

História, Educação e(m) Liberdade:

contributos pedagógicos
da Revolução dos Cravos



COORDENADORES:

Gonçalo Maia Marques

Luís Mota

Luís Alberto Alves

Manuela Cachadinha

Sérgio Veludo Coelho



História, Educação e(m) Liberdade:

contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos

FICHA TÉCNICA

Título:
**História, Educação e(m) Liberdade:
contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos**

Coordenação do Projeto *História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos*¹:
Gonçalo Maia Marques

Coordenadores editoriais:
Gonçalo Maia Marques
Luís Mota
Luís Alberto Alves
Manuela Cachadinha
Sérgio Veludo Coelho

Ilustrações (capa e separadores):
Hugo Maciel

Design gráfico:
Pedro E. Santos

Cartazes dos separadores:
Associação 25 de Abril

Edição:
Centro de Investigação e Inovação em Educação (INED)
Institutos Politécnicos de Coimbra, do Porto e de Viana do Castelo,
através das suas Escolas Superiores de Educação

ISBN: 978-989-8756-56-5

Nas comemorações dos 50 Anos do 25 de Abril de 1974



Apoio:



Página institucional do projeto: <https://ined.es.eip.pt/pt/projetos/historia-educacao-em-liberdade-contributos-pedagogicos-da-revolucao-dos-cravos>



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).
<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>

COORDENADORES:

Gonçalo Maia Marques

Luís Mota

Luís Alberto Alves

Manuela Cachadinha

Sérgio Veludo Coelho





- 7 Introdução – Gonçalo Maia Marques, coordenador do projeto de investigação História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos**
- 19 I Parte: Estudos de História da Educação**
- 21 Capítulo 1. Margarida Louro Felgueiras – Do estrado à mesa de trabalhos de grupo. A alteração das práticas docentes com a liberdade do 25 de Abril**
- 31 Capítulo 2. Luís Alberto Marques Alves – Ensino técnico: um subsistema estigmatizado**
- 41 Capítulo 3. Joaquim Pintassilgo – Rui Grácio, educador de abril**
- 53 Capítulo 4. Luís Mota, António Gomes Ferreira, Carla Vilhena – Formar professores do ensino primário. “Agente[s] de revolução e transformação” (1974-1976)**
- 61 II Parte: Estudos de História Viva, Didática da História e de Ciências Sociais**
- 63 Capítulo 1. Pedro Pereira – Repensar a escola e imaginar a sociedade 50 anos depois de Abril: Breviário de um Manifesto**
- 75 Capítulo 2. Sérgio Veludo Coelho – Historytelling: uma ferramenta didática para o ensino da História**
- 87 Capítulo 3. Gonçalo Maia Marques – Aprender História (re)vivendo o Passado: experiência de recriação com sentido didático**
- 99 Capítulo 4. Joaquim Marques de Oliveira – O desenvolvimento da profissionalidade docente em contexto de construção da democracia portuguesa – reflexões sobre recortes memoriais**
- 113 Capítulo 5. José Carlos de Magalhães Loureiro – Fazer e Ensinar História em Liberdade. A leitura de um professor-investigador formado depois de Abril**
- 123 Capítulo 6. Carlos Montoya-Fernández, Isabel María Gómez-Barreto, Pedro Gil-Madrona, Luísa Losada-Puente e Linda Saraiva – La caracterización y clasificación del juego en la Educación Infantil a lo largo del tiempo**
- 131 Capítulo 7. Olga Matos – A Arqueologia (re)faz-se História - as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, em Portugal**
- 143 Capítulo 8. Manuela Cachadinha – Mudanças socioeducativas e no ensino/aprendizagem das Ciências Sociais após 1974 - o caso da Sociologia**
- 157 Capítulo 9. Iolanda Fontainhas – Desafios à intimidade e(m) Liberdade: reflexões após os cinquenta anos de Abril**
- 167 III Parte: Estudos Pedagógicos, Didáticos e Ensaios**
- 169 Capítulo 1. Raquel Rato – Catembe, o filme da Liberdade em tempos de Censura**
- 177 Capítulo 2. Filipe Rodrigues – O não que só os artistas podem dizer (uma proposição concetual e especulativa sobre a pintura mural, 1974)**
- 187 Capítulo 3. Marta Pereira – Transversalidade pedagógica: Portugal e Estados Unidos utópicos em contexto histórico Experimentações e materializações**
- 193 Capítulo 4. Leonor Ribeiro – Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global¹**
- 203 Capítulo 5. Liliana Fernandes – Questões de Género antes e depois do 25 de Abril de 1974: estudo com uma turma do 6.º ano de escolaridade²**
- 211 Capítulo 6. Mariana da Silva Carvalho – As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias Históricas em torno do Portugal Contemporâneo³**
- 225 Capítulo 7. Raquel de Oliveira Martins – O Dia da História: projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, sob o tema “Somos Revolução”**
- 233 Isabel Campos – Uma Exposição Ephemera – Papéis Da Luta Pela Liberdade: Presos Políticos de Viana do Castelo**
- 241 Ferramenta Pedagógico-Didática**

¹ Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2615>

² Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/3083>

³ Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/3096>

50 anos depois, há muito que Ensinar e Aprender com Abril

Gonçalo Maia Marques,
Coordenador do Projeto *História, Educação e(m) Liberdade*

A primeira senha: propósito(s) e motivação

Num tempo em que as memórias e os conhecimentos sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974 se encontram cada vez mais distantes, junto dos mais diversos públicos, em particular os mais jovens, urge começar a explorar esta temática desde os primeiros anos de escolaridade, através da formação inicial e pós-graduada de professores, recorrendo a abordagens pedagógicas que integrem a compreensão educativa, militar e didática da Revolução e das suas consequências imediatas.

Unindo colegas de três escolas superiores distintas (Coimbra, Porto e Viana do Castelo), com grande tradição na formação de educadores e professores, a agir nos mais diversos contextos educativos e culturais, este projeto procura fomentar o conhecimento da Revolução dos Cravos na perspetiva da História da Educação, da História Militar/Recriação História e da Didática da História, eixos centrais de projeto.

Por outro lado, procura-se fomentar o debate e a discussão em torno do acolhimento da Revolução nos contextos educativos das regiões norte e centro do país e as transformações que se proporcionaram, desde logo, na forma como se encarava a Escola, no acesso à escolaridade, e em novas práticas/modelos pedagógicos, entretanto surgidos. Propomo-nos cruzar a História da Educação, a Didática e a Literacia Histórica com outros discursos, revelando as consequências da revolução na construção da praxis escolar e na formação de professores/educadores, mostrando-a como o embrião de uma consciência social e sentido de pertença identitária a um novo conjunto de valores.

A equipa de investigação identifica como desafio central deste projeto a mobilização da(s) comunidade(s) escolar(es) para o reconhecimento da importância da Revolução do 25 de Abril de 1974 (na comemoração dos seus 50 anos de História) e, nomeadamente, a sua valorização educativa e pedagógica enquanto ferramenta de construção de memórias e de formação cidadã. Sendo a disciplina de História uma das que, nas últimas duas décadas, sobretudo, mais tempos letivos perdeu no ensino básico e secundário, urge compreender que vivemos um período de desvalorização do passado e da memória coletiva, considerada tantas vezes como “inútil”, “pouco interessante” e ainda menos “cativante” na época em que outros fenómenos da cultura popular parecem convocar para outros investimentos.



Cartaz do Dia da História realizado em Viana do Castelo, a 6 de Junho de 2024, no âmbito do projeto *História, Educação e(m) Liberdade*

Tendo presente que muitas das atuais gerações (e, desde logo, as que se encontram na Escola – mesmo os docentes que nasceram depois de 1974) não vivenciaram este acontecimento tão relevante na definição da memória contemporânea do nosso país, parece-nos da maior importância promover o estudo deste fenómeno, através da valorização de testemunhos, da história vivida e sentida e dos registos documentais (constantes nos arquivos), por forma a incentivar e promover a empatia histórica.

Não nos parece possível que tal possa acontecer sem um cunho dialógico entre saberes. Nesse sentido, procura-se articular, de forma integrada, a valorização dos testemunhos de protagonistas dos acontecimentos (história oral) com o tratamento e valorização de espólios documentais associados a este momento histórico (como por exemplo os que se encontram à guarda da Associação Ephemera, coletividade que congrega o Arquivo e Biblioteca de José Pacheco Pereira) por forma a articular a construção de novas aprendizagens com os distintos referenciais curriculares (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais e Referencial de Educação para a Cidadania), nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Uma das nossas motivações resulta do conhecimento que vem sendo produzido na articulação com os estabelecimentos escolares do ensino básico, no âmbito dos estágios de prática de ensino supervisionada e que tem sido vertida em alguns relatórios finais desta unidade curricular (bem como outros projetos identificados como relevantes), cujas temáticas abordaram a importância do 25 de Abril de 1974 e as suas implicações na construção do processo democrático.

O cerne do projeto é proporcionar contributos para o tratamento do tema em contexto escolar, mas também com o envolvimento e participação alargada da(s) família(s). Este projeto procura, ainda, com os seus contributos e resultados, alimentar a construção de um *Laboratório da Memória Histórica* na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo que, articulado com os polos do INED, possa continuar a promover a investigação integrada e articulada em projetos futuros dentro da temática da Memória História Contemporânea.

A segunda senha: ponto(s) de partida

A Revolução de 25 de Abril de 1974 constitui um momento histórico da mais absoluta importância na construção de memória contemporânea portuguesa, proporcionando a abertura de caminhos novos na perspetiva da História da Educação, da História Militar/Recriação História e da Didática da História, eixos centrais desta investigação. Como refere Luís Alberto Alves “hoje, sentimos que requisitamos cada vez mais a Memória da História para tornar compreensível aquilo que nos parece irreal ou até irracional” (Alves, 2012: 11). O seu estudo académico tem-se aprofundado nos últimos anos com a realização de numerosas teses de mestrado e doutoramento, livros e capítulos de livro, bem como artigos científicos, nas várias instituições de ensino superior portuguesas e internacionais.

Começando pela História da Educação (Alves, 2012) sublinhamos, como Nóvoa, o facto de esta área disciplinar trazer “novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa” (Nóvoa, 1996: 417), sendo de salientar os esforços de estudo em torno dos educadores e professores (Nóvoa, 2003), mas também dos programas, conteúdos curriculares e instituições (Magalhães, 2004) de formação de professores (Felgueiras, 2008), sobretudo as escolas do magistério primário (Pintassilgo et al, 2012 e Mota & Ferreira, 2012 e 2016).

Do ponto de vista da História Militar (Telo, 2008; Coelho, 2012) e da Recriação Histórica há novas abordagens pedagógicas e didáticas extremamente envolventes e motivadoras, sobretudo de índole peninsular, que gostaríamos de refletir neste projeto (nomeadamente presentes em Español-Solana et al, coord, 2023).

Esta vertente articula-se, diretamente, com uma nova perspetiva da Didática da História nas primeiras idades, essenciais para a construção de aprendizagens significativas e motivadoras em torno do passado local e nacional, nomeadamente (Moreira & Marques, 2019; Marques, 2020). De sublinhar, ainda, trabalhos relevantes e de abordagem metodológica inovadora nos Mestrados de Habilitação Profissional para a docência (entre outros, os de Ribeiro, 2021 e Carvalho, 2022 e Fernandes, 2022) dos vários ciclos de ensino e aprendizagem (alguns dos quais desenvolvidos nas Escolas Superiores de Educação de Coimbra, Porto e Viana do Castelo), onde se vêm desenvolvendo alguns estudos de investigação-ação de natureza participante com crianças e jovens extremamente oportunos e revelantes (sublinhamos que, além das Universidades de Lisboa, do Porto, de Évora, de Coimbra, do Minho, também os Institutos Superiores Politécnicos de norte a sul do país vêm desenvolvendo trabalho interessante neste domínio).

De sublinhar que o estudo contínuo e sistemático da Revolução – e necessidade de fixação da(s) sua(s) Memória(s) - se inscreve, também, na valorização da História Oral e de um estudo topográfico dos seus protagonistas (Stone, 2011). Falar da Revolução é também falar das suas sementes na política e nos documentos curriculares: a existência de um Referencial da Educação para a Cidadania (reflexo da definição de uma Estratégia Nacional de Educação para o desenvolvimento – ENED), o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória integra competências indispensáveis a adquirir, pelas crianças e jovens, ao longo do percurso de escolarização, para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa. Este documento pretende ainda contribuir para um cidadão munido de múltiplas literacias que



Cartaz do Seminário realizado em Coimbra, em 31 de Outubro de 2024, no âmbito do projeto História, Educação e(m) Liberdade

lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia, além de valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.

Para as Regiões Norte e Centro não encontramos, ainda, uma produção científico-pedagógica suficientemente robusta, pelo que nos parece de todo o interesse aprofundar a investigação fundamental nas fontes orais, nos arquivos e bibliotecas e, por isso, propomos que seja este o ponto de partida do nosso projeto, através da construção de um roteiro interpretativo que apoie esta abordagem. A valorização das fontes documentais primárias e do seu tratamento amplo nas escolas e junto das famílias é uma forma de construção significativa de conhecimento que nos parece essencial em tempos de desmemória e de desvalorização de um passado próximo que, apesar de tudo, é ainda de muitos desconhecido. Ao centrar o eixo de pesquisa nas Regiões Norte e Centro, queremos que a participação de muitas mulheres e homens anónimos neste processo coletivo que foi o da construção da memória democrática contemporânea se torne efetivo e próximo, significativo e com uma dimensão verdadeiramente empática.

A chegada ao Carmo: modo(s) de investigar

O plano de investigação, alicerçado nos fundamentos da pesquisa em Ciências Sociais (Quivy e Campenhoudt, 2008) procura obter do meio envolvente e da comunidade local as grandes respostas aos desafios que o projeto coloca, nomeadamente nos domínios da História da Educação, da História Militar/Recriação Histórica e da Didática da História que entendemos, enquanto equipa de investigação, numa lógica metodológica articulada, sobretudo em função da validade documental, do contexto sociocultural e do rigor histórico necessário à produção e valorização do conhecimento (Jorge et al, 2023). Começando pelo importante contributo da Investigação em Educação diremos, com Coutinho (2005: 48) que “a investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

Já no que se refere aos contributos da Ciência Histórica “o itinerário que o historiador escolhe para descrever o campo acontecimental pode ser escolhido livremente e os itinerários são igualmente legítimos”, como escreveu Paul Veyne. Nesta perspetiva, analisaremos os discursos dos atores sociais, conduzindo a uma utilização de diferentes técnicas de recolha de dados captando indivíduos e grupos em diferentes contextos e em diferentes dispositivos discursivos. Globalmente, este projeto orienta-se por um paradigma de investigação qualitativo, com uma abordagem interpretativa já que, segundo Coutinho, a nível conceptual, o objeto de estudo “não são os comportamentos, mas as intenções e situações”, isto é, “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014: 28).

Numa investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal na sua recolha, sendo a observação participante uma das técnicas mais utilizadas. Por outro lado, o “significado” tem uma grande importância e por isso os investigadores “procuram compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar”, já que o investigador se interessa “mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela resultou”. A construção de teoria processa-se de modo indutivo a partir da análise de dados recolhidos, procurando desenvolver conceitos e compreender fenómenos (Carmo & Ferreira, 1998: 179-180). Segundo Bodgan & Biklen, a abordagem qualitativa “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bodgan & Biklen, 1994: 287).

O projeto é ainda influenciado pelas linhas orientadoras da *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 2008), marcada pelo interacionismo simbólico e ancorado numa perspetiva socio-construtivista na abordagem Pedagógica e Didática da Educação Histórica (Moreira e Marques, 2019 e Marques, 2020) entendida enquanto um processo teórico-conceptual de aproximação entre a investigação científica fundamental na sua ligação ao processo de ensino-investigação que o professor-investigador desenvolve em sala de aula, através, entre outros, do modelo de aula-oficina (Barca, 2021 e Barca, 2002).

Nesse sentido, promoveu-se a recolha de dados junto da comunidade local, recorrendo à História Oral já que “os arquivos escritos são insuficientes para descrever e, sobretudo, se compreender uma realidade tão complexa quanto a história da educação, e de que precisam ser complementados por grandes pesquisas orais” (Alberti et al, 2000: 34). Nesse sentido, serão promovidas entrevistas semiestruturadas com protagonistas ligados às comunidades educativas, sob uma abordagem prosopográfica (Stone, 2011) que consiste na análise cruzada de indivíduos que, no seu conjunto, desenvolvem uma consciência de pertença a um grupo.

Apesar de existir um conjunto de tópicos orientadores relativamente à condução da entrevista, esta decorrerá ao ritmo da informação/envolvimento manifestado pelo entrevistado. Como refere Mota “a abordagem da teoria ancorada permite incorporar na nossa interpretação e conceptualização, as interpretações e perspetivas dos actores sociais, permitindo a consideração sistemática das múltiplas perspetivas, princípio que contribui para construir teoria e facilita a atribuição de concepções” (Mota, 2006: 73). Será igualmente adotada a observação direta como instrumento importante de recolha de dados, sobretudo numa perspetiva naturalista (Coutinho, 2014: 138).

Por outro lado, em relação à dimensão do envolvimento do observador, desenvolver-se-á uma observação direta e participante, em que o investigador “é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles” (Hébert et al., 2005: 155). Assim, a interação observador-observado tem como objetivo recolher dados, relativos a ações, opiniões ou perspetivas, que um investigador exterior não teria acesso (Idem: 155). Quanto à análise documental, esta técnica será utilizada para analisar o conteúdo dos documentos

produzidos por professores, alunos e comunidade educativa. Esta técnica corresponde a “um tipo de recolha de dados nas ciências humanas” (Hébert et al., 2005: p.143) e que tem “uma função de complementaridade na investigação qualitativa”, ou seja, “é utilizada para «triangular» os dados obtidos de uma ou duas outras técnicas” (Idem: 144).

