circundante e o enraizamento na comunidade, da mesma forma se antevia como

da Silva (coordenador), Roberto Carneiro, Tavares Emídio e Marçal Grilo: “(...) entende-se o Centro educativo como o tempo e o espaço de encontro de uma comunidade – alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais – organizada e mobilizada para a construção de um projecto de desenvolvimento dos seus recursos humanos, que não pode confinar-se ao tempo e ao espaço escolares, mas tem de alargar-se a outros tempos e espaços, associando a dimensão escolar à dimensão extra-escolar, de modo a identificar e a concretizar respostas educativas próprias.” CRSE (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete de Estudos e Planeamento), p. 181.

¹⁹⁴ “Quanto ao conceito de Território Educativo propõe-se que ele seja o espaço de colaboração de vários Centros educativos que solidariamente procuram a ultrapassagem de bloqueios financeiros, de recursos humanos e materiais, trocando experiências e soluções, associando-se em projectos, otimizando a utilização dos meios disponíveis.” Idem, *ibidem*, p. 181.

¹⁹⁵ CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Op. cit., p. 97.

necessária a sua reorganização interna para dar resposta às necessidades educativas e culturais que o futuro adivinhava. Impunha-se a institucionalização de um modelo de “Escola Pluridimensional”. Esta Escola Pluridimensional decorria dos pressupostos da Lei de Bases (em especial dos artigos 4º e 48º) e do plano de reorganização curricular e pedagógica. Uma profunda reorganização pedagógica da escola e do trabalho escolar tornava imperativa a institucionalização de um modelo diferente de escola em que a função socializadora fosse complementada por uma função personalizadora e que a formação dos educandos fosse integral; não se afigurava como suficiente a existência apenas de actividades estritamente curriculares. Da articulação das actividades curriculares com as actividades de complemento curricular resultaria “uma terceira dimensão pedagógica de Escola: a dimensão interactiva, garante da unidade educativa da Escola e do processo educativo dos educandos”¹⁹⁶. À implementação deste modelo de Escola Pluridimensional deveria ser atribuído, segundo a CRSE, um crédito global de horas dentro de um quadro genérico em que sobressaía o apoio ao funcionamento dos chamados “Clubes Escolares” e ao desenvolvimento de projectos e actividades de interacção¹⁹⁷.

Verificamos assim, numa primeira aproximação, que a concepção geral da reforma educativa se dirigia para um modelo de escola mais consentâneo com uma formação global dos educandos em que as várias dimensões se articulassem para a concretização de um ser autónomo, responsável, socialmente útil e participativo na vida da comunidade. Era neste sentido que apontava a proposta da CRSE. Aliás, a CRSE foi mais longe. No conjunto dos “PROGRAMAS DE EXECUÇÃO” da Reforma, o sub-programa A1 – “Institucionalização de um modelo de escola pluridimensional” surge-nos como o primeiro dos sub-programas referentes ao “Programa A – No plano da reorganização curricular e pedagógica”. A CRSE elaborou uma proposta de “Bases Para a Organização Institucional da Escola Pluridimensional”¹⁹⁸, em que previa o prosseguimento da experiência da Escola Cultural, visando o aperfeiçoamento e

¹⁹⁶ Na proposta da CRSE, “o factor estruturante da dimensão extra-lectiva é o clube escolar.” Idem, *ibidem*, p. 62.

¹⁹⁷ Idem, *ibidem*, pp. 69-77.

¹⁹⁸ Idem, *ibidem*, pp. 66-67.

aprofundamento do modelo desta, em 1988/89, e previa ainda a implementação progressiva do modelo de Escola Pluridimensional nas escolas básicas e secundárias, oficiais e do ensino particular e cooperativo, para cobertura completa da rede no prazo de cinco anos, a partir de 1989/90¹⁹⁹.

Quando à reorganização curricular do ensino básico, importa repetir que as propostas da CRSE tomavam como referente inicial as orientações da Lei de Bases no que dizia respeito à sua organização, objectivos gerais e específicos de cada ciclo, desenvolvimento curricular e ocupação dos tempos livres e desporto escolar²⁰⁰.

Recordemos de momento, apenas, que a Lei de Bases previa que os planos curriculares do ensino básico incluíam em todos os ciclos uma área de formação que poderia ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (art. 47º) e actividades de complemento curricular que visariam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade (art. 48º).

A estas últimas actividades já nos referimos anteriormente quando abordámos a proposta de institucionalização da Escola Pluridimensional. Iremos agora deter-nos sobre o figurino adoptado para a organização curricular do ensino básico e as soluções adiantadas para a institucionalização da área de formação pessoal e social.

A CRSE adoptou um conceito de currículo em *sentido lato*, entendido este como “(...) conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre”²⁰¹. Neste sentido, a reforma do programa educativo organizado para os educandos teria de compreender as actividades previstas no art. 48º da Lei de Bases, ou seja, actividades curriculares e de complemento curricular. Tratava-se assim de um programa educativo - completo e integrado -

¹⁹⁹ Idem, ibidem, pp. 66-67.

²⁰⁰ Mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, cumpre-nos remeter para o conteúdo dos artigos 8º, 10º, 47º e 48º da Lei de Bases.

²⁰¹ CRSE (1988). Op. cit., p. 97.

visando atingir a formação integral e a realização pessoal dos educandos²⁰². Adoptava-se, por outro lado, para a nova organização curricular, uma *lógica formativa*: “(...) o programa educativo tem de considerar o quadro dos educandos e a realidade profissional do corpo de docentes de que o sistema educativo efectivamente dispõe”²⁰³.