Todos os contributos enunciados relevam para uma visão geral e transversal da História da Educação em Portugal nas últimas décadas (Alves e Pintassilgo, 2015) considerando que todo o processo investigativo será baseado em investigação histórica fundamental em fontes primárias coevas, desde logo no uso da História Oral (recorrendo ao testemunho de indivíduos que vivenciaram os acontecimentos e constituem, desta forma, fonte histórica) e na análise de documentação presente em arquivos públicos e privados, de natureza regional ou nacional. Isto sem nunca esquecer a experiência empírica, sendo igualmente valorizados, numa perspetiva de investigação-ação de natureza participante e como instrumento de trabalho, registos de diários de bordo de professores, narrativas biográficas, materiais pedagógicos e recursos didáticos já produzidos, muito presente na prática de trabalho dos professores-investigadores que serão objeto de estudo deste projeto.

Resultados e conclusões do projeto

Ao longo de seis meses, entre Junho e Dezembro de 2024, desenvolvemos um conjunto de três seminários internacionais no âmbito deste projeto:

1. *Dia da História – Somos Revolução?* Junho de 2024 – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – evento de arranque do projeto;
2. *O Espírito de Abril e a Educação – Seminário da História da Educação* que se realizou em Outubro de 2024 na Escola Superior de Educação de Coimbra
3. E, finalmente, *O Espírito de Abril e a Educação – Seminário de Didática da História e das Ciências Sociais* que se realizou em Dezembro de 2024 na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo)

Paralelamente, foi desenvolvido um evento de recriação histórica, em Montargil, em Novembro de 2024, com a coordenação científica do Doutor Sérgio Veludo Coelho e a orientação do Dr. Pedro Chambel Dinis que possibilitou a construção de uma ferramenta pedagógica, construída tecnicamente pelo Dr. Joaquim Almeida, que será disponibilizada no canal Youtube do INED para que todos os professores e interessados a possam utilizar dentro e fora das salas de aula para uma aprendizagem histórica imersiva, intensa e apaixonante.

Deixamos também esta obra, como corolário do trabalho científico e didático desenvolvido e que fica como testemunho do potencial do tratamento interdisciplinar da Revolução de 25 de Abril de 1974 e das suas várias vertentes e interfaces.

Concluimos a enunciação deste caminho investigativo – e dos seus alicerces epistemológicos – com os ecos centrais da Carta a um jovem investigador

em Educação (2014), em que António Nóvoa recordava 10 preocupações centrais na investigação: 1. Conhece-te a ti mesmo; 2. Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e transgredir; 3. Conhece para além dos limites da tua ciência; 4. Conhece em ligação com os outros; 5. Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador; 6. Conhece para além das evidências; 7. Conhece com a responsabilidade da ação; 8. Conhece com os olhos no país; 9. Conhece com liberdade e pela liberdade; 10. Noves fora nada (Nóvoa, 2015).

Agradeço à equipa que me acompanhou e que possibilitou a realização desta empresa coletiva que, procuramos, dignificasse a magnífica empresa de Abril. Bem hajam!



Abertura do Dia da História, 6 de Junho de 2024



Abertura do Seminário de Coimbra, 31 de Outubro de 2024



Seminário de Viana do Castelo, 12 de Dezembro de 2024



Cartaz do Seminário realizado em Viana do Castelo, em 12 de Dezembro de 2024, no âmbito do projeto *História, Educação e(m) Liberdade*

Bibliografia

- Alberti, V., Fernandes, T., e Ferreira, M., orgs (2000). História oral: desafios para o século XXI [online]. Editora Fiocruz. ISBN 85-85676-84-1. [URL: <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>].
- Alves, L. (2012). História da Educação: uma introdução. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN: 978-972-8932-97-8. [URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15150>].
- Alves, L. & Pintassilgo, J., coords (2015). História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar ‘Cultura, espaço e memória’/ HISTEDUP (Associação de História da Educação de Portugal / Instituto de Educação – Universidade de Lisboa), 245 pp. ISBN: 978-989- 8351-32-6.
- Barca, I. (2021). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In Alves, L. & Gago, Marília (coord.) Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar. CITCEM e FLUP, pp. 59-69. [URL: <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>].
- Barca, I. (2002) A aula oficina de História. In V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Lusobrasileiro: Produção de identidades. CIEd/Universidade do Minho, pp. 983-991.
- Coelho, S. (2012). Nação e Património Cultural - dois conceitos, uma Defesa. Relatório Final do Curso de Auditores de Defesa Nacional 2011/2012. Instituto de Defesa Nacional [URL: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6403>].
- Costa, J. (2002). O Cinema ao Poder! A Revolução do 25 de Abril e as políticas do cinema entre 1974-76: os grupos, instituições, experimentalismos e projectos. Hogin.
- Coutinho, C. (2005). Metodologia da Investigação em Educação. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Coutinho, C. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina.
- Cruzeiro, M. (1994). O Imaginário Político do 25 de Abril. Revista de História das Ideias, vol. 16, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1994, pp. 443-469.
- Felgueiras, M. (2008). Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Campo das Letras.
- Fernandes, L. (2022). Questões de Género antes e depois do 25 de abril de 1974: estudo com turma do 6º ano de escolaridade. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo [URL: <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/3083>].
- Gomes, A e Castanheira, J. P. (2006). Os Dias Loucos do PREC. Expresso-Público.
- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2021). A censura e a importância da(s) liberdade(s): entre a História e a Cidadania Global. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [URL: <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2536>].
- Jorge, F. R.; Belo, J., & Ribeiro, M. coords. (2023). Património, educação e cultura: convergências e novas perspetivas. Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://doi.org/10.53681/2023.104/05>
- Magalhães, J. (2004). Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Editora Universitária São Francisco.
- Marques, G. M. (2020). Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. Revista Cultura, Espaço e Memória, 12. FLUP e CITCEM. [URL: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10477/9588>].
- Moreira, A. & Marques, G. M. (2019). Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: desafios para quem ensina e para quem aprende. Educação, Sociedade & Culturas, (55), 73–87. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>
- Mota, L. (2006). A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989): entre ideologia, memória e história. Dissertação de Doutoramento em História, especialidade de História da Cultura, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tomo 1 [URL: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47901/1/Tese%20doutoramento%20%281%29.pdf>].
- Mota, L. e Ferreira, A. (2016). Uma Instituição de Formação de Professores do Ensino Primário em Coimbra (1942-1974). Educação & Realidade. 41: 1397-1418. [Consultado em 28 de Abril de 2024]. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317248744004>
- Mota, L. e Ferreira, A. (2012). Instituições de ensino normal primário público em Coimbra (1901-1989). In: PINTASSILGO, Joaquim (Org). Escolas de Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, pp. 149-204.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. Investigar em Educação – II Série, nº 3. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.13-22.
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente: histórias da educação. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A, dir. (2003). Dicionário dos Educadores Portugueses. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: percursos de uma disciplina. Análise Psicológica, 14. ISPA, pp. 417-434. URL: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3198>
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J.; Henriques, R. P., coord. (2010). A formação de professores em Portugal. Colibri.
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J.; Henriques, R. P. (2012). Das Escolas Normais do Magistério Primário: percurso institucional e enquadramento legal. In: Pintassilgo, J. (coord.). Escolas de Formação de Professores em Portugal. Edições Colibri.
- Pinto, A. (Coord.), Portugal Contemporâneo, Lisboa, Dom Quixote, 2004.
- Pinto, H. (2012). Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Universidade do Minho. Tese de doutoramento [URL: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>].
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva.
- Ramos, R., Sousa, B.; Monteiro, N., coord. (2010). História de Portugal, Esfera dos Livros.
- Rezola, M. I. (2007). 25 de Abril. Mitos de uma Revolução, A Esfera dos Livros.
- Ribeiro, L. (2021). Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [URL: <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2615>].
- Rosas, F. coord. (1999). Portugal e a Transição para a Democracia, Democracia (1974-1976), Edições Colibri, Instituto de História Contemporânea.
- Rosas, F. (2003). Portugal Século XX (1890-1976). Pensamento e Acção Política. Editorial Notícias.
- Santos, B. org. (2004). A Fita do Tempo da Revolução – A noite que mudou Portugal. Edições Afrontamento e Centro de Documentação 25 de Abril – Universidade de Coimbra.
- Sardica, J. (2011). O Século XX Português. Texto Editores.
- Solana, D.R., Calvo, J.G.F, Gràcia, M.P.R, coord. (2023). Recreación histórica e história pública, Educación, difusión y democratización de la historia y el patrimonio. Gijón: Ediciones Trea.
- Stone, L. (2011). Prosopografia. Revista de Sociologia Política, 19 (39), Junho, pp. 115-137 [URL: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782011000200009>].
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (2a ed.). Artmed.
- Telo, A. J. (2008). História Contemporânea de Portugal. Do 25 de Abril à Actualidade, 2 vols., Editorial Presença.
- Varela, R. coord. (2012). Revolução ou Transição? História e Memória da Revolução dos Cravos, Lisboa, Bertrand Editora.

PARTE I

Estudos de História da Educação





Do estrado à mesa de trabalhos de grupo. A alteração das práticas docentes com a liberdade do 25 de Abril.

Margarida Louro Felgueiras

ORCID: 0000-0003-3989-2379

Falar do 25 de Abril de 1974 é simultaneamente evocar memórias, analisar processos misturados com emoções, imagens, vivências do quotidiano, onde se ia construindo novas linguagens, sentidos e símbolos. Como historiadora/es sabemos que esse tempo nos fez entrar no contemporâneo, onde as fronteiras dos saberes e das manifestações culturais se diluem, permitindo atravessamentos teóricos e metodológicos. Neste processo, o recurso às memórias, ao *storytelling* – histórias de vida - tem sido uma constante, em particular nas Ciências da Educação.

Através destas micronarrativas tenta-se recuperar as práticas e os sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências pessoais. A História aparece desnecessária, ao pretender dar um sentido global às micronarrativas, que as situe num âmbito mais amplo do social e, em seu lugar, as memórias ocupam o seu espaço, carregadas de emoções. Como afirma o filósofo Byung-Chul Han (2023), “No meio do oceano de dados e informação, andamos em busca de *ancoradouros* narrativos”. O autor chama também a atenção que “as histórias criam laços entre as pessoas, uma vez que promovem a empatia” (p.14). Sem entrar na crise da Narração, que marca o nosso tempo, poderemos como historiadores tirar partido dessa empatia, que o contar de uma pequena história provoca, sem cair no *storyselling*, de que fala Byung-Chul Han? É este o desafio a enfrentar ao introduzir uma micro-história num tema amplo e muito diversificado, como o das alterações das práticas educativas no pós 25 de Abril de 1974.

Contar uma história pressupõe ouvintes atentos e nós historiadores/as reunidos para comunicar, ouvir e discutir, trocar perspetivas, partilhar análises, constituímos não só uma assembleia de ouvintes, mas uma comunidade de historiadores/as profissionais, de cidadãos e cidadãs empenhados em contribuir para a formação de jovens investigadores/as, docentes, construtores/as de um mundo, que sonhamos melhor. Daí considerar que se justifica, ao falar das mudanças induzidas pela Revolução de 1974, dar a conhecer pequenas histórias, não para vender melhor, mas para criar empatia, que permita ao ouvinte ou leitor/a atento/a a compreensão da época, das imagens, dos objetos e dos símbolos, com a razão e a emoção. Razão e emoção são fundamentais na compreensão quer dos processos cognitivos quer dos comportamentais (Damásio, 1994). Comunicar sentido à descrição e à análise, que a narrativa histórica nos exige, através de múltiplas interpretações, deve ser acompanhada da empatia, das emoções que só a experiência vivida pode comunicar e dar continuidade a um projeto de sociedade, com esperança e solidariedade. Esse era, ainda é, o espírito de Abril, construtor de futuros com esperança, justiça e solidariedade, expresso na “Grândola”: *em cada esquina um amigo/em cada rosto igualdade*.

Cresci a ouvir contar histórias, provérbios, todos eles procurando comunicar *sabedoria*: um saber viver, uma ética, uma lição moral. Esta forma popular de criar identidade, pertença, sentido para a vida, de educar, foi muito bem aproveitada pela ditadura e podemos encontrá-la nos livros únicos da escola primária, nos próprios exercícios de matemática que nos eram propostos, por estranho que pareça. Mas se olhamos para esses problemas lá encontramos alguém que dava a um pobrezinho x laranjas que ele tinha de dividir pelos 5 filhos. Quantas laranjas dava a cada um? Assim, também pela neutra ciência, se naturalizavam a pobreza endémica das populações com o carácter caritativo de ajudar o pobrezinho. (Raramente se encontrará as palavras mendigo/pedinte).

A escola que Abril herdou era uma escola fechada, isolada, não só no meio rural como nos bairros periféricos ou nas cidades, diminuta em tudo: nos espaços, nos materiais de ensino, nos objetivos a atingir, na formação das professoras e professores (estes já em número diminuto), nos seus vencimentos. O estudo da cultura material escolar comprova largamente esta situação e permite, em diálogo com professoras/es e alunos/as, conhecer e compreender as suas práticas. Era também uma escola vigiada: pelos inspetores, pelos denunciadores de toda a ordem (por invejas pessoais, rivalidades de grupos de pequenos senhores), pela necessidade de manifestar apoio às diretivas do governo, aos regedores, ou aos párocos, pela impossibilidade de se reunirem, debaterem assuntos pedagógicos, actualizarem-se. Por esse facto, colocados em terras estranhas, o melhor conselho era abster-se o mais possível de grandes contactos, manter a distância e limitar-se a gerir as relações com as famílias das crianças. Era sobretudo a liberdade de viver, de pensar, de criar que estavam em causa. Deste modo, o corpo docente tendia a ruralizar-se, a viver uma vida sem ambições, tendo esporadicamente algum contacto com as vilas ou as cidades próximas (Felgueiras, 2008).

Para falar desse dia “inicial inteiro e limpo” (Andresen,1977) é preciso ter como pano de fundo o anterior, escuro e triste onde reinava a desconfiança, onde olhos e ouvidos nos podiam seguir, e como o poeta cantava, “não há quem lhe queira valer” (Zeca Afonso, 1968). Lembrar ainda que a taxa de repetência global no conjunto das 4 classes, em 1974/75 rondava 24,8%, mas que este número apresentava variações significativas, atingindo os 35,1% na 1.ª classe. (Fernandes,1977, p. 84). Estes números revelam as carências de todo o tipo de que sofria a população em geral e as crianças em particular, desajustamento da escola às crianças e também, uma forma de seleção social realizada pelos docentes, de forma mais ou menos (in)consciente. Era uma primeira triagem, que desfazia os sonhos dos pais de um futuro melhor para os filhos e libertava um conjunto de crianças de castigos severos, algumas vezes com laivos de sadismo. Os castigos corporais, não sendo permitidos também não eram proibidos. Situação que vinha da República, decreto n.º 6137, de 29 de setembro de 1919, que previa o seu emprego “paternal”, apesar de alguns pedagogos/as se oporem a eles, como aconteceu na reunião do Conselho Pedagógico da Escola Normal do Porto, em 1910, logo a seguir à implantação da República.

A Revolução e a educação

O Programa do Movimento das Forças Armadas previa, como bem salientou Rogério Fernandes (1977, pp.11-12) o desenvolvimento social e cultural para garantir o exercício efectivo da liberdade política. Os Governos Provisórios, que se lhe seguiram, procuraram tomar medidas de saneamento e de reforma educativa, nem sempre de forma clara, debaixo de enormes pressões, que tomavam formas contraditórias, mas na maioria dos casos provinham de um querer quebrar as estruturas de dominação, de inculcação antidemocrática e de segregação social e cultural. As estruturas implodiram sob a ação coletiva, que encontrava em grupos de tendências políticas variadas algum apoio e também enfrentamentos. Não se pode ignorar, que no tempo que se seguiu de Revolução se começou a organizar também a contrarrevolução, atuando na sombra ou de forma aberta, com calúnias, ameaça de bombas ou propostas de um radicalismo provocatório, de forma a dividir as pessoas. A Revolução, que foi pacífica, não se fez sem debate acesso, enfrentamentos e clivagens. Apesar de tudo as escolas funcionaram e a Constituição portuguesa consagrou a democratização da educação, realizada através da escola, o direito de todos os cidadãos acederem ao ensino e o princípio da igualdade de oportunidades na formação escolar.

A Lei fundamental de 1976 afirmou a necessidade de desenvolvimento de uma rede de assistência materno-infantil, a proteção do Estado às crianças órfãs ou abandonadas, a promoção profissional, a educação física e o desporto, não esquecendo as pessoas deficientes e os deveres do Estado em promover uma “política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes” e a desenvolver uma pedagogia de sensibilização da sociedade para o respeito e solidariedade para com essas pessoas (*Apud* Fernandes, p. 29).

Durante a vigência dos Governos Provisórios, e apesar de todas as dificuldades de tendências que neles tinham eco e de compreensão das necessidades mais urgentes do país por parte dos ministros da educação, da pressão das bases, de movimentos hostis á mudança, de conservadorismo e impreparação da generalidade do corpo docente, a Direção Geral do Ensino Básico, com Rogério Fernandes e o Secretário de Estado, ao tempo Rui Grácio e toda uma equipa variada e competente de pessoas, pôs em andamento uma Reforma do Ensino Primário, que inaugurou o *regime de fases*. Esta alteração, que vinha a ser trabalhada por uma comissão dirigida por Mário Dionísio desde o 1.º Governo Provisório (*Apud* Fernandes, p.78), pretendia colocar a criança no centro das preocupações pedagógicas, atendendo ao seu desenvolvimento individual e à necessidade de um trabalho docente mais diferenciado, mais atento e carinhoso com as crianças. A alteração do programa do 1.º ano acarretou a reforma global dos quatro primeiros anos do Ensino Básico em tempo record, ficando a funcionar em 1975-76. Esta alteração esbarrava-se com a falta de escolas, de equipamentos apropriados, de material escolar e didático e de preparação dos professores. Impreparação que se traduzia em práticas conservadoras. Para estes problemas foram procuradas as soluções possíveis num momento de dificuldades sociais e económicas muito difíceis. Importa realçar, para o objetivo deste trabalho, três medidas que se ligam à pequena história que pretendo contar: a atribuição de uma verba de 30\$00 por aluno/a para

a compra de materiais necessários às atividades de expressão, previstas nos programas, como papeis de côr, tintas, colas, cartolinas, giz de cores, etc.; as ações de sensibilização das/os docentes para os novos programas logo em outubro de 1974 e em larga escala, cursos de reciclagem para todas/os as/os professoras/es em 1975 e 1976; a criação de bibliotecas infantis nas então 15 000 escolas existentes. As/os docentes podiam ainda utilizar as manhãs de sábado para reuniões pedagógicas.

Não me deterei na descrição de todas as ações desenvolvidas e de outras medidas levadas efeito pela Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), que ocupou sociólogos e alguns historiadores da educação. Recomendo a leitura do livro de Rogério Fernandes, *Educação: Uma frente de luta*. Livro marcado por quem serviu o país de forma intensa, generosa, democrática, que pretende apresentar a visão dos factos de quem teve de decidir apoiado num amplo coletivo ideologicamente plural, mas unidos pela ideia de um serviço público em prol das crianças, da educação e da Liberdade. Alvo de calúnias, de críticas improcedentes e sentindo-se injustiçado, como todos os que com ele trabalharam, pretende ser um testemunho refletido, fundamentado, politicamente assumido como um ato de cidadania, e simultaneamente, um libelo de defesa perante a opinião pública. Decisões e ações amplamente confirmadas por outros atores educativos em diferentes lugares do sistema educativo, como a tese de mestrado de Maria Celeste Lima (2012) comprova para as escolas do Magistério Primário. A obra de Graça Fernandes e Tavares Emídio (2019), *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas histórias*, ainda que versando sobre uma experiência pedagógica e situando-se num momento de transição, anterior e durante a Revolução, tem o mesmo cunho de um testemunho refletido, ajuda a compreender o processo de transição e a ação de Rui Grácio, com quem trabalharam diretamente e a quem pretenderam homenagear, dando a conhecer os bastidores das suas ações.

A protagonista da história

A professora Cecília formara-se em Coimbra, numa escola de formação de professores privada, exatamente no período em que as escolas do Magistério estavam fechadas. Com a então 3ª classe dos liceus matriculou-se nesse colégio que formava professoras. O *Exame de Estado* era feito na Escola do Magistério, que foram fechadas e não recebiam novos alunos, mas avaliavam e credenciavam as/os alunos das escolas privadas. Cecília fez o *Exame de Estado* em 11 de novembro de 1939.

Na sua narrativa contava o medo de reprovar, pois o diretor da sua escola era republicano e viria a ser mais tarde preso e a escola fechada. Além disso, constava que no júri havia pessoas muito afetas ao regime e qualquer deslize poderia ser fatal. Não foi das primeiras a ser examinada. Teve então o cuidado de ficar cá fora a observar como as outras se comportavam, pois havia filhas de militares de patente e de gente grada. Cecília não tinha esses atributos de classe. Verificou que as colegas que entraram antes dela todas se benziam ao chegar ao seu lugar, em frente ao júri. Seria o sinal de código a dar? Pensou: em Roma

sê romano. Quando a chamaram entrou na sala com passo decidido, benzeu-se e sentou-se. Passou com 14 valores, como consta do diploma. O gesto teria ajudado, dissipando receios de republicanismo agnóstico? Sabia o suficiente para passar e não teria de temer? Nunca teve a certeza da variável decisiva.

Começou a vida difícil de professora, por terras afastadas da residência, sem transportes, em lugares onde era difícil arranjar uma parte de casa para ficar. Mulher jovem acompanhava-a uma irmã mais nova, que era sua aluna, também. Era uma espécie de proteção e de respeitabilidade. Casou, teve 4 filhos e vivia numa aldeia onde a única riqueza era a pedra, que alguns possuíam e era a fonte de trabalho de muitos, pagos a salários de miséria. Famílias numerosas, crianças descalças e rotas, fome. Que dizer da condição da mulher ou dos mais velhos? Acontecia nascer-se nas terras, e as mulheres traziam os filhos embrulhados no avental e um molho de erva à cabeça para os coelhos ou galinhas. Morria-se, se não fosse de acidentes nas pedreiras, de tuberculose provocada pelo pó da pedra, na cama, por *alguma coisa má que se lhes dava e Deus chamava-os a si*.

Cecília não era uma pessoa progressista politicamente e chegou mesmo a manifestar apoio “ao Chefe”, que conduzia o país em paz. Era sinceramente católica, militante, tendo conhecido Maria de Lurdes Pintassilgo, ainda uma jovem universitária, que fazia reuniões em Coimbra com professoras, que pertenciam a sectores da Ação Católica. Mas Cecília era sobretudo uma pessoa sensível ao sofrimento humano, reta, portadora de um elevado sentido de missão da escola pública e da educação como meio de progresso social. Trouxera isso da sua formação republicana como aluna-mestra, que se foi reforçando: na escola as crianças eram todas iguais, não fazia a distinção entre os mais abastados e os mais necessitados; por vezes levava uma merenda para algum/a que lhe parecia passar fome. Não respeitava a separação por sexos: em cada carteira sentava-se um menino e uma menina. Eram estas algumas das sementes que ficaram da sua formação. Mas a professora Cecília era uma pessoa assustada: tivera conhecimento da prisão do diretor da sua ex-escola de magistério, assistira na estação de Coimbra à partida de carruagens apinhadas de militares portugueses para ajudar Franco a combater “comunistas”; sabia de prisões, resistiu à pressão do pároco para denunciar familiares e temia que represálias se abatessem sobre os filhos. Tudo isso e a necessidade de prover à educação das 3 filhas e do filho, numa conjuntura económica muito difícil, a fez deslocar a família para o Porto, no início dos anos 60.

Foi em Gondomar que a Revolução a encontrou a lecionar, onde finalizou os seus 41 anos de serviço público e se reformou.

Do estrado à mesa de trabalhos de grupo. A alteração das práticas docentes com a liberdade do 25 de Abril.

Em 1974, Abril irrompeu com toda a força. A alegria era contagiante, as cadeias do medo quebraram-se. As crianças traziam para a escola o que viam, ouviam, falavam em casa e na rua. A rotina escolar mantinha-se, pois o fim do ano letivo já estava perto. Mas o novo ano letivo iniciou-se de modo diferente.

Em todo o país iniciaram-se sessões de sensibilização das/os professoras/es para os novos programas e em 1975/76 ações de formação. Houve uma grande adesão, discutia-se muito e emergiam as dificuldades para fazer mudanças: espaços pequenos, carteiras pesadas e antigas, que não se adaptavam a propostas de trabalho em grupo.

A professora Cecília era a diretora de uma escola de 4 lugares, com horários duplos: dois de manhã, dois de tarde. Deparou-se com a mesma pobreza da população, que conhecia das aldeias por onde lecionara, só que aqui havia mais variedade de estratos sociais. Aderiu com entusiasmo à Revolução e frequentou as ações que em outubro e no ano seguinte se fizeram nas sedes de concelho, de formação de professores. Era uma pessoa prática e as crianças foram sempre a sua alegria. Como pôr em prática o que ouvira? Como, naquela escola reconstruída com as pedras da antiga escola Conde Ferreira de Gondomar, onde só havia o quadro negro, o estrado, as carteiras de madeira e alguns mapas (de Portugal, das Colónias, do corpo humano, alguns quadros sobre prevenção rodoviária)? E o tempo escasseava, porque era só o turno da tarde e tinha de articular a sala com a colega da manhã!

A colega da manhã tinha muito jeito para o desenho e matemática e deixava muitas vezes desenhos no quadro, a giz de côr, para o qual passou a existir uma pequena verba, utilizando as duas o mesmo material iconográfico para as aulas. Entendiam-se muito bem e chegaram a um acordo para dar cumprimento às novas orientações. Alteraram a sala. Junto à parede do fundo colocaram duas ou três carteiras e nelas encaixaram o estrado. Bem limpo e encerado pela auxiliar, passou a existir uma ampla mesa para trabalhos de grupo. Aí faziam figura cartolinas, lápis de côr e frasquinhos de vidro improvisados, com pincéis e tintas. As crianças colaboravam, traziam frascos, flores, folhas secas diversas. Com tudo isso representavam as estações do ano, festas, histórias que eram lidas. Faziam contas com paus, flores ou qualquer coisa que tinham trazido. Cantavam canções a propósito de algum tema. Algumas crianças ensaiavam fazer rimas, declamavam pequenos poemas.

No estudo do corpo humano não se ignorava os órgãos sexuais masculinos e femininos. Tudo isso com muito diálogo, sentados em roda nas mesmas carteiras, anteriormente só colocadas em fila. Registavam os nomes que as crianças ou as famílias usavam, sem censura e escreviam depois o nome científico. Com espanto aprendiam as diferenças de linguagem. Aliás, as carteiras iam mudando de posição, conforme os temas e a metodologia empregue.

Nos intervalos, a professora estava normalmente presente nos recreios: ensinava brincadeiras e canções de roda, mas também era capaz de jogar à bola e de acalmar disputas. Falava com os pais que passavam ou se lhe dirigiam.

Na outra sala não conseguiu que as colegas, uns anos mais novas (entre os 30 e 40 anos) alterassem as suas práticas. Não se sentiam à vontade para tentar outras formas de ensinar; não presidiam à distribuição do leite escolar, pois isso era função da auxiliar e havia que manter as devidas distâncias. Não brincavam com as crianças no recreio, pois era o tempo de irem ao café e fumar um cigarro. Eram evidentes as diferenças de estar na profissão. Mesmo assim acompanhou-as na realização de uma festa de final de ano, num salão emprestado de um colégio, treinando uma peça de teatro com as crianças. Não dava

tanta importância a isso, pois para ela era “fogo de artifício”, para mostrar aos pais, mas não significava empenho nem entusiasmo nas mudanças que lhes foram propostas. A diferença de idades dos trinta e poucos ou quarenta e tal anos das colegas mais novas, marcadas pela formação salazarista nas escolas do Magistério, o apoliticismo como norma e experiências de vida diferentes, acentuavam a disparidade dos seus 60 anos, com distintos modos de olhar a docência, o comportamento de uma professora face à comunidade e as oportunidades que se abriam com a Revolução.

Aquando da campanha eleitoral para a Assembleia Constituinte, a escola foi pedida pelo PCP para realizar uma sessão de esclarecimento. Avisou todas as colegas e defendeu que deviam estar presentes, para dar o exemplo de participação democrática e que deveriam fazer isso com todas as forças políticas que o pedissem. As professoras deviam dar o exemplo de respeito democrático e a escola devia estar aberta a todos. Não foi esse o entendimento das colegas e só ela apareceu a recebê-los, apesar de viver no Porto e ter de se deslocar à noite. Ficou a ouvir os oradores e uma parte do debate. Rapidamente, na semana seguinte se espalhou pelo lugar que a professora Cecília era comunista. Alguns pais, outrora simpáticos, mostraram distanciamento e passou a ser olhada com alguma desconfiança. Não teve o apoio das duas colegas mais novas, que começaram a criticar abertamente as novas práticas pedagógicas e como dirigia a escola. No fim de 1976 renunciou ao cargo de diretora. Quem tão bem criticava devia saber fazer melhor.

Fruto do empenho que punha em todas as coisas e do esforço que fazia, no início de 1977 teve uma trombose, que quase lhe paralisou o braço direito. Perante a adversidade cumpriu rigorosamente a dieta e o tratamento que os médicos lhe prescreveram. Seria o fim da sua vida de professora, aconselhavam a família e o médico neurologista. Porém, sem nada dizer a ninguém, nas horas solitárias na cama começou a treinar o braço e a mão na barra do lençol, como fazia com as suas crianças da 1.ª classe. De gestos descontrolados foi reaprendendo a dominar a mão. Quando meses depois se sentiu confiante pediu papel e lápis. Toda a família se admirou. E aí recomeçou a escrever, em folhas grandes, até voltar a escrever em caderno de duas linhas. Não era o fim. Tinha deixado nesse ano as suas crianças da 1.ª classe. Tinha de acabar o trabalho e levá-las até à 4.ª classe. Contra a vontade de todos – médico e família – retomou a docência por mais três anos.

Concluindo

Esta micro-história, verdadeira, fornece um conjunto de informações e de emoções. Não pretendemos com ela cair no *storyselling*, mas aproveitá-la como fonte de reflexão e de transmissão de experiência. Não é espetável que retornemos aos tempos entusiásticos em que coletivamente acreditávamos poder mudar o nosso país no sentido da Liberdade e do progresso social. Sem ilusões, sabemos que nem todos o desejaram e usaram de todos os meios para o impedir e que o preconceito anticomunista, instilado durante décadas, condicionava ainda o comportamento das pessoas.

As críticas às reformas educativas vieram de muitos setores e também sobre a institucionalização das fases. O espírito de Abril resistiu a muitas e variadas adversidades. Muitos problemas não tinham solução imediata e já existiam, nessa altura, muitas escolas com 10 ou menos alunos. Era preciso reconverter regentes escolares e abrir a procura pelo Magistério à formação como educadoras de infância.

As professoras continuavam a ficar colocadas longe de casa, agora com mais facilidades de deslocação, mas muitas dificuldades em arranjar alojamento. Os salários subiram de forma sustentada como nunca antes visto. As professoras sindicalizavam-se, reuniam-se e participavam na dignificação da sua profissão. Em várias escolas ensaiaram-se experiências pedagógicas, o Movimento da Escola Moderna cresceu, as escolas foram dotadas de bibliotecas escolares para a infância, obra de Rogério Fernandes.

O 1.º Governo Constitucional, do ponto de vista da educação e em particular da vida das escolas e das Escolas do Magistério representou um terrível retrocesso, a que os sociólogos designaram como a “fase da normalização”. Não tenho elementos para avaliar se a formação que foi feita de emergência, sem os meios tecnológicos que hoje possuímos, aos milhares de professores primários foi muito boa, se teve falhas, se foi de qualidade muito diversa consoante os monitores e os concelhos. Mas sei que algumas sementes, creio mesmo que muitas, caíram em terra fértil e frutificaram, mudando o panorama do ensino de então. Apesar da escassez de meios, que esta narrativa evidencia, com imaginação e esforço coletivo foi possível fazer melhor, aumentar significativamente o sucesso das crianças na escola primária e continuar a lutar por uma sociedade mais escolarizada e culta.

Na realidade fortaleceu-se o poder central e centralizaram-se as decisões; a pouco e pouco foram cerceando o poder de iniciativa das escolas e o poder dos sindicatos, promovendo a divisão e a sua pulverização. Já acontecera isso em 1927. Mas desta vez, o vento de Liberdade que passara pelas escolas e pela sociedade lançou raízes, que resistem até hoje.

Desejamos mais e melhor. Esta história é um exemplo de que aquela formação teve resultados positivos, que a imaginação com liberdade pode provocar mudanças de qualidade, mesmo com meios diminutos. E isto porque havia uma narrativa coletiva prenhe de futuro, que despertava a esperança, que era mobilizadora.

Conhecemos alunos e alunas desta professora, quer na aldeia onde primeiro efetivou quer em Gondomar, onde fez esta reconversão das suas práticas pedagógicas. Nos dois casos ouvi palavras emocionadas, de respeito e de grande carinho. O que significa que em cada momento a professora soube adaptar-se às circunstâncias, colocar o interesse das crianças em primeiro lugar e foi capaz de dar carinho, transmitir esperança incentivando à continuação de estudos.

A história tem, também, um lado menos solar - remete-nos para a inércia da rotina, companheira do conservadorismo, da alienação, que não tem a ver com a idade, mas com a falta de sensibilidade e de adesão a uma vida democrática, mais justa e livre. É conservadorismo que quando as circunstâncias o favorecem se transmuda em reacionarismo desrespeitador dos mais elementares direitos das pessoas.

Os tempos atuais tornaram-se sombrios. Fantasia-se umas *storyselling* de um passado bom, quase dourado em quase tudo, que não existiu. Enterrou-se no esquecimento como se vivia: a miséria, a discriminação social, cultural, o racismo, a repressão constante, o medo, a corrupção, a arbitrariedade e prepotência “dos senhorzinhos”, nas palavras de Eduardo Lourenço (2024). Reaparece o fechamento ao mundo, o patrioteirismo doentio, de que alguns se afirmam defensores e donos.

A crença que depositamos na educação vê-se abalada, na própria Universidade, em que um reitor considera ser uma forma de governo uma sociedade de vigilância sem regra, com base na delação, pensando a formação como uma corrupção ética. Não interessa o conhecimento, mas procuram-se diplomas; despreza-se a ciência e o seu rigor, que não consegue desfazer irracionalismos; não se analisam factos, pois o importante é ver-se ao espelho: no Facebook, nas redes sociais, onde se repetem as incoerências, a falta de análise, o obscurantismo, que se propagam como verdades indiscutíveis, num palavreado ofensivo, violento. Demonstra, também, que a crença ingénu na poder tecnológico desvalorizou o conhecimento histórico e social e perdeu-se a capacidade de ouvir, de narrar, de transmitir sabedoria de vida. Não é por acaso que acontece a desvalorização e o risco de existência da própria História da Educação.

A História da Educação é uma narrativa racional e emocionalmente controlada, com um compromisso com a verdade dos factos, sujeitos à análise e a interpretações. Mas é fundamental que o ensino da História da Educação recupere a capacidade narrativa, não para vender melhor, como uma qualquer técnica de marketing, mas para transmitir experiências mobilizadoras, que nos guiem no emaranhado de informações, de consumo e falsificações. Só assim estaremos a contribuir para *impulsionar novos começos* (Han, 2023, p.85), para que o espírito de 25 de Abril de 1974 permaneça, nem que seja *uma semente n'algum canto de jardim* (Buarque, 1978).