Passando um pouco adiante do que foram as propostas de organização curricular dos vários ciclos do ensino básico e secundário, evitando assim uma análise exaustiva dos mesmos e porque esta perspectiva não é a mais concomitante com as reflexões a desenvolver neste ponto do nosso trabalho, iremos avançar para as propostas da CRSE relativamente à área de formação pessoal e social.

Se bem que a Lei de Bases determinasse que os planos curriculares do ensino básico incluíam em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social (art. 47º, nº 2), contudo, na óptica da CRSE, “(...) relativamente à enumeração das componentes de formação desta área, a lei é indicativa e não imperativa”²⁰⁴. Nesta óptica, para a CRSE deveria caber à escola a organização precisa do programa a executar; algumas dessas componentes, ou partes de algumas componentes, poderiam ser integradas nas actividades pedagógicas de outros domínios, dos quais a língua portuguesa e o estudo do meio envolvente poderiam ser os mais favoráveis a essa integração. Entendia a CRSE, porém, ser necessário reservar uma hora semanal para o desenvolvimento autónomo deste domínio ou área de formação²⁰⁵. Assim, para o primeiro ciclo do ensino básico previa-se que as actividades pedagógicas correspondentes à área de Formação Pessoal e Social constariam de um conjunto de componentes adequadas a programar pela escola²⁰⁶ e incluídas na carga horária semanal de vinte e cinco horas previstas para este 1º ciclo de ensino; para os 2º e 3º ciclos, ao

²⁰² Idem, ibidem, p. 97.

²⁰³ Idem, ibidem, p. 98. Segundo a CRSE, “O *currículo* pode, no entanto, ser organizado em obediência a vários tipos de lógica. Mencionam-se os seguintes: a lógica epistemológica, a psicológica, a corporativa, e a pedagógica ou formativa.” (Idem, ibidem, p. 97).

²⁰⁴ Idem, ibidem, p. 100.

²⁰⁵ Idem, ibidem, p. 100.

²⁰⁶ Veja-se o Quadro 1 – Plano de formação do 1º ciclo do ensino básico. CRSE (1988). Op. Cit., p. 101.

desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social deveria ser consagrada uma hora lectiva semanal²⁰⁷.

Tratando-se de uma inovação ao nível da Lei de Bases, à criação da área de Formação Pessoal e Social foi dada especial atenção pela CRSE. Com efeito, o “Anexo 2” ao programa de reorganização curricular é consagrado inteiramente à organização curricular desta área de formação²⁰⁸.

Partindo do pressuposto de que a Lei de Bases determinava curricularmente a finalidade de socialização dos educandos criando uma área de formação pessoal e social em todos os ciclos do ensino básico, confrontou-se a CRSE com a solução a adoptar para a operacionalização desta área de formação. E embora a Lei de Bases não excluísse de modo algum a possibilidade de a formação pessoal e social se poder “dispersar” por disciplinas ou outras áreas e espaços curriculares de frequência facultativa, segundo a CRSE resultava claro do “espírito” da Lei de Bases que “(...) se procura evitar que a educação pessoal e social seja entendida como um sub-produto da instrução e que a mera dispersão por conteúdos disciplinares vários lhe retire a relevância e o carácter de intencionalidade”²⁰⁹. Avançava ainda a CRSE o argumento adicional de que a própria Lei de Bases, no artigo 8º, nº 3, no que respeita à organização do ensino básico, determinava particularmente para o 2º ciclo a *educação moral e cívica* (alínea b), do nº 3, do art. 8º). Conjugado o espírito da Lei de Bases com o entendimento a dar à expressão *planos curriculares*, propunha a CRSE a inclusão no elenco curricular²¹⁰ de uma área de formação pessoal e social.

Quando à questão dos espaços curriculares a consagrar a esta área de formação, propunha a CRSE, além da possibilidade de se fazer uma disseminação de conteúdos por várias disciplinas e pela área de projecto, a criação de um espaço curricular próprio,

²⁰⁷ Ver os: Quadro 3 – Plano de formação do 2º ciclo do ensino básico; Quadro 4 – Plano de formação do 3º ciclo do ensino básico. Idem, ibidem, pp. 104 e 106, respectivamente.

²⁰⁸ Idem, ibidem, pp. 117-125.

²⁰⁹ Idem, ibidem, p. 121.

²¹⁰ “(...) isto é, na lista das disciplinas e espaços curriculares.” Idem, ibidem, pp. 120-121.

a cargo do *orientador educativo de turma*²¹¹, onde se fizessem debates, trabalhos de projecto, seminários, sínteses, etc.

Deveria ainda esta área curricular assumir um cunho interdisciplinar para o qual contribuiriam todos os professores envolvidos na docência de conteúdos de formação pessoal e social, dispersos por outras áreas disciplinares; o responsável por este processo de integração visando a interdisciplinaridade seria o *orientador educativo*.

Este espaço curricular poderia ser um espaço aberto, em dois sentidos: aos pais e outros agentes educativos e aos interesses específicos dos próprios alunos da turma. Parece-nos, por outro lado, emergir das preocupações da CRSE a ideia de que este espaço curricular seria uma espécie de ponto de intersecção dos projectos educativos disciplinares ao serviço de um projecto de formação comum a um determinado grupo de alunos (grupo - turma, preferencialmente).