Referências

- Afonso, Zeca (1968) “Vejam bem”, do álbum *Cantares de Andarilho*.
- Andresen, Sophia de Mello Breyner (1977), “25 de Abril”. In *O Nome das Coisas*, Moraes Editora.
- Buarque, Chico (1978) “Tanto Mar”. In *Chico Buarque Álbum*, descrita como “Tanto Mar (2ª edição – revista)”. <https://antenal.rtp.pt/musica/80-anos-de-chico-buarque-tanto-mar/>
- Constituição da República Portuguesa (1976), art.º 67 a 71.
- Damásio, António (1994) *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro humano*. Publicações Europa-América.
- Felgueiras, M. L. (2008) *Para uma história do Professorado Primário no século XX. Uma nova família: O Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Porto: Campo das Letras e FPCEUP-CIE.
- Fernandes, R. (1977) *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, G.; Tavares Emídio (2019). *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas histórias*. Lisboa: Edições Piaget.
- Han, B.-C. (2023) *A crise da narrativa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lima, M.C. (2012) *O 25 de Abril no hipocentro das mudanças educativas: o relacionamento da direção geral do ensino básico com as escolas do magistério primário entre 1974 e 1976: que roturas?* Porto: FPCEUP [dissertação de mestrado]
- Lourenço, E. (2024) *Do colonialismo como o nosso impensado*. Gradiva
- Portugal. Ministério da Instrução Pública. *Decreto n.º 6137, de 29 de setembro de 1919*. Diário do Governo, 1ª Série, n.º 198. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1919/09/19800.pdf>



Ensino técnico: um subsistema estigmatizado

Luis Alberto Marques Alves (FLUP-CITCEM)

ORCID: 0000-0002-7242-9880

Resumo:

Quatro etapas principais marcam o percurso do ensino técnico em Portugal no século XX: 1910-1948; 1949-1970; a proposta do ministro Veiga Simão em 1973 e as medidas pós-revolução de 1974; o relançamento do ensino técnico-profissional em 1983. Trata-se sempre de diálogos entre regimes políticos, decisões educativas, respostas internas às necessidades profissionais, inserção das opções num contexto externo, mas também um reflexo de estigmas sociais que se reproduzem ou com os quais se pretende romper.

Palavras-chave: Portugal; Ensino Técnico; Veiga Simão; Capital Humano

1. À procura de uma identidade e de um espaço na formação “secundária”

A Educação Profissional em Portugal esteve sempre associada às decisões políticas sobre o papel do ensino técnico, no quadro do sistema educativo, desde meados do século XIX, sendo visíveis as diferentes orientações em função de regimes, opções económicas e sociais, capacidade de argumentação de algumas personalidades, contextos internacionais de maior ou menor pressão e disponibilidade de recursos para o investimento nesse tipo de formação.

Podemos, no caso português, referenciar quatro momentos particularmente significativos.

Um **primeiro** de 1910 a 1948 marcado por uma reforma de Azevedo Neves em 1918 onde, imbuída do espírito republicano de reforço da identidade nacional, a aposta passou pelo realce das Escolas de Artes e Ofícios, alargando a rede de estabelecimentos e passando a crença que “a escola profissional é a mais forte alavanca das sociedades” (Relatório, 1918 apud Alves; Sousa; Morais; Araújo, 2009, p.111).

Um **segundo** momento que englobou o período de 1948 a 1970 marcado pelo final da segunda guerra mundial e que trouxe a necessidade de incorporação de mudanças no ensino técnico realçando as suas funções sociais, económicas e políticas. No caso do “Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial” promulgado em 25 de agosto de 1948 destacam-se alterações estruturais e inovadoras no desenho curricular do ensino técnico e no quadro geral do sistema educativo, servindo inclusivamente de laboratório para algumas modificações que mais tarde se alargarão ao ensino em geral (por exemplo o ciclo preparatório)¹.

O **terceiro** momento é claramente associado à proposta de Reforma de Veiga Simão que merecerá um destaque neste artigo, pela relevância que assumiu na mudança de paradigma sobre a Educação Profissional, tanto no contexto nacional como internacional. Desde 1970 e até à revolução de abril de 1974, apesar de curto, foi um tempo suficiente para nos apercebermos da nova filosofia educativa para o ensino técnico.

¹ “A reforma previa tanto para o regime diurno como para o noturno três tipos de cursos: os de formação, diurnos de 3 ou 4 anos, para os candidatos com o ciclo e um máximo de 16 anos no início do ano letivo; os complementares de aprendizagem que se deviam frequentar paralelamente “e em correlação com a iniciação profissional para garantirem a conveniente aptidão” e que tinham como idade mínima de ingresso 13 anos, completados até ao início do ano escolar; os cursos de especialização, de 1 ano, que prolongavam os cursos de base substituindo os seus últimos anos, comuns a várias profissões, e funcionando quer em regime de formação, quer em regime de aperfeiçoamento; havia ainda os cursos de mestrança destinados a trabalhadores que necessitam de um complemento de instrução geral e técnica para o exercício das funções de contramestres, mestres e chefes de oficina. Havia ainda nalgumas escolas cursos preparatórios para os Institutos industriais e comerciais. A principal inovação da reforma de 1948 consistiu, no entanto, na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e destinado à “educação e pré-aprendizagem geral [...] com características de orientação profissional” (Alves, 2012, p.83-84).

O **quarto**, entre abril de 1974 e 1982, é marcado pelo desaparecimento do subsistema de ensino técnico, passando este a estar “fundido” em escolas secundárias, perdendo-se a identidade formativa profissional e sobressaindo a licealização de todo o prosseguimento de estudos após o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Muitas análises têm sido já realizadas sobre o significado deste desaparecimento, embora o ambiente revolucionário, o estigma que perseguia este subsistema, aliado à grande dificuldade de uma atualização de conteúdos e de meios (particularmente de oficinas ou espaços de trabalho compatíveis com a evolução tecnológica) possam ser aduzidas para tentarmos justificar medida tão radical, sem qualquer avaliação prévia sobre o estado do ensino técnico.

Este hiato temporal que nos vai levar até 1988, altura em que se vai implementar no terreno as propostas do GETAP, provocará lacunas profissionais importantes em áreas fundamentais para responder às necessidades básicas inscritas no programa de uma democracia institucionalizada de forma definitiva em 1986 na área educativa (LBSE).

Como sintetiza Joaquim Azevedo:

“(…) [Assiste-se à] subordinação a um modelo escolar que foi herdado do passado anterior à implantação da democracia, modelo este concebido para uma escola elitista e profundamente segregadora e padronizadora. Esta escola foi-se massificando, nos últimos cinquenta anos, sem que, contudo, se tivesse alterado matricialmente a sua configuração seletiva. Tomemos um exemplo: o antigo ensino técnico foi eliminado e substituído na segunda metade dos anos setenta, pelo modelo liceal de ensino, que passou a ser oferecido a todos os alunos, sem que tivesse sido substancialmente alterado, atrelado ao pensamento uniformista.” (Azevedo, 2024, p. 178).

Foi necessário o combate a este pensamento uniformista, visível a partir de 1986/88. Desde então e até ao final do século XX, embora com prolongamentos e alterações nas primeiras décadas do século XXI, temos: o (re)lançamento do ensino técnico-profissional em 1983² depois de assumido o erro do seu extemporâneo desaparecimento na sequência da revolução; a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 que alarga a escolaridade obrigatória para 9 anos e redefiniu as funções do ensino básico e secundário³; a criação das Escolas profissionais (decreto-lei 26/89 de 21 de janeiro); a criação do novo perfil estrutural e curricular do ensino secundário (Decreto-lei 286/89); a generalização do novo ensino secundário, com os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa (CSPOVA), em 1993-1994; e, em 1997, o início do processo da “Revisão Curricular do Ensino Secundário” que se prolongará até 2001 e que foi objeto de uma importante “Recomendação” (nº3/98) do Conselho Nacional de Educação (CNE, 1998).

Nestas diferentes fases, podemos desde logo verificar que a Educação Profissional em Portugal, no contexto da nossa contemporaneidade (de 1834 – data da instauração do liberalismo – à atualidade) é marcada por decisões mais ou menos dialogadas com a sociedade civil (destacaria no sentido da procura de consensos

as reformas de 1918, 1948, 1973 e 1986/88); pela existência de uma diversidade de posições ideológicas, políticas, sociais e económicas justificadas pelas diversas funções pretendidas para esse tipo de educação; e pela dinâmica introduzida, na conceção e na execução de alguns protagonistas que deixaram as suas marcas nas decisões. Neste último campo evidenciava o papel de Azevedo Neves (Nóvoa, 2003, p.977-978), de Carlos Proença (Nóvoa, 2003, p.1123-1124) (na discussão e implementação da Reforma de 1948), de Veiga Simão (2002, p.77) (em todo o processo que conduziu à Lei 5/73) e Joaquim Azevedo⁴ (responsável pela criação e direção do GETAP – Gabinete de Ensino Técnico, Artístico e Profissional).

2. Momento de viragem: a proposta de Veiga Simão

“Veiga Simão elaborou um projeto de educação a longo prazo, reivindicando para a educação o papel de elemento primário e dinâmico para o futuro de países em vias de desenvolvimento” (Stoer, 1983, p.799).

“V.S. concebeu a sua reforma em termos de desafio nacional, que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos, e muito especialmente ‘da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante’” (Stoer, 1983, p.802).

2.1. Dos objetivos à discussão pública. Da proposta de lei 25/X à Lei 5/73⁵

Em 1971 (6 de janeiro), numa comunicação ao País, o ministro José Veiga Simão apresenta dois documentos para discussão pública: “Projecto do sistema escolar português” (PSE) e “Linhas gerais da reforma do ensino superior” (LGR). Três novidades formais explicam a ideia, atrás avançada, de rutura: a utilização da televisão como meio de comunicação; a apresentação de documentos que vão merecer e beneficiar de uma discussão pública que é incentivada; um governante a justificar o meio e o processo no quadro de uma decisão ainda dentro de um Estado Novo avesso a esta abertura. Mas também podem ser identificadas algumas apostas em termos de conteúdo: a ideia que “a educação do indivíduo é a finalidade primeira do sistema educacional e todos, em regime de igualdade de oportunidades, devem encontrar o seu inalienável direito à educação”; a afirmação que o “sistema educativo não se deve subordinar às exigências do desenvolvimento económico” e que “as estruturas educacionais devem permitir a obtenção de qualificações concretas para um exercício profissional, socialmente dignificado e útil” (Simão, s/d, p.12-13)⁶; a predominância da importância da formação geral face à especialização técnica.

Na perspetiva do ministro, os documentos obedeciam “a uma estratégia conceptual destinada a imprimir à reforma pensamento inovador, novo para a sociedade portuguesa, mas já existente noutras sociedades democráticas. A educação [era] um direito, não uma benesse e o acesso à educação [devia] depender, apenas, da capacidade das pessoas e não da sua origem socioeconómica” (Simão, 2002, p.87). Em relação ao ensino técnico há duas ideias que merecem ser referidas: a defesa da designação de liceu técnico⁷ e a preocupação em que “para os alunos que abandonassem o sistema, após os 8 anos de escolaridade obrigatória, deveria haver um 9º ano obrigatório de formação profissional.” (Simão, 2002, p.88).

“[...] A proposta de V.S. prevê a criação de 3 tipos de estabelecimentos: liceus clássicos, liceus técnicos e liceus artísticos, numa estratégia de

⁴ Diretor-Geral do GETAP - Ministério da Educação - Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional entre 1988 e 1992. Representante do Governo português em vários Seminários e Conferências da UNESCO, OCDE, UE. De 1992 a 1993 - Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário do XII Governo Constitucional.

⁵ Nesta análise prescindimos de todo o conteúdo que não esteja associado à temática do artigo – Educação Profissional, nomeadamente: justificação do alargamento da escolaridade obrigatória, ensino básico, rede de ensino superior e formação de professores.

⁶ Frases retiradas da comunicação ao país (Simão, s/d, p.12-13).

⁷ “O facto de se chamar liceu técnico era uma forma de dizer que o *status* social era o mesmo, não era uma forma de modificar a estrutura curricular do ensino. [...] A minha ideia era desenvolver escolas secundárias, não tocando nas existentes, era ministrar o ensino humanístico, científico e tecnológico no mesmo espaço. A convivência entre eles era altamente enriquecedora, e até sob o ponto de vista da rentabilização de meios, era mais eficiente. [...] A igualdade de oportunidades não era pela igualdade curricular ... e resolver o problema com esta forma simplista é a via errada.” (Simão, 2002, p.108).

² Conscientes do inadequado fim do ensino técnico, retomava-se em **19 de outubro de 1983**, através do Despacho Normativo 194-A/83 a vontade política de “criar cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9º ano de escolaridade”. O “relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional” foi assegurado pelo Decreto-lei 26/89 de **21 de janeiro de 1989**. Nesse mesmo ano o plano curricular da nova reforma do ensino secundário prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) foi definido no Decreto-Lei 286/89 de **29 de agosto**. No preâmbulo do despacho normativo nº 194-A/83 podia ler-se: “A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão de obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens” (República Portuguesa, 1983, p.3668(1)).

³ “O Ensino secundário que compreende os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, representa uma mudança qualitativa em relação ao ensino básico [...]. Por um lado o ensino deixa de ser geral e comum [...] para passar a ser especializado e diversificado. Acresce também que todo o ensino secundário tem uma preocupação essencial de preparação para a vida activa [...] Esta preparação é baseada numa formação tecnológica profunda. A tecnologia é encarada como uma integração do saber científico e sua raiz humanística, numa perspetiva de cultura essencial hodierna” (PIRES, 1987, p.52).

‘unificação do status social mas de diversificação curricular’: Os programas do Ministério da Educação visam em primeiro lugar proporcionar a todo o cidadão português uma educação básica que corresponde no sistema educativo a 8 anos de formação e, após isso, cursos de formação humanística e científica e cursos técnico-profissionais em plena igualdade social. (Lemos, 2014, p.104)

Vários estudiosos têm atribuído o fim do ensino técnico a esta reforma. Sendo verdade que a designação caía em prol de uma outra – ensino secundário unificado – convirá esclarecer que desejava-se, por um lado, acabar com o estigma de marginalização, educativa e social, que esse subsistema e os seus alunos sempre tiveram ao longo do século XX e, por outro, reestruturar a Educação Profissional, seja no seu carácter embrionário (defendendo que haveria sempre um 9º ano com essa formação a quem quisesse abandonar a escola após os 8 anos de escolaridade), seja numa vertente mais especializada, mas obrigando aí a um nível exigente de disponibilidade financeira para criação de novos cursos, formação de professores-técnicos especializados e para equipar tecnologicamente os novos espaços. Paralelamente havia uma clara aposta numa formação humanística mais alargada, mesmo para os que enveredassem pela Educação Profissional. Os próprios cursos que eram previstos evidenciam uma atualização das necessidades de Educação Profissional e a possibilidade de prosseguimento de estudos criando ligações de “acesso direto ao Ensino Superior” (Ver Anexo 1 – Organigrama: 1973 - Ensino Secundário Técnico).

2.2. Ilações a curto e médio prazo

A Lei de 1973 não chegou a ganhar amplitude e era residual em 1974 a percentagem de alunos que estavam no novo regime de formação técnica⁸. Apesar do número significativo de alunos que em 1973/1974 frequentavam o ensino técnico – cerca de 140 000⁹ –, a grande maioria das individualidades ligadas às mudanças educativas manifesta-se a favor da “escola secundária unificada e pluricurricular” (Cardim, 2005, p.756). Os argumentos eram diversos: “evita a discriminação social, proporciona igualdade de oportunidades, facilita a mudança de orientação sem saída do mesmo estabelecimento de ensino” (CARDIM, 2005, p.746). Associava-se naturalmente a estas posições, sobretudo de natureza política, o discurso legitimador internacional que enfatizava a tendência dominante noutros países de centrar o secundário numa escola “unificada, compreensiva, pluricurricular, multilateral e polivalente” (Cardim, 2005, p.746). Este sentido reproduzia as novas competências que a Escola devia fornecer, adiando para mais tarde a formação complementar ou mais específica. Daqui também a discussão em torno dos papéis a desempenhar, quer pelo Ministério da Educação quer pelos do Emprego e Formação Profissional, do Trabalho ou até da Economia. No quadro da decisão estritamente educativa, optou-se pelo desaparecimento das Escolas estritamente técnicas (comerciais e industriais).

Alicerçadas as posições políticas em torno do estigma social dos alunos que frequentavam o ensino técnico, e associado ao “desvio” do investimento para as ingentes preocupações de natureza educativa eleitas como prioritárias – alfabetização, alargamento da escolaridade, rede de escolas para os 8 anos de escolaridade, professores habilitados... – o ensino técnico vegetou até finais da década

de 1980, exaurindo a herança existente, seja em termos de instalações, seja em termos de “mestres” e técnicos habilitados, seja até ao nível de acordos firmados com muitas empresas para renovação das infraestruturas educativas. Politicamente assistiu-se a uma “deslegitimação” da Reforma de Veiga Simão, seja pelo contexto político da sua conceção, seja pela utopia ideológica que considerava que a igualdade educativa e social passava pelo abandono das “escolas técnicas para filhos de operários” (expressão sistematicamente repetida pelos vários agentes políticos). Esta perspetiva teve naturalmente consequências, bem explicitadas na opinião de Marçal Grilo, ministro de Educação entre 1995 e 1999:

A unificação do ensino secundário teve algumas consequências no que diz respeito ao ensino técnico (agrícola, industrial e comercial), cujas instituições foram reestruturadas, perdendo as características de escolas que preparavam para a vida ativa e transformando-se em escolas de tipo liceal. As circunstâncias em que se executou esta política deram origem a que ocorresse o que se poderá designar por um efeito perverso, que teve maior impacto do que a própria medida que lhe estava na origem, sobretudo porque a unificação do ensino secundário implicava um reforço das componentes técnicas e profissionais no ensino secundário complementar e mesmo no ensino superior não universitário, o que não veio a ocorrer se não muito mais tarde. (Grilo, 1994, p. 408)

Serão os fundos disponibilizados pela adesão à CEE e uma estabilização política e educativa corporizada na LBSE de 1986 que permitirão os recursos e a aposta em muitas das medidas estruturais propostas em 1973. O novo quadro que se virá a criar, vai utilizar uma nova filosofia: o papel planificador do Estado começou a ser posto em causa e o discurso sobre a planificação das necessidades de formação do capital humano cedeu o lugar à “formação aberta e polivalente, ao da valorização do desenvolvimento de novos perfis de competências, ao da validação das competências adquiridas no exercício da cidadania e no exercício profissional, ao da formação ao longo da vida” (Azevedo, 2000, p.130). Por outro lado, começou a defender-se que a educação já não deve “subordinar-se a uma preparação para a vida, como algo exterior, que é moldado de fora (da economia) para dentro (aluno), mas como construção pessoal e social que se faz na vida” (Azevedo, 2000, p.130). Estes novos enfoques que vão marcar, sobretudo, o último quartel do século XX e a primeira década do XXI, estarão muito presentes nas alterações dos finais da década de 1980, exatamente protagonizadas por Joaquim Azevedo.