Quanto à questão dos conteúdos, a CRSE remete para o disposto na Lei de Bases, no art. 47º, nº 2,²¹² advertindo para as precauções pedagógicas a adoptar “(...) para que o espírito democrático, pluralista e respeitador dos valores universais da cultura e civilização ocidental, em cujo quadro nos movemos, sejam realmente promovidos”²¹³. Importava também potenciar esta nova área de formação como um espaço ao serviço da instauração de uma tradição de colaboração entre as famílias e a escola, sendo útil que ao nível da participação dos pais se iniciasse um diálogo sobre esta temática.

Ao nível da metodologia a desenvolver para a concretização dos conteúdos, entendia a CRSE que aquela deveria dirigir-se no sentido de garantir as competências pessoais e interpessoais de que o indivíduo necessitaria para, de forma autónoma, livre e cooperadora, se situar, aceitando ou rejeitando as propostas que o momento lhe fosse proporcionando; seria relevante o desenvolvimento de competências que permitissem ao indivíduo actuar face a situações novas e inserir-se nos contextos sociais dinâmicos

²¹¹ Parece-nos lógico fazer equivaler a figura do *orientador educativo* à do professor da turma (no caso do 1º ciclo) e à do Director de Turma (2º e 3º ciclos).

²¹² “2 – Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.”

²¹³ CRSE (1988). Op. Cit., p. 123.

com que de futuro iria confrontar-se. Em suma, uma metodologia de ensino - aprendizagem que fosse problematizante, dialogante e lúdica; que envolvesse o aluno em situações reais e dissimuladas e que não esquecesse os meios de comunicação de massas²¹⁴.

4.3. Reforma Curricular e Formação Pessoal e Social

Com a publicação do Decreto-lei nº286/89, de 29 de Agosto, estabelece-se a organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário de acordo com o previsto no artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ficava assim definido o quadro legal daquela que se entendia ser a vertente mais importante no processo de reforma do sistema educativo: a denominada reforma curricular.

Antes de avançarmos para a análise do modelo pedagógico da reforma curricular do ângulo de formação pessoal e social e da educação para a cidadania, importa-nos fazer algumas observações de princípio que permitem melhor enquadrar a forma como estas áreas de formação viriam a ter consagração legal.

Começamos pela questão da relevância da área disciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social como área autónoma de formação. Tratou-se de uma das questões objecto de discordância entre a CRSE e o Grupo de Trabalho (GT) que elaborou a “Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário” com o GT a defender uma solução contrária àquela que acabou por ser consagrada no diploma legal, ou seja, “(...) discordando da sua autonomia como disciplina curricular, designadamente em consequência da inexistência de professores susceptíveis de garantir a sua docência generalizada”²¹⁵.

Outros dos pontos de discordância entre a CRSE e o GT referiu-se à questão da institucionalização da Área - Escola: o que acabou por prevalecer no Decreto-lei que define a organização curricular dos ensinos básico e secundário foi a posição do GT, ou

²¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 125.

²¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 111.

seja, a inserção da Área - Escola como área curricular não disciplinar constituindo-se como eixo polarizador dos saberes inter e transdisciplinares²¹⁶.

Finalmente, contrariando aquilo que era a proposta da CRSE, o Decreto-lei nº 286/89 coloca a Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) como alternativa paralela ao Desenvolvimento Pessoal e Social²¹⁷. Tratou-se de uma decisão controversa a que ficou consagrada na lei, a que não terá sido certamente estranha alguma pressão oriunda dos meios ligados à Igreja Católica²¹⁸.

Sem nos determos excessivamente numa análise pormenorizada do conteúdo da nova organização curricular estabelecida pelo Decreto-Lei 286/89, importa, porém, salientar alguns dos aspectos que, a nosso ver, o articulado legal apresentava como inovadores:

- i. A possibilidade de as escolas do 1º ciclo do ensino básico poderem proporcionar às crianças a iniciação precoce de uma língua estrangeira (art. 5º).
- ii. A criação de uma área curricular de carácter não disciplinar – a Área - Escola (art. 6º).
- iii. A possibilidade de os estabelecimentos de ensino organizarem actividades de carácter facultativo, de natureza eminentemente lúdica e cultural – as actividades de complemento curricular (art. 8º).
- iv. A valorização da dimensão formativa transdisciplinar que a língua materna deveria assumir através do contributo de todas as áreas curriculares dos ensinos básico e secundário (art. 9º).

Na nova organização curricular, um traço nos parece ser evidente: uma estruturação bipolar do currículo, com os programas das várias disciplinas, de um lado,

²¹⁶ *Idem*, *ibidem*, p. 111.

²¹⁷ Veja-se os Mapas nº 1, nº 2 e nº 3, anexos ao Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

²¹⁸ Sobre esta controvérsia, Cf. CAMPOS, Bártolo (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 93-104; e CAMPOS, Bártolo (1992). “A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa”. In VVAA. *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 13-33.

e a área - escola e as actividades de complemento curricular, de outro; tratava-se de uma nova forma de encarar todo o processo de ensino - aprendizagem e o conceito de bipolaridade aqui adiantado significa, única e exclusivamente, a necessidade de complementar os saberes disciplinares com a realização de actividades que assegurassem a formação global dos educandos.