3. Regresso do inevitável: formação técnica, profissional e artística

A responsabilidade da reintrodução do ensino técnico no sistema regular de ensino coube a José Augusto Seabra. Em 1983 o seu ministério criou os cursos profissionais e os técnico-profissionais (despacho 194-A/83 de 19 de outubro)¹⁰. A orientação inicial era a de privilegiar os profissionais (com duração de 1 ano e mais 6 meses de estágio em empresas), mas logo a partir do segundo ano, verificou-se que a procura dos técnico-profissionais (com duração de 3 anos e formar técnicos de nível intermédio) era muito superior¹¹. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em outubro de 1986 e a adesão, no mesmo ano, à CEE, a

⁸ “Em 1973-74, para o conjunto de matriculados nos cursos industriais, só 9,2% estavam no novo regime (destes 95,1% frequentavam os cursos gerais de eletricidade e de mecânica). Alguns dos cursos previstos (química, construção civil e artes visuais) não funcionavam.” (Grácio, 1998, p. 181).

⁹ “Uma missão da UNESCO fez a análise dos efectivos do secundário e revelou que nas escolas técnicas há em 1972/73 aproximadamente 139 000 alunos, sendo 54% nas escolas comerciais. Afirma-se também que o seu crescimento foi, em três anos, de 119 000 para 139 000. A missão revela que segundo informação que lhe foi fornecida, entre 1969 e 1973 o número de escolas comerciais e industriais cresceu continuamente. Em 1969/70 eram 129 escolas e em 1972/73 eram 154. Só as escolas agrícolas diminuíram.” (Cardim, 2005, p.756).

¹⁰ “No Verão de 1983, José Augusto Seabra nomeia comissões regionais do ensino técnico, adstritas às comissões regionais (...). A sua missão é a de prospear as escolas onde seja possível implantar o ensino técnico, ‘lançá-lo, acompanhá-lo e participar na sua avaliação’. A coordenação pertence à Direção-Geral do Ensino Secundário (DGES) em colaboração com a Secretaria de Estado do Emprego e Formação Profissional (Ministério do Trabalho).” (Grácio, 1998, p. 225).

¹¹ “No ano de 1988-1989 o número de inscritos nos cursos profissionais do ensino oficial estagnava nos 1073 para declinar para os 533 em 1990-1991, quando os técnico-profissionais atingiam os 22 366 no ensino oficial e 3 302 no particular.” (Pardal *et al.*, 2005, p. 306).

12 Mais pormenores no excelente artigo de Joaquim Azevedo (2014).

13 “Avaliação da experiência do ensino técnico-profissional em Portugal”, estudo elaborado por Joaquim Azevedo para o Ministério da Educação, em 12 volumes, Porto, 1987 e 1988 (aproximadamente 1000 páginas).

14 O novo serviço central foi criado em novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esta nova Direção-Geral, que ficou sediada no Porto e foi o único serviço central sediado fora da capital, Lisboa.

par do exame à política educativa portuguesa por parte da OCDE em 1987, veio introduzir um novo enquadramento e uma nova dinâmica de investimentos e sobretudo corporizar uma nova filosofia para o Ensino Técnico e para a Educação Profissional. Será ainda importante realçar que foi criada uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988) que ajudou a elaborar um “novo reordenamento de todo o sistema de ensino” na linha da LBSE¹². Um dos primeiros relatórios publicados pela CRSE foi, justamente, de uma equipa onde estava Joaquim Azevedo e que fez a avaliação em 1987 e 1988 do trajeto iniciado em 1983¹³. Feito o diagnóstico de necessidades o ministro Roberto Carneiro cria em novembro de 1988 o Gabinete de Ensino Técnico Artístico e Profissional¹⁴, para cuja direção convida Joaquim Azevedo. As atribuições passam pela “conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional” (Grácio, 1998, p.234).

Com um modelo administrativo mais flexível para entabular as parcerias com agentes e entidades públicas e privadas, com o apoio de um conselho consultivo nacional a par de conselhos consultivos regionais, com uma “cultura” e um “paradigma” (Grácio, 1998, p.233-237) divergente dos serviços centrais do Ministério da Educação (aberto a uma nova gramática curricular, muitas vezes discutida com as empresas; a parcerias com várias instituições; a celebração de contratos-programa com várias entidades...) foi possível lançar [...] um modelo de ensino profissional capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. As escolas profissionais foram institucionalmente desenhadas para promoverem nos alunos o gosto pelo estudo e pelo trabalho e, desse modo, para alcançarem níveis elevados de sucesso escolar. O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com “dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente. (Azevedo, 2000, p.15)

O crescimento do número de alunos paralelamente ao que se foi passando no Ensino Secundário em geral, mostra a recetividade que teve junto da população juvenil (Quadro 1).

QUADRO 1 – ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO (ensino geral, técnico, tecnológico e profissional)

Ano letivo	Ensino público	E. Particular	Escolas Profissionais	Total
1989-1990	219 396	28 606	2 088	250 090
1990-1991	240 026	29 467	6 439	275 932
1992-1993	274 018	20 113	16 711	310 842
1994-1995	324 140	24 473	26 198	374 811
1997-1998	318 085	24 565	27 870	370 520

Fonte: Conselho Nacional da Educação (CNE, 1998, p.27).

Entre 1989 e 1998, em cerca de dez anos letivos as Escolas Profissionais passaram de uma adesão de 0,83% dos alunos que estavam no secundário para 7,52%, mesmo com uma quebra global motivada pelo abaixamento demográfico. Paralelamente importa referir que enquanto “os cursos tecnológicos do

ensino secundário perderam algum peso entre 1996-1997 e 2001-2001, os cursos da EPs viram o seu peso relativo aumentar de 7,5 % para 10,3%. Isto significa que menos de um em cada cinco optaram em 2001-2002 pelos cursos tecnológicos e que pouco mais de um em cada dez escolheu um curso de uma EP” (Pardal *et al.*, 2005, p.324). Inquestionavelmente a viragem do século mostra a crescente apetência pelo subsistema formativo oferecido pelas Escolas Profissionais que eram extremamente conceituadas junto de associações, autarquias e empresas. Esta dignificação ajudou também a mitigar o papel marginal e o estigma social que andou sempre associado à Educação Profissional.

Espelho desta nova postura, podemos observar na “mobilização social” para este “projeto educativo/formativo”, visível no Quadro 2 onde será visualizamos as entidades promotoras destas Escolas.

QUADRO 2 – PROMOTORES DE ESCOLAS PROFISSIONAIS (1989 a 1992)

Promotores	Nº Escolas	Percentagem
Associações (cooperativas e s/ fins lucrativos)	77	25%
Autarquias e Administração Pública	96	32%
Empresas	59	20%
Associações Empresariais	41	14%
Associações Sindicais	15	5%
Outros	12	4%

Fonte: Cardim, 2005, p.1001.

No dealbar do século XXI, e olhando retrospectivamente para o grau secundário de ensino em Portugal, podemos validar a afirmação de um estudo recente de Luísa Loura:

O prosseguimento para o que é hoje o ensino secundário manteve-se como uma opção de exceção por parte das famílias até finais da década de 1960. [...] Em 1961 apenas 13 000 alunos frequentavam o ensino secundário. Apenas 31% dos jovens com mais de 15 anos estavam ocupados em tarefas educativas. Em 1975 os primeiros números sobem para 68 000. Entre 1975 e 2000, o 3º ciclo e secundário ganham mais de meio milhão de alunos, fruto do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos em 1986 (e mais tarde, em 2009 para 12 anos). Em 2001 temos 414 000 alunos no secundário. Apesar disso, em população sem esse grau de ensino, Portugal estava abaixo da média da UE27. A recuperação faz-se já no século XXI chegando a 2018 com apenas 29% da população entre os 25 e os 34 anos sem o secundário, quando em 2004 era ainda de 60%. Em 2018 29% desses alunos frequentam os cursos profissionais sendo as áreas mais procuradas Informática, Hotelaria e restauração, Audiovisual e Média e Turismo e Lazer. (Loura, 2020).¹⁵

Depois de uma certa crise de identidade no período anterior a 1973, crise essa provocada sobretudo pelo estigma na frequência do ensino técnico em contraste com a notoriedade social atribuída ao ensino liceal, assistimos com a Reforma de Veiga Simão a uma aproximação desses dois subsistemas do secundário com o fim do técnico e a licealização do secundário em Portugal. Só a vontade política dos anos de 1980 nos trazem uma nova aposta no ensino profissional, em particular através do lançamento do GETAP – Gabinete de Ensino Técnico, Artístico e Profissional. A Resolução 3/98 do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Secundário, marca claramente em Portugal a maturidade de uma

15 Os dados aqui sistematizados foram retirados do livro de Luísa Canto e Castro Loura (2020).

reflexão sobre este grau de ensino, aqui já com a componente dos cursos gerais, cursos profissionais e cursos de educação e formação, assumindo uma pluralidade de ofertas capaz de responder às diferentes tipologias de jovens, seja na perspectiva de uma mais rápida inserção no mercado de trabalho, seja procurando aceder ao ensino superior, universitário ou politécnico.

4. Conclusões: a importância dos regimes; o papel das pessoas e a força dos contextos (inter)nacionais

A Educação Profissional em Portugal (sobre)viveu emparedada entre algumas indefinições de estatuto, alguns estigmas sociais, algum distanciamento da realidade.

Os estigmas sociais aparecem hoje mais diluídos, sobretudo fruto da valorização do ensino superior politécnico, que deve estar vocacionado para cumprir a necessidade de uma atualização permanente em diferentes áreas, mas também para dotar os “técnicos” de uma flexibilidade mental e operacional que esteja em linha com profissões que ainda não existem hoje. Nesse sentido, é imprescindível identificarmos as competências que cumprem esse desiderato, trabalhar em conjunto com a sociedade e as empresas, responder de forma rápida aos novos desafios. O relatório da UNESCO apresentado em Paris em novembro de 2021, oferece um conjunto de pistas que devem ser analisadas e consideradas no “repensar nos futuros ensemble” (UNESCO, 2021).

A realidade económica e social de cada país será sempre, em última análise, o ponto de partida e de chegada para a conceção da Educação Profissional. Daí a importância dos diagnósticos adequados para conseguirmos argumentos que evitem os confrontos e racionalizem as opções. Teremos ainda de acompanhar e monitorizar as propostas implementadas para sabermos quando devemos inflétir, melhorar, romper. Nestes percursos e desafios será sempre importante encontrarmos pessoas (líderes) que privilegiem os consensos, saibam trabalhar em equipa e respeitar opiniões, mas tenham também o conhecimento prospetivo necessário a uma liderança competente.

A Educação Profissional beneficiará desses diálogos atentos à contemporaneidade, à necessidade de criar caminhos divergentes e pouco ou nada explorados, para evitar a violência das decisões incompreendidas sempre incapazes de garantir qualquer mobilização para novos desafios.

Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_3_1998.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Instituto Piaget.

Lemos, Valter Victorino (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Tese (Doutoramento em Políticas Públicas) - Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

LOURA, Luísa Canto e Castro (2020). *Como aprendem os portugueses: escola, ensino básico e secundário e ensino superior*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Nóvoa, António (dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Edições ASA.

Pardal, Luís et al. (2005). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – Raízes históricas e panorama atual*. Autores Associados.

Pires, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.

Simão, José Veiga (s/d). *O Direito à Educação. Discursos e declarações do Ministro da Educação Nacional, no ano de 1971*. Publicações CIREP.

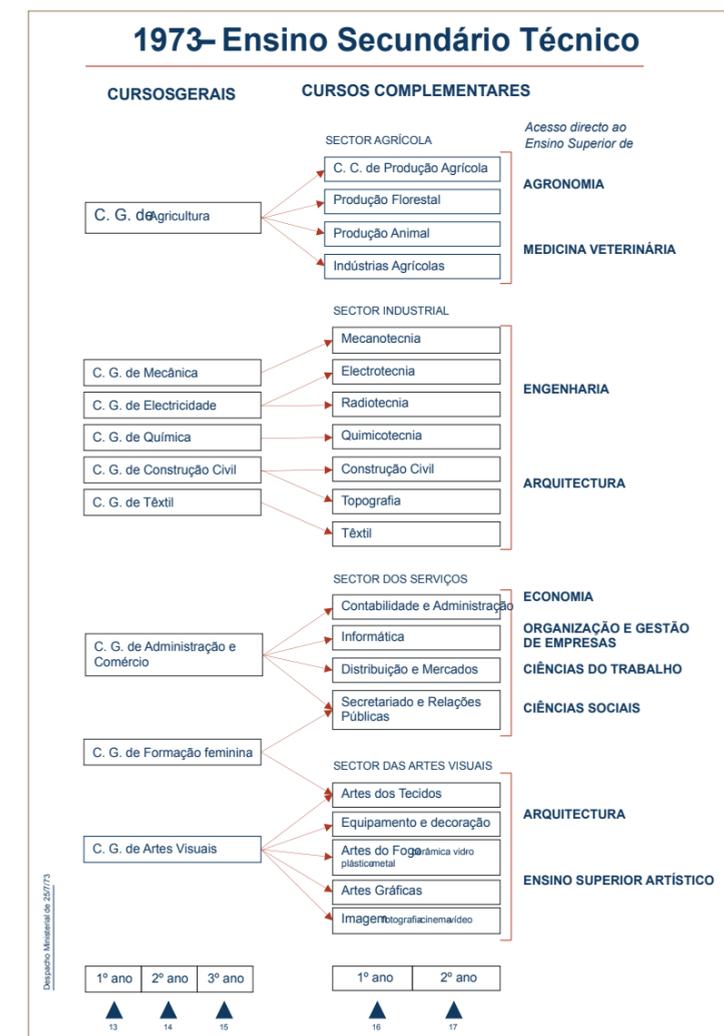
Simão, José Veiga (1972). *Uma revolução pacífica. Contas à Nação. Caminhos novos da reforma*. Publicações CIREP.

Simão, Veiga José. Professor Doutor José Veiga Simão. [Entrevista cedida a] António Teodoro. In: Teodoro, António (2002). *As Políticas de Educação em discurso direto 1955-1995*. Instituto de Inovação Educacional, p.77-121.

Stoer, Stephen R. (1983) A Reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 3º, 4º, 5º: p. 793-822.

Anexos

ANEXO 1 – Organograma: 1973 – Ensino Secundário Técnico



Referências Bibliográficas

Alves, Luís Alberto Marques (2003). *História da Educação: uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15150>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Alves, Luís Alberto Marques; Gatti, Giseli Cristina do Vale. O Ensino Secundário em Portugal e no Brasil no século XX (2021). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, nº53 p.1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-53>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Alves, Luís Alberto Marques; Sousa, Pedro Rodrigues de; Morais, Teresa Torrinhas; Araújo, Francisco Miguel Veloso (2009). *Ensino Técnico (1756-1973)*. Secretaria Geral do Ministério da Educação.

Azevedo, Joaquim. *Modo de produção da exclusão escolar. Olhar a escola a partir dos excluídos*. Fundação Manuel Leão, 2024.

Azevedo, Joaquim (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. [S.l.], 2014, p. 1-48. Disponível em: http://www.joaquimazevedo.com/images/bibtex/escolas_profissionais_livro_vfinal.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

Azevedo, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa: o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Edições ASA.

Cardim, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005). *Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. Universidade Técnica de Lisboa.

CNE [Conselho Nacional da Educação] (1998) *O Ensino Secundário em Portugal - Recomendação nº 3/98 do*



Rui Grácio, Educador de Abril

Joaquim Pintassilgo

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-7685-7367

E-mail: japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Introdução

Rui Grácio foi um dos educadores que mais se empenhou na construção de uma alternativa à pedagogia dominante no período salazarista; o epíteto “Educador de Abril”, aqui pedido de empréstimo a Rogério Fernandes (2000), é, por isso, plenamente justificado. Em tempos de oposição e resistência, coube-lhe, na opinião abalizada do mesmo Rogério Fernandes (2001), “a função de ser a consciência crítica da Oposição em relação à política educacional do salazarismo e à sua pedagogia” (p. 87). O seu modo de intervenção “refletia com plena consistência um estilo democrático de vida e de pensamento” (Fernandes, 1995, p. LXI). Foi nessa medida que, na sequência da Revolução do 25 de Abril de 1974, Rui Grácio desempenhou um papel de grande relevo na construção das políticas educativas que tinham em vista a reforma do sistema educativo português numa perspetiva democrática, sendo diretamente responsável por algumas das mais emblemáticas medidas do período revolucionário (Bettencourt, 2001). Esse momento foi por ele vivido de forma intensa como nos revela num texto publicado dez anos após a Revolução:

Mas não posso furtar-me à lembrança de um tempo exaltante em que, arredado o medo e acordada a esperança [...], o povo empobrecido e dominado, assumiu a iniciativa e a palavra; tempo em que, no campo da Educação e do Ensino, como em outros, de algum modo se antecipou o futuro. (Grácio, 1984, 1995, Vol. I, p. 546)

Para muitos dos atores que o viveram, esses foram, realmente, tempos de antecipação do futuro, de vivência da utopia anteriormente sonhada, um tempo em que, nas palavras de António Nóvoa (2014), “tudo nos pareceu possível, ao alcance da nossa vontade, como se o limite estivesse apenas em nós” (p. 7). Para Sanches (2004), “o tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência” (p. 156), o que possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de desafiantes experiências pedagógicas. Na verdade, elas já vinham sendo preparadas pelo labor que alguns educadores, entre eles Rui Grácio, vinham desenvolvendo desde os anos 50 do século XX.