Quanto à forma de assegurar na escola a formação pessoal e social dos alunos, o Decreto-lei da reforma curricular estabelecia as seguintes orientações:

- i. *Assegurar a formação pessoal e social criando uma área curricular de natureza disciplinar:* “(...) é criada, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizem de modo especial as matérias enunciadas no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo.”(art. 7º, nº 2).
- ii. *Disseminar a formação pessoal e social pelas várias disciplinas do currículo:* “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização dos valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (art. 7º, nº 1)²¹⁹.
- iii. *Potenciar uma área curricular não disciplinar – a Área - Escola:* “(...) são objectivos da área curricular não disciplinar a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (art. 6º, nº 2).

Uma outra possibilidade de promover a formação pessoal e social dos alunos poderia ser garantida pelas actividades de complemento curricular; embora o Decreto-

²¹⁹ A natureza transdisciplinar da formação pessoal e social surge igualmente expressa no nº 1 do art. 9º do Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

lei da reforma curricular não o considere expressamente, contudo o Despacho nº 141/ME/90, de 17 de Agosto, é mais claro quando refere que as actividades de complemento curricular têm uma natureza essencialmente lúdica, cultural e formativa, visando proporcionar a formação integral e a realização pessoal do educando (art. 2º, nº 1 e nº2).

A educação para a cidadania surge-nos, por outro lado, referida expressamente como um sub - programa a implementar através da Área - Escola: “No 3º ciclo do ensino básico, a Área - Escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos, depois de submetidos ao parecer do Conselho Nacional de Educação, serão aprovados por despacho do Ministro da Educação, devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica” (art. 7º, nº 3).

Quanto às finalidades da Área - Escola e numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social para o exercício da cidadania, importa referir o que vem expresso em especial nas alíneas g), h) e i) do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, de 1 de Setembro (Plano de Concretização da Área–Escola):

“ g) A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação integral do aluno;

h) A sensibilização dos alunos para a preservação dos valores da identidade nacional, no contexto da integração europeia;

i) O exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse”.

Interessa-nos, para concluir este ponto, fazer uma breve resenha cronológica das sucessivas etapas que conduziram à implementação dos programas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica.

Através do Despacho 155/ME/89, de 29 de Setembro, é constituída uma Comissão (a depois chamada “Comissão Pinto Machado”) cujas competências seriam as seguintes: elaborar os programas de Desenvolvimento Pessoal e de Educação Cívica, definir os requisitos da docência e as condições de formação para leccionar estas áreas disciplinares e estruturar a estratégia transdisciplinar na sua concretização.

Entretanto, os trabalhos desta comissão não chegaram a concluir-se dentro dos objectivos previamente fixados, tendo passado estas tarefas posteriormente para o Instituto de Inovação Educacional (IIE). Segundo Campos, a existência desta Comissão numa fase intermédia entre a publicação do Decreto da reforma curricular e a transferência de funções para o IIE, “(...) talvez tenha cumprido um objectivo implícito, ou seja, a função de “almofada política das crispções” que em certos meios causou aquele decreto”²²⁰.

Com a Portaria nº 782/90, de 1 de Setembro, diploma que definia os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, estabelecia-se que o programa de Educação Cívica, a incluir na Área - Escola ao nível do terceiro ciclo do ensino básico, seria leccionado, em regime experimental, a partir do ano lectivo de 1991/92 (art. 4º, nº 4); relativamente ao programa da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, estabelecia-se igualmente que o mesmo seria leccionado, em regime experimental, a partir do ano lectivo 1991/92, remetendo ainda para despacho do Ministro da Educação as condições de aplicação progressiva do Desenvolvimento Pessoal e Social, designadamente a indicação dos estabelecimentos de ensino onde a mesma seria ministrada, bem como a definição dos requisitos e processos de selecção e formação de professores (art. 5º).

A partir de Abril de 1991, várias Escolas Superiores de Educação iniciavam um programa de formação de professores para leccionar estas áreas, conforme previsto no Despacho 65/ME/91, de 17 de Maio (nº 3, 3.1 e anexo II); esta formação distribuía-se por duas componentes – seminário e projecto educativo – sendo que as sessões de seminário se realizariam com uma duração entre cento e cinquenta e cento e setenta horas e o projecto educativo seria desenvolvido por cada docente em formação no âmbito da respectiva escola, no decorrer do ano lectivo 1991/92; por sua vez, a selecção dos docentes para esta formação e posterior leccionação nas escolas seria da competência dos conselhos escolares ou dos conselhos pedagógicos das escolas onde fosse iniciado o processo de experimentação dos programas de Educação Cívica e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (nº 2).

²²⁰ CAMPOS, Bártolo (1992). Art. cit., p. 29.

Finalmente, através do Despacho 143/ME/91, de 18 de Setembro, foram aprovados os programas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica (nº 1 e nº 2 deste Despacho) que iriam ser ensaiados nas escolas constantes do Mapa referente ao anexo I do Despacho 65/ME/91, de 17 de Maio, com excepção feita ao programa de Desenvolvimento Pessoal e Social do terceiro ciclo do ensino básico que deveria ser reelaborado pelo IIE na sequência dos pareceres críticos recolhidos (nº 3 deste Despacho).

4.4. A reorganização curricular do ensino básico (Janeiro/2001)

Demos conta nos dois pontos anteriores deste capítulo (4.2 e 4.3) da forma como se realizou a nova organização curricular do ensino básico e das suas implicações no plano do desenvolvimento pessoal e social dos educandos.

A partir de meados da década de noventa, cerca de cinco anos após o início da implementação da nova organização curricular, o diagnóstico que é feito da situação do ensino básico apontava para vários problemas e dificuldades em que sobressaía: dificuldade em assegurar o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida; grande dispersão da rede escolar, isolamento e falta de condições em muitas escolas do primeiro ciclo; elevadas taxas de insucesso e abandono nos segundo e terceiro ciclos com a conseqüente exclusão escolar e social; dificuldade da escola em dar resposta à crescente heterogeneidade e diversidade étnica e cultural da população escolar²²¹.

Entendia-se como urgente e necessária uma análise das condições de desenvolvimento e implementação do currículo nas escolas, o que conduziu ao longo do ano lectivo de 1996/97 à mobilização de todas as escolas do país para o processo de *Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico* na sequência do qual foram produzidos vários documentos, parte deles centrados na problemática inerente às didácticas das várias disciplinas do currículo, num esforço de promoção das metodologias mais adequadas à realização das aprendizagens realmente significativas para um percurso escolar bem sucedido.

²²¹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, p. 35.

Independentemente das medidas tomadas a partir de meados da década de noventa para fazer face às dificuldades detectadas na educação básica²²², as preocupações dos responsáveis ministeriais parecem centrar-se na problemática da gestão do currículo e na indução de práticas inovadoras a desenvolver no seio das escolas. Com efeito, o diagnóstico que é feito relativamente à gestão curricular dá conta da deficiente articulação entre os três ciclos do ensino básico, numa transição do primeiro para o segundo ciclo em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas, assim como uma carga horária semanal baseada quase exclusivamente em sequências de aprendizagem sem que a isso correspondam mais e melhores aprendizagens, de orientações curriculares que vinham sendo expressas em programas extensos e prescritivos, contribuindo para uma excessiva uniformização da acção pedagógica e um empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes²²³. É neste contexto que vai surgir a oportunidade de as escolas do ensino básico poderem desenvolver *projectos de gestão flexível do currículo*, com o enquadramento legal dado pelo Despacho nº 4848/97 (D. R. II Série), de 30 de Julho, tendo-se iniciado este processo em dez escolas a partir do ano lectivo de 1997/98; com a revisão do enquadramento legal dada pelo Despacho nº 9590/99 (D. R. II Série), de 14 de Maio, procedeu-se a uma melhor especificação das características e dos objectivos que deveriam consagrar tais projectos de gestão flexível do currículo²²⁴; em consequência, a rede de estabelecimentos de ensino aderentes ao projecto vai

²²² Sobressaem no conjunto das medidas tomadas: o programa de expansão e desenvolvimento da rede do pré-escolar, os territórios educativos de intervenção prioritária, os currículos alternativos e os cursos de educação - formação profissional inicial, cursos estes destinados a servir de segunda oportunidade aos jovens que não haviam conseguido completar a escolaridade obrigatória.

²²³ Idem, *ibidem*, p. 36.

²²⁴ O Anexo ao Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, no ponto 1 define o conceito de gestão flexível do currículo (o que não acontecia no Despacho antes citado): “Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.”

Por sua vez, no ponto 2 – alíneas a), b), c) e d), define-se o que o projecto de gestão flexível do currículo pretende promover: a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente; a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens; o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo; uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais.

ampliar-se para cento e oitenta e quatro a partir do ano lectivo de 2000/2001. É deste conjunto de experiências e da avaliação dos resultados obtidos que vai resultar a *reorganização curricular do ensino básico* através da publicação do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Numa análise do quadro legal subjacente à reorganização curricular interessamos pôr em evidência os aspectos que poderemos referir como mais inovadores e que, a nosso ver, seriam os seguintes:

- i. A elaboração, por parte da escola, do seu Projecto Curricular de Escola e, face aos contextos específicos de cada turma, do Projecto Curricular de Turma, para a concretização do currículo nacional e no quadro do desenvolvimento da autonomia da escola.
- ii. A introdução no currículo de novas áreas curriculares não disciplinares: estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.
- iii. A organização da carga horária semanal dos alunos segundo módulos de tempo de noventa minutos, por disciplina e área curricular não disciplinar.
- iv. A definição de formações transdisciplinares a desenvolver pelo conjunto das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares: a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa, a dimensão humana do trabalho; a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação constituía igualmente uma formação transdisciplinar, com carácter instrumental, e deveria conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.
- v. A possibilidade de serem realizadas actividades curriculares específicas de Língua Portuguesa para alunos que tivessem o Português como “segunda língua”.

Na reorganização curricular emerge, do ponto de vista da concepção do currículo, a noção de *competência* em substituição da noção de objectivo de aprendizagem. A noção de competência adoptada possuía um carácter amplo e aberto:

“(…) concebidas como saberes em uso necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”²²⁵.

A reorganização curricular traduziu-se no “Currículo Nacional do Ensino Básico”²²⁶ organizado ao redor de dois eixos fundamentais: *competências gerais*, espécie de “perfil terminal do aluno à saída do ensino básico”, e *competências essenciais* definidas no âmbito de cada disciplina ou área disciplinar. Assim, definiu-se em primeiro lugar um conjunto de *dez competências gerais* que o aluno deveria ter adquirido no termo de uma escolaridade básica de nove anos bem sucedida. Para a aquisição de cada uma destas competências gerais foi definida: uma *operacionalização transversal* – modo de concretizar a competência geral enunciada; uma *operacionalização específica* que remete para a tipologia do saber, métodos e técnicas intrínsecos a cada disciplina ou área disciplinar; e um conjunto de *ações a desenvolver por cada professor* – actividades concretas a realizar por cada professor para que o aluno adquira a competência geral enunciada. Definiu-se depois para cada uma das disciplinas e áreas disciplinares do ensino básico um conjunto de *competências específicas* cuja enunciação e modos de operacionalização constam do que poderemos designar de “programas” das várias disciplinas e áreas disciplinares.