Pretendemos, com o presente texto, refletir sobre o papel de Rui Grácio nesse movimento de renovação pedagógica que marcou a transição do Estado Novo para a Democracia, sobre as suas fontes de inspiração teórica, sobre as principais conceções que estavam presentes no seu pensamento, designadamente no que se refere à democratização do ensino, sobre algumas

das experiências pedagógicas a que esteve ligado, com destaque para a unificação do ensino, e sobre o perfil por ele esboçado para a figura do educador. Usaremos como fontes um conjunto selecionado de textos constantes da *Obra Completa* de Rui Grácio, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Rui Grácio nasceu em 1921 em Lourenço Marques (hoje Maputo), na antiga colónia portuguesa de Moçambique. Licenciou-se em Ciências Histórico-filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1947), tendo concluído a respetiva tese na Universidade de Coimbra. Participou nos movimentos de oposição à ditadura salazarista, chegando a ser preso. Foi professor de História e de Filosofia no Liceu francês Charles Lepierre, entre 1947 e 1972, acumulando, a partir de 1963, com a atividade de investigador da Fundação Calouste Gulbenkian, à qual se dedicou a tempo inteiro a partir de 1972. Colaborou, no final do Estado Novo, no projeto, desenvolvido no âmbito da Reforma Veiga Simão, de implementação dos 7º e 8º anos experimentais. Participou, também nessa fase, nas reuniões preparatórias da fundação do Partido Socialista, de que se haveria de desvincular em 1976. Entre julho de 1974 e julho de 1975, já após o 25 de Abril, participou, como Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, em três governos provisórios do período revolucionário. Foi autor de uma abundante bibliografia dispersa por várias áreas das ciências da educação: pensamento pedagógico, política educativa, história da educação, sociologia da educação, organização curricular, didática da história e da filosofia, formação de professores, entre outras (Nóvoa, 2003).

Rui Grácio e a renovação pedagógica nos anos 50 a 70 do século XX

Uma das primeiras fontes do pensamento pedagógico da geração de educadores de que fez parte Rui Grácio é, sem dúvida, a própria tradição de inovação representada pela Educação Nova. O “pedocentrismo” é um dos temas que marca presença. Para Rui Grácio é o aluno que está no centro do processo educativo, daí que se deva falar em “aprendizagem” e não em “ensino”; isto é assim porque “o fulcro da ação pedagógica se deslocou do professor para o aluno, que é o ponto de partida, o centro de gravitação do sistema educativo”, devendo ter-se em conta as suas “necessidades” e ir-se ao encontro dos seus “interesses” (Grácio, 1946, 1995, Vol. I, p. 30). A tese de que a formação dos futuros cidadãos tem como elemento central a prática concreta da democracia em pequena escala, no interior do microcosmo que é a própria escola, está presente em Rui Grácio quando defende a “conformação da vida escolar segundo os princípios do *self-government* e do *self-support*” (Grácio, 1959, 1996, Vol. III, p. 34).

No que se refere ao movimento português da Educação Nova, é, de facto, António Sérgio que está mais presente no pensamento de Rui Grácio, em particular por via da sua obra *Educação cívica* (1915). São aí sistematizados os princípios do *self-government* escolar e é proposto o município-escolar como forma de organização autónoma. Num texto dedicado exatamente à figura e às ideias de António Sérgio, Rui Grácio afirma o seguinte ao referir-se às “escolas

de ensaio” por ele defendidas e inspiradas no tipo das de Kerschensteiner, de Washburne, de Dewey, de Maria Montessori, de Cousinet, ainda que adaptadas ao meio português: “As escolas em questão concebiam-se organizadas em função de dois ou três princípios pedagógicos, ou melhor, sociopedagógicos basilares que fariam delas uma espécie de prefiguração típica e depurada do município democrático (Educação Cívica)” (Grácio, 1959, 1996, Vol. III, p. 34).

Mas esse enraizamento no ideário da Educação Nova não significa que esta geração de educadores subscrisse tudo o que defenderam esses seus prestigiados predecessores. Uma das coisas em que, por exemplo, Rui Grácio se demarca dos discursos da Educação Nova tem que ver com a dicotomia escola nova-escola tradicional tão típica da retórica inovadora das primeiras décadas do século XX e que o nosso educador questiona, abrindo a possibilidade de uma conjugação entre tradição e inovação, ao afirmar o seguinte:

Que é que caracteriza a moderna educação por oposição à educação tradicional? [...] Teria de começar-se por saber se fixáramos o confronto na ordem dos conceitos ou na dos factos e quais as fronteiras entre «moderno» e «tradicional, etc., etc. E saber ainda se se trata sempre de oposição. Observarei, de passagem, o seguinte: há no passado não poucas experiências, bem como reflexões [...] acerca de ideais e de processos formativos do homem que não envelheceram, antes cobraram um interesse novo no mundo de hoje. (Grácio, 1968, 1996, Vol. I, p. 245)

Esta é uma conceção que antecipa a noção de “tradição de inovação”, proposta por Peter Burke (2007), e que nos remete para a necessidade de adotarmos um olhar mais complexo ao articularmos esses dois termos aparentemente contraditórios, designadamente no que se refere ao campo da educação.

A pedagogia Freinet foi reintroduzida em Portugal na transição dos anos 50 para os anos 60, tendo sido apropriada por muitos dos educadores que procuravam alternativas em relação à pedagogia dita tradicional, tendo acabado por se tornar a principal fonte de inspiração de muitas das experiências diferentes desenvolvidas nesse período como o Centro Helen Keller, o Jardim de Infância Pestalozzi ou o Externato Fernão Mendes Pinto. Embora possamos encontrar referências a Freinet em textos de Rui Grácio, a influência do mestre francês é muito mais explícita em autores como Maria Amália Borges e Sérgio Niza e, também, naturalmente, na fase inicial do Movimento da Escola Moderna (Pintassilgo & Mugnaini, 2024).

Estão igualmente presentes no campo educativo, ao longo desse período, outras propostas que se assumem como alternativas de que são exemplo a pedagogia institucional (de resto, com raízes no movimento Freinet), as pedagogias não diretivas, as teses da “desescolarização” ou o recurso educativo a estratégias inspiradas na psicanálise. Algumas das experiências desenvolvidas acabam por conjugar várias fontes de inspiração construindo projetos educativos marcados por algum hibridismo.

É muito significativo, em relação ao conhecimento que se tinha em Portugal da pedagogia institucional, o facto de ser o próprio Rui Grácio a prefaciar a edição portuguesa da obra de Michel Lobrot, *A Pedagogia Institucional* (1973).

Na sua opinião, a pedagogia institucional despertava então um vivo interesse entre os educadores portugueses que procuravam contribuir, de alguma forma, para a introdução de inovações no sistema educativo. Segundo ele, o principal contributo da pedagogia institucional poderia ser assim sintetizado:

A pedagogia institucional intenta desencadear, a partir do grupo professor-alunos e no perímetro da aula, um processo pragmático de transformação do interior, e no interior, da própria instituição escolar [...]. Trata-se afinal de instituir outras instituições, de fazer da instituição não apenas um dado, mas um ato (Lobrot), de criar novos modelos educativos, formas originais de comunicação e de trabalho, de fazer da pedagogia institucional uma pedagogia instituinte (R. Loriau). Como? Pela autogestão pedagógica na turma, que é o instrumento técnico da pedagogia institucional. (Grácio, 1973, 1995, Vol. I, pp. 319-320)

Rui Grácio não deixa de manifestar a sua simpatia por essa conceção de uma “pedagogia instituinte” e pela proposta de “autogestão pedagógica da turma” que dela decorria, e que interpreta de forma moderada, manifestando ainda um conhecimento claro das correntes que confluem na pedagogia institucional bem como da sua divisão em duas grandes tendências:

O leitor ter-se-á apercebido [...] que nesta tendência da pedagogia institucional [protagonizada por Lobrot] confluem pressupostos e técnicas próprios da pedagogia não-diretiva, do grupo de diagnóstico, da intervenção psicossocial nas organizações. Tributária da psicanálise e das técnicas Freinet é a outra tendência da pedagogia institucional em França, figurada nas experiências de Aida Vasquez, Fernand Oury e outros, no ensino primário. (Grácio, 1973, 1995, Vol. I, p. 321)

Carl Rogers é outro dos pensadores desse período ao qual surgem referências, tanto explícitas como implícitas, nos textos de Rui Grácio como, por exemplo, quando ele se refere à autenticidade que deve impregnar a figura do educador: [Se o educador] “não educar tal como é”, [ou seja], “se não tiver o propósito, não só de transformar as crianças, mas ir-se transformando a si mesmo, não é um educador; e é só na medida em que é autenticamente, que educa” (Grácio, 1978, 1995, Vol. III, p. 253).

Rui Grácio mostra-se assim conhecedor da complexidade do mundo pedagógico de então, dando conta de algumas das leituras a que procedera e que sustentavam a interpretação que fazia desses vários contributos. Na verdade, os educadores portugueses dos anos 50 a 70 conheciam as obras de Freinet, Lobrot, Fernand Oury e Aida Vasquez, Carl Rogers ou Ivan Illich, que citavam com alguma frequência. Liam, predominantemente, edições francesas de obras desses autores, que existiam em algumas das nossas bibliotecas, mas outras obras foram traduzidas para português entre o final dos anos 60 e o início dos anos 70, ou seja, nos anos finais do estado Novo. Após a revolução, naturalmente, essas edições e traduções multiplicaram-se (Pintassilgo & Andrade, 2020).

A educação como provocação, promoção e emancipação

Está muito claro, no pensamento dos educadores desta geração, que, entre outras coisas, se questiona o papel tradicional do professor e que se procura esboçar para ele um papel alternativo. Abordando a nova conceção de professor subjacente à teorização da pedagogia institucional, e manifestando concordância com essa nova postura, que, segundo ele, altera profundamente o papel e as atitudes do professor, Rui Grácio sintetiza-a da seguinte forma: “Que é feito do professor neste sistema? Não está ausente nem excluído dele, intervém conforme as modalidades decididas pelos alunos. Fica à disposição e ao serviço deles, intervindo apenas quando solicitado” (Grácio, 1973, 1995, Vol. I, p. 340).

Rui Grácio, em coerência com esta conceção, foi ele próprio um exemplo deste novo papel em algumas das ações que dinamizou de que são exemplo os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional desenvolvidos no âmbito do Sindicato Nacional de Professores e que conheceram três edições entre 1963 e 1966. Ele próprio assume que os conduziu de forma “não diretiva” inspirado em experiências de “dinâmica de grupos” em que havia participado durante a sua estadia em França. O curso conheceu um grande sucesso, tendo os professores participantes escrito apreciações para o jornal do Sindicato. Num dos testemunhos, a atitude do diretor do curso (Rui Grácio) é descrita da seguinte forma: “surpreendente, calada, subtil, solícita, paciente, esclarecida” (Pintassilgo, 2007, p. 28). Esta é uma síntese magnífica de qual deve ser o papel do professor “não diretivo”, que Rui Grácio procurava corporizar, em todo o caso muito presente e muito influente na construção da pessoa do aluno.

Num outro momento, ao aprofundar, inspirado no seu mestre António Sérgio, o referido papel, afirma o seguinte: “Sim, quem educa de verdade é o método encarnado num homem” (Grácio, 1966, 1995, Vol. I, p. 164). A ênfase da influência decisiva da pessoa do professor no crescimento do aluno é permanentemente reafirmada, sendo entendida como um processo de construção da sua liberdade e da sua autonomia: “Os mestres são os que criam, ou libertam, a autonomia dos discípulos” (Grácio, 1982, 1996, Vol. III, p. 297). O objetivo declarado é muni-los de instrumentos para transformar a sociedade: “o mestre habilita o discípulo não apenas à compreensão de si, do mundo, das coisas e dos homens, mas ao inconformismo de os transformar, solidário com os outros e aberto aos outros e ao mundo a vir” (Grácio, 1966, 1995, Vol. I, p. 164). A ideia do professor como intelectual transformador, teorizada posteriormente no âmbito da pedagogia crítica, está já claramente presente neste magnífico excerto de Rui Grácio.

Em texto de 1963, significativamente intitulado “Educar: promover, emancipar”, o autor interroga-se sobre qual a função da escola. A resposta mais óbvia é a de que ela serve para instruir as jovens gerações, para “fazer assimilar um certo número de técnicas intelectuais” e “uma certa massa de conhecimentos de vária ordem”. Mas isso não é suficiente, adianta. Espera-se que a escola contribua, principalmente, para “a formação do espírito”, para a mobilização da “totalidade da pessoa”, ao ensinar “métodos de tra-

balho”, criar “hábitos de reflexão autónoma” e despertar “a inteligência e a sensibilidade para os valores da cultura” (Grácio, 1963, 1995, Vol. I, p. 120).

Partindo do exemplo dos momentos de “insubordinação orquestrada” dos alunos e do papel neles assumido pelos jovens líderes, depois punidos, Rui Grácio pergunta se eles não desempenham “uma função emancipadora, momento de promoção no caminho da maturidade e da autonomia”. Esse é, para o autor, o “objetivo derradeiro da educação”, a qual deve promover “uma transferência oportuna de iniciativas e de responsabilidades para o escolar, considerado na sua totalidade de pessoa” (Grácio, 1963, 1995, Vol. I, p. 123). Como nota Fernandes (1995), a pedagogia de Rui Grácio “é, verdadeiramente, pedagogia da emancipação” (p. XLVI). Para além da assunção do papel potencialmente libertador da escola, em contraponto à sua função reprodutora, que o autor não deixa de sublinhar, os textos anteriores também nos remetem para um certo humanismo que caracteriza o pensamento pedagógico de Rui Grácio, em que a dignidade atribuída à pessoa humana ocupa um lugar central.

Numa intervenção pública realizada em 1978, Rui Grácio acrescenta mais um termo à fórmula desenvolvida quinze anos antes e procura explicitar o sentido atribuído às noções em causa. São estas as suas palavras:

Promover quer dizer: mover para diante. Emancipar quer dizer: tirar debaixo da nossa mão. A prática, a minha própria prática educativa, conduziu-me a alterar este enunciado, acrescentando-lhe alguma coisa: educar é não apenas promover e emancipar; educar é provocar, promover, emancipar [...]. A provocação, quer dizer, o apelo que se faz à pessoa, chocando-a um pouco, digamos, perturbando-a um pouco, retirando-a um pouco dos seus próprios hábitos, dos hábitos em que as pessoas estão ancoradas, e em que se sentem em segurança, parece-me uma condição necessária à tomada de consciência de um certo número de coisas que torna possível ao educador promover [...] e emancipá-los. (Grácio, 1978, 1995, Vol. III, p. 221)

No debate realizado após a intervenção, um dos participantes solicita a Rui Grácio que clarifique o conceito de promoção por ele usado, perguntando: promoção, em direção a quê? O conferencista considera que esta “é a pergunta que todo o educador, não apenas consciencioso, mas consciente, deve fazer” e aproveita para refletir sobre um dos paradoxos clássicos da educação. O educador deve educar com vista a “um dado objetivo”, tendo por base o seu próprio “sistema de valores”. Isso não significa, de forma nenhuma, que o educador tenha legitimidade para fazer dos seus alunos “pessoas decalcadas do alegado modelo que o professor seria”. Ao mesmo tempo que promove, tendo como referência a sua tábua axiológica, o educador tem o dever de “respeitar a pessoa e o [seu] itinerário próprio”. Só por via desse respeito se torna possível a emancipação do aluno. “Daí que a componente promover tem que ser combinada com a componente emancipar” (Grácio, 1978, 1995, Vol. III, p. 253).

Rui Grácio e a democratização do ensino

É com Rui Grácio - entre outros autores da sua geração - que se torna possível olhar criticamente para o conceito tradicional de democratização do ensino e relativizar a interpretação meritocrática da igualdade de oportunidades. A operacionalização do conceito de democratização conhece, simultaneamente, um grande enriquecimento, alargando-o a novas dimensões (Pintassilgo, 2003). O contexto favorece este enriquecimento. A reforma Veiga Simão – sua justificação e crítica – colocam a democratização do ensino na ordem do dia. O 25 de Abril permite, não obstante a conflitualidade dos projetos em presença, a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino. É o próprio autor que chama a atenção para esse percurso: “Em verdade, nos últimos quinze anos, o conceito de democratização enriqueceu-se na sua compreensão” (Grácio, 1984, 1995, Vol. I, p. 552).

Quais são os sentidos então incorporados? Num texto de 1971 – estava a reforma Veiga Simão no seu início – Rui Grácio propõe-se distinguir três aceções da referida expressão. Evoquemos a formulação então esboçada:

Propomo-nos distinguir três aceções na expressão democratização do ensino: uma respeita às bases sociais de recrutamento do contingente escolar, outra aos valores objetivamente veiculados pelos conteúdos do ensino, a terceira ao teor das relações institucionais – administrativas e pedagógicas – do sistema escolar. (Grácio, 1971, 1995, Vol. II, pp. 333-334).

Fica claro o esforço então realizado para captar de forma abrangente, e na sua polissemia, o termo em análise. A primeira aceção remete, porventura, para o mais comum dos sentidos associados à democratização do ensino, o qual a associa à sua generalização, ou seja, à expansão quantitativa do sistema de ensino, de modo a permitir a cobertura por este de grupos sociais até aí à margem do processo de escolarização e dos seus efeitos. O pressuposto teórico é o de que todos têm direito à educação necessária para uma vida digna em sociedade. Mas como o próprio autor afirma: “A democratização do ensino não deve confundir-se com a sua generalização, ou reduzir-se a ela” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 203).

Essa é, aliás, uma das críticas feitas ao aproveitamento pelo poder autoritário, nos primeiros anos da década de 70, de uma noção até aí património da oposição ao regime. A retórica da democratização do ensino – autêntica bandeira da reforma do sistema educativo projetada pelo ministro da educação de Marcelo Caetano – reduz-se, segundo Rui Grácio, ao seguinte: “acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos”. O discurso da reforma não era, nas palavras do autor, mais do que a recuperação do “discurso liberal meritocrático” da década de 60. Esse discurso aliava a crença, algo ingénuo, nos “efeitos democráticos da expansão do ensino” à admissão do papel regulador das “medidas compensatórias de ação social escolar” na efetivação de uma certa justiça social (Grácio, 1981, 1995, Vol. I, p. 472).