Globalmente, da reorganização curricular ainda em fase de implementação progressiva (atingirá o nono ano de escolaridade em 2004/2005) parece emergir a procura de respostas mais adequadas aos contextos de cada escola e especificidades da população escolar, maior responsabilização dos estabelecimentos e dos seus órgãos de gestão no desenvolvimento do currículo e reforço do papel dos professores e do trabalho colaborativo destes.

²²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, p. 15.

²²⁶ Trata-se do documento referido na nota anterior e que é composto de duas partes: Competências Gerais do Ensino Básico e Competências Essências de cada disciplina/área disciplinar.

4.5. E depois da Lei de Bases: um balanço possível

Do consenso amplo estabelecido ao redor da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à concretização das medidas necessárias à reorganização do sistema escolar há um percurso largo em polémicas, debates e controvérsias, em particular no seio das instâncias educativas. Interessa-nos, contudo, em conclusão desta abordagem das mudanças na educação após a Lei de Bases, dar conta de algumas das incoerências e hesitações que moldaram o processo de reforma, dando particular ênfase aos caminhos trilhados para institucionalizar a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

Começemos pela educação pré-escolar. No final da década de oitenta, Portugal permanece ainda como o país da Europa com menor taxa de oferta de educação pré-escolar à população em idade compreendida entre os três e os seis anos de idade. O Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto (reforma curricular), na sequência da Lei de Bases e das propostas da CRSE, consagrava especial atenção ao pré-escolar e preconizava a possibilidade de todos os pais poderem inscrever os seus filhos num programa de educação pré-escolar, em instituições públicas ou privadas, pelo menos no ano anterior ao primeiro de escolaridade, remetendo ainda para a iniciativa do Ministro de Educação a publicação em diploma apropriado de um plano de oferta da educação pré-escolar (art.º 3º).

Da relevância legal à sua efectiva concretização, nem sempre a distância se encurtou. Seria necessário esperar por meados da década de noventa para que a educação pré-escolar conhecesse um novo e verdadeiro fôlego e fosse efectivamente assumido como responsabilidade do Estado o alargamento da rede oficial de ensino pré-primário, desta feita em colaboração estreita com os municípios.

De acordo com a Lei de Bases e as propostas da CRSE, definiu-se um novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e educação, nos ensinos básico e secundário, através do Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Este novo regime de direcção, administração e gestão das escolas introduzia algumas novidades, das quais as mais significativas diziam respeito à criação do

conselho de escola ou área escolar²²⁷ e à introdução da figura do director executivo²²⁸. Ensaiado num número reduzido de escolas, a título experimental, o novo regime de direcção, administração e gestão, configurado no Decreto-lei acima referido, nunca chegou a generalizar-se; e isso ter-se-á ficado a dever a várias razões: à forte resistência da classe docente quanto à aceitação de um modelo de gestão em que emergia a figura do director executivo, figura unipessoal, a quem eram conferidos amplos poderes na governação da escola; ao facto de o Decreto-lei em referência, na sua versão inicial, colocar a representação dos docentes em minoria face ao conjunto das outras representações no conselho de escola ou de área escolar; ao parcial esvaziamento de poderes do conselho pedagógico de escola ou de área escolar. Em contrapartida, o novo regime de direcção, administração e gestão das escolas apontava para uma abertura da escola à comunidade, através do reforço dos mecanismos de participação democrática na sua administração; porém, a emergência de uma direcção executiva centrada na figura de um director com poderes alargados acabou por se constituir como o principal móbil dos professores para a sua não aceitação pacífica – esta reacção, de feição, por assim dizer, “corporativista”, transportava a oposição dos professores à liquidação legal de mais uma década de experiência de gestão democrática colegial da escola pública. Ficava, contudo, deste processo envolto em alguma turbulência, aberto o caminho que haveria de conduzir ao novo modelo de gestão das escolas públicas, enquadrado pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Por sua vez, o artigo 12º do Decreto-lei 286/89, de 29 de Agosto, consagrava particular importância à questão dos recursos educativos a afectar para a realização da reforma curricular, realçando a necessidade de apetrechamento das escolas com os espaços, materiais e equipamentos necessários, por forma a que toda a população escolar a eles pudesse ter acesso, de forma regular e racional. Ora, é sabido que ainda

²²⁷ O Conselho de Escola ou Área Escolar surge-nos como um órgão inteiramente novo, verdadeiro mentor da administração da escola; órgão de composição múltipla – docentes, representantes dos alunos, do pessoal administrativo e auxiliar de acção educativa, dos pais e encarregados de educação, das instituições e interesses exteriores à escola. O Conselho de Escola ou Área Escolar tinha um leque amplo de competências, boa parte das quais anteriormente pertenciam ao Conselho Pedagógico de Escola ou Área Escolar. A este propósito, veja-se o Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio.

²²⁸ O Director Executivo constituía a segunda das grandes inovações introduzidas no novo regime de direcção, administração e gestão das escolas. Na óptica dos professores e das suas organizações sindicais representativas, o director executivo representava o regresso à figura do “reitor de liceu” sob a “capa” de uma gestão democrática da escola pública.

em meados da década de noventa a situação do parque escolar e as necessidades de apetrechamento das escolas permaneciam numa situação de grande carência; de facto, as necessidades decorrentes do processo de implementação da reforma não tiveram a atenção que se impunha e a afectação de verbas para a educação não correspondeu de todo às expectativas criadas pelas autoridades governativas.

Quanto à reestruturação dos grupos de docência, prevista no artigo 13º do Decreto-lei já referido, a situação de indefinição manteve-se. Previa-se no nº 1 daquele artigo a definição, por despacho do Ministro da Educação, dos grupos e respectivas qualificações para o exercício da docência na sequência do previsto na Lei de Bases (art. 8º), nomeadamente quanto à organização do segundo ciclo por áreas interdisciplinares de formação básica e em regime de professor por área; corroborando o previsto na Lei de Bases, a própria CRSE sustentava igual recomendação ao propor para cada área interdisciplinar (no caso do segundo ciclo) uma dotação horária global evitando assim o risco de compartimentação do ensino em disciplinas e com o objectivo, por outro lado, de favorecer uma gestão pedagógica mais flexível²²⁹.

Tratou-se, no nosso entender, de um dos aspectos mais negativos no processo de desenvolvimento da reforma, com a agravante de muitas escolas permanecerem inclusivamente agarradas a uma organização dos horários dos professores assente na docência de uma única disciplina, contrariando em absoluto o previsto no Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

Outra das áreas que sobreviveu sempre envolta nas maiores contradições foi a referente à avaliação dos alunos no ensino básico. Tratava-se, como era óbvio, de uma questão central sobretudo se pensarmos que uma reforma global pressupõe a adopção de um modelo de avaliação consentâneo com os novos objectivos da aprendizagem.

Nesta reforma subsistiu, na elaboração dos novos planos curriculares, a tradição de ater o currículo à noção de conjunto de disciplinas, de saberes compartimentados²³⁰.

²²⁹ Cf. CRSE (1988). Op. cit., p.103.

²³⁰ Sobre a nova organização curricular decorrente do processo de reforma e em sustentação do que acabámos de afirmar, sugerimos, a título meramente exemplificativo, a leitura de dois textos: FREITAS, Cândido (1998). “Democratização”. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Reflexões Sobre Democratização, Qualidade, Modernização*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento), pp. 31-76; “A Reforma Curricular Vista por Albano Estrela” – entrevista de José Carlos Abrantes. *Noesis*, nº 39, Julho-Setembro/1996. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 14-21.

O que se consumou foi, no fundo, uma organização dos planos curriculares centralizada, sem qualquer participação dos professores a nível local, e com uma concepção de currículo equivalente à de programa. “O conteúdo desta reforma curricular traduziu-se numa reforma de programas e isso não foi muito diferente da reforma de Salazar, de 1947”²³¹. Se acrescentarmos a este facto o registo de que a legislação publicada sobre a avaliação dos alunos no ensino básico careceu de alguma clareza e chegou a ser contraditória²³², verificamos a definição de um modelo de avaliação segundo parâmetros pouco coerentes, com a agravante de ser feita segundo uma lógica de aplicação assente em concepções e práticas docentes tradicionais. Sublinhe-se, de passagem, que alguma falta de informação e esclarecimento dos professores acerca do processo de desenvolvimento da reforma (de que a avaliação dos alunos foi um bom exemplo) aliada a um certo “arrefecimento” do “clima” de motivação da classe docente para as intenções reformadoras, terá sido certamente uma das razões explicativas para um menor sucesso da reforma então iniciada²³³.

Se algumas das áreas dentro dos quais se desenvolveu o processo de reforma nos deu conta de hesitações e incoerências que, de certa forma, comprometeram o êxito dos objectivos definidos, já o destino dado à formação pessoal e social e à educação para a cidadania não deixou dúvidas quanto ao seu fracasso quase literal.

Vejamos a questão da formação pessoal e social. Assumida como área disciplinar autónoma, o Desenvolvimento Pessoal e Social surge-nos nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário como disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica. Já antes nos referimos às discordâncias entre a CRSE e o Grupo de Trabalho que elaborou as propostas da reforma curricular dos ensinos básico e secundário, bem como à reacção da Igreja Católica face à ideia de colocar a Educação Moral e Religiosa Católica como disciplina facultativa, em paralelo com outras confissões religiosas. Referindo-se a esta questão, já em 1990 sublinhava Grácio: “(...) sucede, porém, que a disciplina confessional sabe-se o que é e quem a pode ensinar; quanto à disciplina “civil” desconhece-se uma coisa e outra. O desconhecimento

²³¹ ESTRELA, Albano (1996). Entrevista referida na nota de rodapé anterior, p. 16.

²³² Exemplo disso foi a questão da retenção de alunos decorrente da falta de assiduidade.

²³³ Cf. GRILO, Eduardo. Art. cit., p. 429.

equivale, de momento ao menos, a uma exclusão”²³⁴. Mas as ambiguidades não se quedaram por aqui. Segundo Marques, a questão da formação pessoal e social foi perspectivada, de diferentes formas, na Lei de Bases, nos Novos Planos Curriculares e no programa da Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social: “A LBSE optou por uma leitura social, os NPC por uma leitura moral e o programa de DPS por uma leitura psicológica, do tipo desenvolvimento de competências de vida e construção da identidade pessoal”²³⁵. Surgida em condições ambíguas e motivo de polémica, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social constituir-se-ia como uma espécie de “nado morto” no seio da reforma. Poucos professores receberam formação específica para a leccionar e permaneceu escasso o número de escolas do ensino básico que a conseguiu realmente implementar.