A segunda aceção, de entre as compiladas por Rui Grácio, remete para a integração no currículo – do currículo manifesto ao currículo oculto – de conteúdos e valores inspirados nos ideais democráticos e, ainda, para o recurso a opções pedagógicas assentes, igualmente, no modo de vida democrático. Esta é uma interpretação que nos faz lembrar, claramente, os propósitos recentes de promover uma educação democrática ou de educar para a democracia. Neste sentido, só o 25 de Abril é que permitiu expurgar os conteúdos programáticos dos valores prevaletentes durante o Estado Novo e dar os primeiros passos na articulação entre o currículo escolar e o projeto democrático. Essa é, aliás, uma das grandes contradições da reforma Veiga Simão: propunha-se democratizar o ensino, preservando, simultaneamente, os tradicionais valores do salazarismo (bem como o regime que os corporizava).

A terceira das aceções recenseadas prende-se com aquilo que Rui Grácio considera ser, noutro passo, a “democratização institucional do ensino” e remete para a criação de relações administrativas e pedagógicas assentes num funcionamento democrático, no que se refere à gestão e administração do sistema escolar, à gestão e funcionamento das escolas e às relações pedagógicas entre professores e alunos. Esse era, na opinião do autor, um dos pontos fracos da reforma de Veiga Simão: “Neste ponto, tem de dizer-se que os textos não parecem propor alterações substanciais aos esquemas e costumes que atualmente vigoram no campo das relações administrativas e pedagógicas do sistema (Grácio, 1971, 1995, Vol. II, p. 335). Ou seja: não estava nos planos do legislador de 71-73 a criação das “escolas democráticas” de que nos fala a literatura recente. Só a chamada “gestão democrática das escolas”, no contexto imediatamente subsequente ao 25 de Abril, é que permitirá que alguns, ainda que polémicos e contraditórios, passos sejam dados nesse sentido. Os anos seguintes não farão mais do que confirmar as dificuldades do percurso que nos conduzirá até à recentemente concretizada autonomia das escolas.

Num texto datado de 1981 – dez anos após o esforço de conceptualização há pouco analisado – Rui Grácio acrescenta, às três aceções anteriormente identificadas, outras duas dimensões, em parte contidas nas anteriores, a saber:

- 4) à participação das forças e interesses sociais e culturais organizados, bem como dos grupos mais diretamente implicados (professores, alunos, pais) na definição e aplicação das políticas educativas;
- 5) às relações de articulação do sistema educativo com os objetivos políticos apontados ao desenvolvimento económico, tecnológico, social, cultural. (Grácio, 1981, 1995, Vol. I, p. 475)

Este acrescento evoca, sem dúvida, as novas condições criadas, pela institucionalização do regime democrático, para o desenvolvimento de um novo tipo de relações entre a escola e a comunidade, que um conjunto diverso de iniciativas irá ilustrar sobremaneira. Além disso, torna-se mais aguda a consciência de que a escola não está separada da sociedade. A democratização do ensino, para ser efetiva, necessita de “firmar-se na democratização das estruturas sociais” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 204). Não deixa de ser manifesta, nesta formulação, a influência dos discursos críticos da sociologia

das décadas de 60 e 70. O autor acredita que não é possível democratizar a escola sem democratizar a sociedade. É a própria crença no papel de vanguarda iluminada desempenhado pela escola, no sentido da mudança social, que é agora questionado.

O conceito de democratização do ensino agora proposto é mais complexo na sua multidimensionalidade, mais articulado com os processos sociais e, na própria opinião do autor, “mais diferenciado e extenso, mais ajustado [...] vitalidade social e política do Portugal democrático” (Grácio, 1981, 1995, Vol. I, pp. 475-476). A noção de democratização do ensino é, ainda, aprofundada noutros sentidos, permitindo a superação da tradicional abordagem meritocrática, cujas raízes mergulham nas teses sobre a Escola Única, ramificando-se até aos anos 70 do século XX. Se a crença nos “dons” individuais como fator natural de diferenciação social já havia sido, em alguns momentos, relativizada - o mesmo acontecendo em relação à crença nas virtualidades da conjugação entre a ação social escolar e a orientação escolar e profissional, no sentido da promoção de uma verdadeira justiça social -, é só com os autores da geração de Rui Grácio que se torna possível o desenvolvimento de uma crítica mais fundamentada das referidas conceções. O contexto democrático, subsequente ao 25 de Abril de 1974, dá, por outro lado, viabilidade prática a um projeto mais global e profundo de democratização do ensino.

Num interessantíssimo texto de 1968 – *Pro domo nostra* – Rui Grácio reflete sobre “a ação diferenciadora dos determinismos sociais no equipamento mental das crianças”, sublinhando que as desigualdades não se situam apenas no “foro económico”, mas também no “foro mental”, de que são exemplo as atitudes, os hábitos, a utensilagem conceptual e linguística, os padrões de cultura, os valores, as informações, etc. São os próprios critérios relativos ao êxito e ao fracasso escolar dos alunos que obedecem, na ótica do autor, a idêntico condicionamento social. É isso que explica “que os êxitos e os fracassos escolares, atribuídos a dons naturais individualmente diferenciados, se distribuam de maneira significativa, consoante a origem social e familiar” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 204). Estes excertos mostram o conhecimento que Rui Grácio certamente já possui dos contributos de Pierre Bourdieu.

Rui Grácio nota, ainda, que o sucesso escolar dos alunos é “função das afinidades entre as atitudes, os hábitos e o pecúlio cultural de certas camadas sociais e as exigências do sistema de ensino” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 204), ou seja, do grau de consonância entre a cultura dos jovens e a cultura escolar, representando o insucesso escolar, deste ponto de vista, exatamente o oposto, isto é, a existência de um desfazamento entre a cultura dos jovens (e a das suas famílias) e a cultura, de base letrada e erudita, que é a da escola. Isto significa que, para o autor – e em contraponto com o que acreditavam os partidários das teses meritocráticas –, não basta a criação de uma igualdade de oportunidades no acesso ao sistema de ensino para assegurar uma real democratização do mesmo. É necessário, igualmente, tornar possível uma igualdade de oportunidades de sucesso ao longo do percurso escolar.

Uma outra condição que importa cumprir tem como referência a própria estrutura do sistema de ensino. Rui Grácio critica, a este propósito, a organização de tipo “vertical” adotada durante o Estado Novo, considerando-a “um

obstáculo às tendências e aspirações democráticas” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 204). A referida organização tem por base uma diferenciação em “fileiras paralelas de desigual duração”, diferenciação essa “fortemente caracterizada do ponto de vista social” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 205). Alguns ramos – ensino primário complementar e ensino técnico - têm uma duração mais curta, conduzem a atividades profissionais menos valorizadas e possuem um menor prestígio social em comparação com o ramo liceal do ensino secundário, vocacionado para a preparação para o ingresso no ensino universitário. É este facto que conduz o autor a considerar o liceu “como uma instituição escolar que exprime e consagra privilégios de classe” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 209).

A este respeito, as propostas de Rui Grácio representam uma atualização do ideário da Escola Única e vão no sentido da criação de uma espécie de “tronco comum”, de que faria parte um conjunto de “escolas não diferenciadas abertas a todas as crianças, sem distinções de nenhuma espécie, desde os 6 – 7 anos, pelo menos, até aos 14 – 15 anos, no mínimo” (Grácio, 1968, 1995, Vol. I, p. 205). Só a partir dessa altura se tornaria possível alguma diversificação, a qual permitiria a revelação de “vocações” potenciais. É este pressuposto que vai estar na base da criação do ensino secundário unificado de que ele é um dos protagonistas.

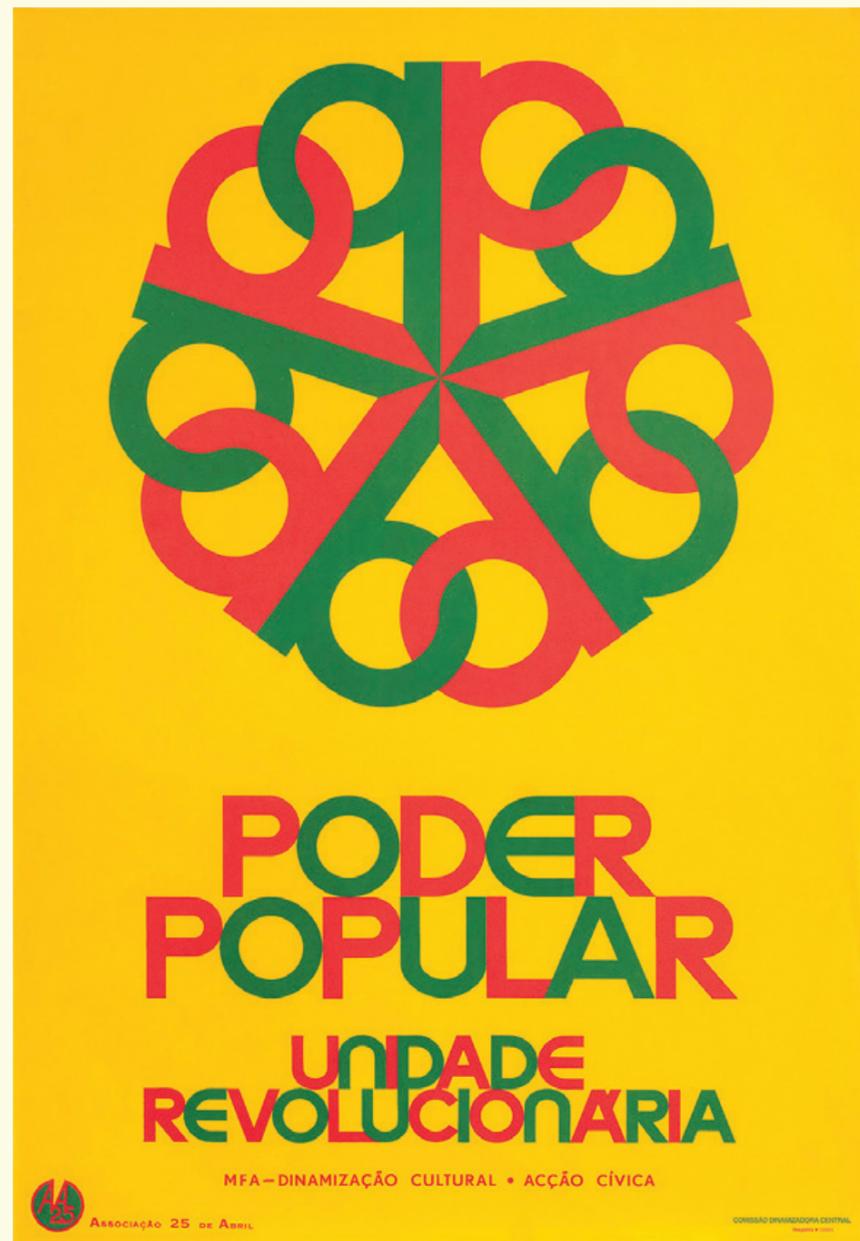
Considerações finais

Rui Grácio foi, como procurámos demonstrar, uma figura central do movimento de renovação pedagógica que se desenvolveu nos anos 50 a 70 do século XX, tendo sido protagonizado por setores da oposição democrática ao regime autoritário. As experiências alternativas então fomentadas foram inspiradas por um conjunto de ideias que circulavam internacionalmente e que foram apropriadas e difundidas por educadores como Maria Amália Borges, João dos Santos, Sérgio Niza e, claro, Rui Grácio. O 25 de Abril vai permitir a Rui Grácio, até pelas responsabilidades governativas que assume durante parte do período revolucionário, o desenvolvimento de um conjunto de experiências e iniciativas tendentes ao aprofundamento da ideia de democratização do ensino, central no seu pensamento, designadamente no que se refere à criação do ensino secundário unificado, ao projeto de concretização curricular de uma Educação Cívica e Politécnica ou à criação das condições institucionais potenciadoras de uma gestão democrática das escolas públicas. Não obstante o seu enorme investimento na transformação da escola, Rui Grácio estava consciente da necessidade de uma transformação social paralela à da escola e que a consolidasse: “toda a transformação substancial da escola é impossível se não for substancialmente transformada a vida social [...]. Pessoalmente, entendo ser uma boa direção aquela que nos convida a construir um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Grácio, 1978, 1996, Vol. III, p. 253).

Referências

- Bettencourt, A. M. (2001). Rui Grácio e as inovações pedagógicas do 25 de Abril. *Inovação, 14* (1-2), 35-46.
- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior & J. Pintassilgo (Org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 13-22). Edufu.
- Fernandes, R. (2001). Rui Grácio: Uma pedagogia de emancipação. In A. Teodoro (Org.). *Educar, promover, emancipar. Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp.79-100). Edições Universitárias Lusófonas.
- Fernandes, R. (2000). Rui Grácio: Educador de Abril. In M. A. Veiga, & J. Magalhães (Orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: Homenagem* (pp. 447-462). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Fernandes, R. (1995). Rui Grácio: Uma pedagogia da emancipação. In R. Grácio. *Obra completa. I - Da educação* (pp. XXIX-LXII). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1995-1996). *Obra completa* (3 Vols.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2014). Prefácio: No tempo em que tudo era possível. In J. Pintassilgo (Org.). *O 25 de Abril e a educação: Discursos, práticas e memórias docentes* (pp. 7-9). Edições Colibri.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 649-653). Edições ASA.
- Pintassilgo, & Mugnaini (2024). A pedagogia Feinet e a renovação educativa em Portugal (1920-1980). *Revista História da Educação (Online)*, 28, 1-22.
- Pintassilgo, & Andrade (2020). Pedagogical renewal in Portugal between the 1950s and the 1970s: Actors, reception of ideas, educational experiences. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 92-112.
- Pintassilgo, J. (2007). Associativismo docente e construção da identidade profissional no contexto do Estado Novo. O exemplo do «Sindicato Nacional de Professores» entre o final dos anos 50 e o início dos anos 70. *Pensar a Educação*, 1, 9-32.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2004). Citizenship Education within the process of portuguese social democratisation. In A. Ross (Ed.). *The experience of citizenship* (pp. 481-486). CiCe.
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, & B. P. Melo (Org.). *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: Da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 133-180.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>.



Formar professores do ensino primário. “Agente[s] de revolução e transformação” (1974-1976)

Luís Mota

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
ORCID: 0000-0003-4014-9590

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra/
Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra
ORCID: 0000-0002-3281-6819

Carla Vilhena

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve/Centro de Investigação
em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Algarve
ORCID: 0000-0002-5524-5174

Que professor do ensino primário se pretendeu formar no período subsequente ao 25 de abril de 1974? Quais as principais coordenadas da oferta de formação das escolas do magistério primário durante as designadas “experiências pedagógicas”? Como se operacionalizou a reforma das escolas do magistério? Que avaliação se pode realizar hoje desse tempo de formação? Estas constituem as questões sobre as quais se centra a presente reflexão.

A análise circula entre os discursos dos atores, produzidos na imprensa de educação e ensino e os testemunhos orais recolhidos em situação de entrevista, mobilizando, de igual modo, outras fontes documentais. O corpus foi sujeito ao método crítico e à análise de conteúdo, procedendo-se, igualmente, à sua triangulação. No estudo abordam-se planos de estudo e as novas disciplinas, bem como se referem outras dimensões da formação, caso das atividades de contacto, as de intervenção e as disciplinas optativas.

É de todo conveniente sublinhar alguns pontos prévios que acomodam a iniciativa reformadora da formação de professores do ensino primário. Cumpre destacar, desde logo, o *espírito de abril*, parafraseando o célebre documentário de Ken Loach referente a 1945, e que Alberto Melo, evidenciando um momento em que os portugueses (e as portuguesas) se assumiram senhores dos seus destinos e acreditaram ser possível tudo transformar, traduziu como poucos:

Portugal vivia então um desses períodos tão raros nas vidas de todas as sociedades, um período onde tudo parece possível e ao alcance de cada um. Uma vez derrubado o fascismo – o que tinha parecido o cúmulo do impossível – tudo o resto se tornava realizável e todos se apressavam a resolver de uma vez para sempre os sofrimentos tradicionais da população portuguesa (Melo, 1979).

É neste ambiente que ocorre o então designado Processo Revolucionário em Curso (PREC), um tempo de transição política, onde a questão do regime esteve em

aberto respaldada na ambiguidade do entendimento sobre o conceito de democracia (ou regime democrático), em que o Estado se transformou em plataforma de lutas sociais e políticas, sem que nenhum bloco lograsse dominá-lo, e em que um movimento social popular, apesar dos esforços de hegemonização de facções e partidos políticos, conseguiu conservar espaços de autonomia. Na esfera do Estado, deve assinalar-se, ainda, um Ministério da Educação em plena reestruturação, aspeto relevante face ao seu papel medular do Estado na política educativa e à centralidade da educação no debate sobre o modelo social de desenvolvimento.

As condições materiais e simbólicas da formação social portuguesa modificaram-se no sentido de uma nova conceção da vida e do mundo que implicava a educação, em geral, e a formação de professores em particular. A ideologia democratizante e crítica, firmada numa definição política da educação (Correia, 2000) – que equacionava a problemática educativa pelo seu contributo para a democracia em Portugal –, compaginou-se com um mandato para o sistema educativo cujos objetivos passavam por concretizar a democratização do sucesso e combater as desigualdades sociais (Stoer et al., 1990).

O carácter impactante das transformações exigia uma mudança de paradigma na formação de professores do tempo do Estado Novo, cuja exequibilidade impunha o recrutamento de professores e professoras (comprometidos com a nova sociedade) e adaptações progressivas, nomeadamente, em termos curriculares. Mas não terá sido fácil operacionalizar o processo, a avaliar pela afirmação de Manuel Matos¹⁶:

Certos quadros médios, do Ministério da Educação e da Direção-Geral do Ensino Básico, mostraram-se “tão legalistas [...] que a inexistência de quadro legal revolucionário os impedia a eles de aderirem também à revolução, o que *lastimavam* visivelmente” (Matos, 1978).

Perante a ausência de alternativa e a imposição das estruturas do Ministério em realizar a “revolução” dentro da lei, recuperou-se um decreto do Estado Novo – decreto-lei n.º 47 587, o das “experiências pedagógicas” (Portugal, 1967) –, para alinhar as escolas do magistério primário com o novo mandato conferido à educação. É deste modo que as escolas de formação inicial de professores do ensino primário iniciam um período de “experiências pedagógicas”.