Quanto ao “programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas”, como o próprio nome indica, tratava-se de um programa e não de uma disciplina, embora obrigatório para os sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, incluído na Área - Escola. Este programa deveria ser desenvolvido através de actividades de carácter cívico e de trabalho de projecto. Quanto às finalidades, definiam-se como mais importantes o desenvolvimento de atitudes e competências e o conhecimento e a compreensão do papel das instituições de garantia e promoção das liberdades, direitos e deveres fundamentais. Quanto aos objectivos terminais, procurava articular-se a vertente dos direitos humanos com a organização do Estado e as condições e modalidades de participação na vida democrática. Este programa de educação cívica foi apenas divulgado em seis escolas, experimentalmente, no ano lectivo de 1991/92, mas sem sequência.

Uma das grandes novidades da reforma curricular da 1989 foi a introdução da chamada Área - Escola, área curricular não disciplinar à qual deviam ser consagradas 95 a 110 horas anuais, “roubadas”, por assim dizer, à carga horária anual das disciplinas envolvidas no projecto - turma. Os objectivos da Área - Escola procuravam articular a concretização de saberes através de actividades e projectos inter e transdisciplinares, promovendo a ligação da escola ao meio e contribuindo para a formação pessoal e

²³⁴ GRÁCIO, Rui (1995). Op. cit., p. 581.

²³⁵ MARQUES, Ramiro (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora, p. 30.

social dos alunos. Na sua metodologia de aplicação recomendava-se o recurso ao trabalho de projecto ou ao trabalho independente. A proposta de organização da Área - Escola possuía inegáveis virtualidades na promoção de uma educação para o desenvolvimento pessoal e social e para a cidadania. Contudo, o fracasso da Área-Escola desde cedo se revelou um facto: “Em contexto de pressão para o cumprimento dos programas, que a obrigação de exames nacionais no fim do ensino secundário ainda veio acentuar, a partir de 1994, a Área - Escola era a primeira actividade a cair”²³⁶. Por outro lado, embora no Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto, se definisse que, numa segunda fase e na medida do possível, esta área curricular passaria a dispor de créditos horários próprios, para além das horas lectivas das várias disciplinas (art. 6º, nº 4), tal nunca veio a acontecer: a Área - Escola acabou por permanecer espartilhada entre a necessidade de cumprir os programas das disciplinas e a disponibilidade de tempos lectivos para a sua concretização.

Quanto às actividades de complemento curricular, era evidente o seu potencial inicial para a aquisição de dimensões formativas ao nível do desenvolvimento pessoal e social e da formação cívica. Estas actividades dirigiam-se sobretudo para a ocupação dos tempos livres e o desporto escolar. Entendidas como um conjunto de actividades não curriculares, era-lhes atribuído um carácter facultativo, numa perspectiva lúdica, cultural e formativa. Isto significava, desde logo, colocá-las ao sabor da iniciativa das escolas e da boa vontade e disponibilidade dos professores para a sua concretização. Ora, a existência de uma área curricular não disciplinar (a Área - Escola), por assim dizer, obrigatória, face a uma área não curricular facultativa, permite concluir que as actividades de complemento curricular acabaram por cair numa quase marginalidade no âmbito do funcionamento da maior parte das escolas.

Quanto à reorganização curricular do ensino básico, iniciada no ano lectivo de 2001/2002 (no quinto e sexto anos de escolaridade) após a publicação do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, ela é, do nosso ponto de vista, a tentativa de retomar o “espírito” da reforma iniciada em 1986, por duas razões fundamentais:

²³⁶ FIGUEIREDO, Carla e SILVA, Augusto (1999). “A Educação Para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999)”. *Inovação*, nº 12, 1999. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 27-45

- i. “Institucionaliza”, por assim dizer, a Área - Escola através da criação da *Área de Projecto*, área curricular não disciplinar, integrada no horário semanal dos alunos;
- ii. Da mesma forma, “institucionaliza” a educação para a cidadania através da inserção no horário semanal dos alunos de um tempo lectivo destinado à *Formação Cívica*.

Seriam suficientes estas duas razões para sustentar o nosso ponto de vista quando confrontados os pontos de discordância que envolveram o processo de reforma curricular e que, de certa forma, opuseram a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o Grupo de Trabalho que elaborou as propostas dos novos planos curriculares, de que demos conta na parte inicial do ponto 4.3 deste capítulo. Acrescentaríamos ainda que o retomar deste “espírito” da reforma de 1986 se situa, no plano das intenções pelo menos, na necessidade de devolver à escola e aos professores uma responsabilidade partilhada na gestão curricular, que lhes deve caber por direito e dever, além de que a reorganização curricular procura ir de encontro à ideia de reforçar o trabalho de equipa dos docentes: neste sentido se recomendava às escolas que no segundo ciclo a distribuição do serviço docente tenha em conta a necessidade de criar verdadeiras equipas de docentes com a redução do número de professores por turma (o que significa que cada docente possa leccionar mais que uma disciplina), ampliando as propostas de trabalho colaborativo, promovendo a ponte entre os saberes, assegurando uma transição do primeiro para o segundo ciclo em condições mais próximas das reais necessidades das crianças²³⁷.

O processo de generalização da reorganização curricular do ensino básico só se concluirá em 2004/2005, altura em que chegará ao nono ano de escolaridade; será então o momento de proceder à avaliação dos efeitos esperados.

²³⁷ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 37 e 48-49.