Com o campo normativo-legal desimpedido, os objetivos traçados para a formação de professores do ensino primário, em linha com a visão e as propostas de determinados setores da sociedade portuguesa, visavam criar um professor novo o que, para tanto, impunha implodir a subordinação da educação à exploração capitalista e formar professores do ensino primário alinhados com o processo emancipação das classes trabalhadoras:

Pela consciência política da função do professor, [este] deve ser um agente de emancipação, deve corresponder às aspirações, deve fazer elevação da cultura, portanto, combater o analfabetismo e, por isso, o professor que nós pretendíamos formar não era um professor escolar, mas era um professor social, um professor que agia não só com as crianças, mas também com os pais das crianças, com os avós das crianças e, portanto, deveria de certa forma ser um animador do desenvolvimento social (Pinto, 2006).

Com este perfil de professor no horizonte, as escolas seriam organizadas em linha com uma “filosofia libertadora” através de uma “pedagogia progressista” que assentava na articulação entre a teoria e a prática, no fim da separação entre o trabalho manual e o intelectual e que, simultaneamente, abria as instituições à intervenção na comunidade, perspetivando a sua transformação (Pinto, 1976). Conceções que acabariam por se estender à educação, em geral, pela mão do conselho de diretores-gerais, do então Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), que em 1975 as consagrariam em programa (Teodoro, 2001).

A oferta formativa evoluiria experiencialmente, a partir do locus de cada escola e a cada ano letivo, tendo como móbil a preparação científica e profissional dos professores e a valorização da carreira de professor do ensino primário. Neste sentido procurou-se dotar os docentes de uma preparação científica compatível com a profissão, concretizando um aprofundamento da visão da criança numa perspetiva *integral*, multifacetada, salientando as vertentes intelectual, afetiva e o envolvimento social e cultural.

A primeira alteração dos planos de estudo e a substituição de programas consubstancia a sua “desfascização” encetando o lançamento das novas bases das escolas do magistério (Pinto, 1977) em que se habilitavam profissionais para uma sociedade democrática munindo-os de valores inerentes (Castro, 2006). A exiguidade de tempo, a entrada tardia de novos quadros e os mecanismos burocráticos (Matos, 1978a) determinaram que as primeiras alterações introduzidas, com impacto logo em outubro de 1974, fossem as possíveis e não as necessárias ou as desejáveis. Ainda assim, traduzia um novo entendimento para o magistério primário e que se concretizava em cinco medidas: i) a supressão de um conjunto de disciplinas; ii) a redefinição de objetivos e mudança da designação de outras disciplinas; iii) a introdução de um leque de cinco novas cadeiras, iv) a adoção de uma nova metodologia multiplicadora do espírito de mudança. Destaque-se, a título de exemplo, no domínio das Ciências da Educação, a Psicologia centrada na psicologia do desenvolvimento de raiz piagetiana, e a Pedagogia, com base na educação nova e nos seus pressupostos, buscava promover a reflexão sobre temas diversos – e.g. dinâmica de grupos, a não-diretividade ou a desescolarização (Fernandes, 1977).

O compaginar de uma sólida (in)formação científica com a análise da realidade teve por base o recurso a uma metodologia que articulava auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio, proporcionando o alargamento da experiência pessoal e o envolvimento na resolução de situações que interessassem à comunidade (Matos, 1978b).

Num segundo momento, no ano letivo de 1975-1976, introduziram-se novas alterações: i) O curso do magistério primário passou a ter a duração de três anos; ii) A oferta educativa das escolas do magistério primário, desde que a situação das escolas o permitisse, passou a disponibilizar o curso do magistério infantil; iii) Reforçou-se a componente científica com a introdução das disciplinas de Matemática, Sociologia e Teoria e Dialética da História.

O reforço da componente científica tinha como principal objetivo, dotar o futuro professor do ensino primário da capacidade de elaborar uma leitura

¹⁶ Diretor da Escola do Magistério Primário de Aveiro (1974-1976).

científica da realidade presente e passada. A Matemática forneceria o “espírito de rigor” para lidar com o desenvolvimento tecnológico e industrial, essencial para a sociedade socialista, e facultava conhecimentos que permitiam aos docentes estudar, compreender e intervir na sociedade. A Sociologia focada nos fenómenos sociais, promovia o conhecimento e a compreensão das explicações sobre as estruturas e transformações da sociedade, enquanto a Teoria e Dialética da História pretendia proporcionar o estudo teórico dos “modos de produção na sua interação com as forças produtivas” tendo em vista possibilitar ao futuro professor do ensino primário “o conhecimento das leis dialéticas da história e uma explicação científica dos fenómenos políticos”. As disciplinas das ciências sociais forneciam competências aos professores para lerem o processo histórico e a realidade social portuguesa identificando os projetos em que deviam investir por serem criadores de melhores condições de vida e emancipadores das camadas da população social e economicamente oprimidas (Portugal, 1975), intervindo do *lado certo da história* (Pinto, 2006).

Em linha com a orientação dada ao reforço da componente científica e com um perfil de professor do ensino primário como *agente transformador*, o novo currículo instituiu as “Atividades de contacto”, os “Seminários sobre temas optativos” e a “Intervenção escolar ou disciplina optativa” (Portugal, 1975).

As “Atividades de Contacto” eram o resultado de uma experiência realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra (Fernandes, 1977; Pinto, 1977) e depois alargada a outras escolas (EMPA, 1975; EMPA, 1976; EMPP, 1976a; EMPP, 1976b), que pretendia sensibilizar os futuros professores para os problemas da coletividade e as transformações sociopolíticas do país, a situação sociocultural familiar das crianças, tanto no meio urbano como rural, como para a vida pedagógica dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e primário (Portugal, 1975). Estas atividades consagraram a abertura das escolas do magistério primário à comunidade e aos seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional (Fernandes, 1977; Pinto, 1977) e organizaram-se em três fases: i) a problematização da realidade a observar com a elaboração de grelhas de observação (modelos de fichas de inquérito) e à sua planificação – e.g., inquéritos de psicopedagogia; ii) a observação e a recolha de dados com saída de campo – e.g., deslocação, em pequenos grupos, para freguesias urbanas e rurais; iii) no regresso à escola, a elaboração de relatórios de síntese – e.g., “À Descoberta da Criança (Relatório). S. Martinho do Bispo” (Melo, Almeida, Ferreira, Gonçalves, Almeida & Bernardino, 1974). O processo concluiu-se com a realização de Seminários sobre temas optativos, um na área científica e outro na de expressões, que constituíam um espaço de reflexão sobre os resultados das atividades, num trabalho que se definia de investigação, na busca de respostas teóricas às questões resultantes da observação, a desenvolver em interação com a atividade letiva – e.g., “À Descoberta da Criança. Teses e conclusões de uma Experiência Pedagógica” (AA. VV., 1975) (Portugal, 1975).

As atividades de *Intervenção Escolar* ou as *Disciplinas Optativas*, aquelas que os alunos-mestres considerassem úteis à sua formação, corporizavam dimensões curriculares no campo da autonomia dos alunos, se a primeira implicava e comprometia os alunos com a vida da própria escola, estouras traduziam preocupações com a realização pessoal e um contributo para a sua

formação integral. A sua inclusão no plano de estudos evidencia uma opção por uma formação polivalente e criadora (Matos, 1978b; Pinto, 1977).

Este processo de reforma das escolas do magistério primário brevemente aqui evocado, insere-se num período em que o debate e a ação ideológica, no campo da educação, foram marcados pelo confronto de duas vias de condução do processo revolucionário, a da *dinâmica de bases* e a da *instrumentalização* (Ferreira & Mota, 2013), esta última conformou a reforma do ensino normal primário. Enquadrada numa lógica centralizadora assente num modelo ideológico definido, associado a experiências e lógicas de regimes de um socialismo centralizador (estatista), pugnou por uma dinâmica do centro para a periferia, a partir da *instrumentalização* de dimensões do saber escolar, de princípios ideológicos e de técnicas de organização da sociedade, como se procurou ilustrar, afirmando-se, nomeadamente, em domínios onde a legitimidade democrática não caucionava o movimento social popular. Respalda da na intervenção homogeneizante do Estado não deixou de ser permeável aos circunstancialismos locais, situação que emerge no carácter endógeno das modificações introduzidas a par e passo, contudo, é impossível escamotear a coordenação superior e a figura tutelar do diretor-geral – e.g., reuniões, e a sua regularidade, entre diretor-geral e os diretores aferindo andamento e orientações das experiências. Para as escolas do magistério primário existia (e existiu sempre) uma ideia, pré-definida, de escola e de formação de professores, dimanada do centro, desde logo presente na nomeação dos diretores e no recrutamento dos professores nas escolas preparatórias e secundárias. A direção-geral, o seu diretor e a sua equipa, representou uma estrutura com capacidade para potenciar, coordenar e disseminar a energia e a dinâmica inovadora desenvolvida nas escolas. O confronto ideológico, aquando do epílogo do período das “experiências pedagógicas”, durante a designada *normalização*, conduziu ao acentuar deste sentido de participação na construção coletiva, da periferia para o centro, ocultando a intervenção da direção-geral e a coordenação do seu titular, Rogério Fernandes (Stoer & Barbieri, 1999).

A realidade é dinâmica e transformou-se. A evolução política da formação social portuguesa no sentido de uma democracia representativa definiu de outro modo a educação (Correia, 2000), atribuiu-lhe outros mandatos e estabeleceu diferentes objetivos para a formação de professores. O tempo do professor primário *pedagogo social* esfumou-se. A suspensão do regime de *experiências pedagógicas* reconduziu uns professores às escolas de origem e para outros significou a caducidade do contrato. Doravante, prevaleceria a adoção do concurso público e documental como único procedimento de recrutamento de professores e como critérios de seleção, as habilitações e a classificação. Processo que afastou muitos dos que tinham lecionado os últimos dois anos no ensino normal primário.

Procurando encerrar a nossa trajetória, existem três aspetos que, em jeito de notas finais, devem ser evidenciados. Desde logo, é ineludível que as escolas do magistério primário conheceram um período de renovação pedagógica, numa perspetiva de desarticulação da formação arquitetada pelo Estado Novo. O ensino normal primário experimentou a participação de professores e de professoras, de alunos-mestres e de alunas-mestras, e as transformações

do quotidiano ainda que possam ser assumidas, pelos atores, como endógenas, contudo elas resultaram de uma intervenção homogeneizante do Estado com alguma permeabilidade aos circunstancialismos locais, foi a via da *instrumentalização* que enquadrou a reforma das “experiências pedagógicas”.

Neste enquadramento, algumas das iniciativas são merecedoras de um olhar mais atento e questionador no sentido da problematização da escola e da formação de professores que temos, sem escamotear o facto de aquele período ter-se revelado demasiado curto para possibilitar qualquer consolidação ou dela extrair conclusões significativas ou, sequer, imaginar que tão curto período possa servir, para quem o viveu, retirar orientações consolidadas para a sua prática. Para além disso, as condições especialíssimas então vividas não facilitam qualquer tentativa ou ensaio, mais ou menos ingénua, de transposição. De resto, a eficácia, daquele curto período de formação, chega mesmo a ser questionada por um dos seus principais protagonistas:

Há pouco tempo [estive] num encontro de professores que passaram pela Escola do Magistério, não achei grande abertura [...] notei um pouco de mentalidade tradicional, quer dizer, até pela festinha que faziam, pelas coisas que diziam, não foi uma desilusão grande se quer que lhe diga, sei lá, pode não ser uma amostra representativa, mas era ainda representativa, apesar de tudo, mas o tipo de brincadeiras que faziam, os jograis que enunciavam, os conteúdos dos jograis eram muito pobres, do ponto de vista, enfim, intelectual, cultural e político, no sentido em que temos estado aqui a falar, no sentido social [...] lembro-me que senti um pouco, se calhar não valeu nada o que se trabalhou, é claro, mas não foi assim tudo, o caso do Mário Nogueira é um exemplo [...] e houve muitos outros que se calhar não vão a essas festinhas (Pinto, 2006).

Finalmente, mesmo considerando que se a memória é determinada pela intensidade da vivência dos acontecimentos e pelo percurso e trajetórias individuais que marcam o momento da rememoração, também estes se revelam determinantes na construção da identidade profissional de cada docente. Na dimensão da narrativa individual emerge, muitas vezes, a importância atribuída a diferentes momentos de formação e como eles se tornam significativos na construção identitária docente. É o que transparece na voz desta antiga aluna-mestra da Escola do Magistério Primário de Coimbra que, ainda que se situasse (e situa) nos antípodas ideológicos das “experiências pedagógicas” não deixa de salientar a importância das “Atividades de contacto” para a sua formação e percurso profissional:

[Das atividades de contacto] gostei imenso e pude-me aperceber da riqueza que nós nessas idades e nesse período de vida não tínhamos bem essa noção, pelo menos eu não tinha, da riqueza do que é o contacto e a relação com a comunidade, a envolvência com a comunidade, nós efetivamente ficávamos em Febres, tínhamos lá uma casa e ficámos lá durante todo esse período e ainda hoje eu falo com algumas pessoas que conheci nessa altura e mantivemos sempre uma ligação [...] e portanto foi um período muito rico, e deu-me [...] uma lição em termos daquilo que mais tarde eu vim a precisar para a abertura da escola à

comunidade e para o envolvimento da escola no meio local e essa, foi a minha primeira experiência na altura, gostei, mas não tive, não tinha a ideia daquilo, da importância que poderia ter, foi mais um momento diferente para os alunos da Escola do Magistério, mas depois foi-me extremamente útil e se calhar daí eu retirei algumas lições em termos depois da ligação da escola [...] não nos fechamos sobre a própria escola, sobre a comunidade educativa, mas sim abrir e passar de um conceito de comunidade educativa que abrange os professores, os alunos, os funcionários para uma comunidade escolar [...] trazer para dentro da escola [...] os representantes dos interesses económicos, dos interesses socioculturais, das autarquias, dos pais e tudo isso, portanto, [...] foi uma experiência que me enriqueceu particularmente (Carrito, 2006).

Referências bibliográficas

- AA. VV. (1975). *À Descoberta da Criança. Tese e conclusões de uma experiência pedagógica* Coimbra, 1975.
- Carrito, M. M. R. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 503-537. Entrevista concedida a Luís Mota. https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf
- Castro, J. E. L. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 548-591. Entrevista concedida a Luís Mota. https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Edições ASA.
- Decreto-lei n. 47587/1967 do Ministério da Educação Nacional (1967). Diário do Governo: I Série, n.º 59. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1967/03/05900/02690270.pdf>
- Despacho 31/1975 do Ministério da Educação e Cultura (1975). MEC.
- EMPA (1975). Educação, Função e Factor de Socialização – Testemunho enviado pela Escola do Magistério Primário de Aveiro. *Escola Democrática*, 1, 5-7.
- EMPA (1976). Testemunho da Escola do Magistério Primário de Aveiro, Semanas de Campo – II – A continuação de uma experiência. *Escola Democrática*, 15, 8-11.
- EMPP (1976). 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. *Escola Democrática*, 14, 16-21.
- EMPP (1976). A Escola do Magistério do Porto à procura da vida – Testemunho enviado pela Escola do Magistério do Porto. *Escola Democrática*, 8, 4-6.
- Fernandes, R. (1977). *Educação, uma frente de luta*. Livros Horizonte.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino primário durante a crise revolucionária (1974-1976). In: Henriques, H. (Ed.). *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)*. (pp. 79-83). Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação.
- Matos, M. (1978a). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (I). *O Professor*, 5, 39-44.
- Matos, M. (1978b). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (II). *O Professor*, 6, pp. 37-42.
- Melo, A. (1979). 9 meses na DGEP. Uma educação feita por todos. *Raiz e Utopia*, 9-10, 278-279.
- Melo, O. J. S. M., Almeida, I. M. G. R., Ferreira, R. A. F., Gonçalves, J. M. S. B., Almeida, R. M. H. & Bernardino, R. M. F. F. (1974). *À Descoberta da Criança*. Trabalho realizado em S. Martinho do Bispo. [Relatório, Escola do Magistério Primário de Coimbra]
- Pinto, F. J. V. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*, 11-12, 14-15.
- Pinto, F. J. V. C. (1977). *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Cadernos “O Professor”.
- Pinto, F. J. V. C. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 3-56. Entrevista concedida a Luís Mota. https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf
- Stoer, S. & Barbieri, H. (Org.) (1999). Diálogos sobre o vivido. Formação de professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 165-204.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Edições Afrontamento

Estudos de História Viva, Didática da História e de Ciências Sociais





¹⁷ Deliberadamente, decidi manter este texto escrito como reprodução o mais próximo possível da oralidade, decorrente da comunicação apresentada no *Colóquio O Espírito de Abril na Educação: Seminário de Didática da História e das Ciências Sociais*, Escola Superior de Educação (IPVC), 12 de dezembro de 2024.

¹⁸ Uso aqui o termo *escola* para me reportar à instituição em todos os seus níveis de ensino, desde o Ensino Básico até ao Ensino Superior.

O Espírito de Abril na Educação: Seminário de Didática da História e das Ciências Sociais (Dezembro, 2024)

Repensar a escola e imaginar a sociedade 50 anos depois
de Abril: *Breviário de um Manifesto*

Pedro Pereira

ORCID: 0000-0003-0280-0215

Primeiras palavras

Nasci numa *ditadura*, mas estudei em *liberdade*. Sem esquecer o *berço ditatorial*, será a partir da *janela da liberdade* que proferirei a minha comunicação no *Seminário: O Espírito de Abril na Educação*¹⁷. Ora, é precisamente o *Espírito de Abril* que me convoca para a dialética entre *liberdade* e *revolução*, e com elas lembro subitamente a pintura do Eugène Delacroix *A Liberdade Guiando o Povo*, com aquela mulher içando a *bandeira* da liberdade, o poema *Liberté* de Paul Éluard, lançado do céu de França para uma terra sem liberdade, e o gesto florido da Celeste Caeiro, que morreu neste ano, mas os cravos continuam a florir em cada *abril*.

Tomo a *liberdade* como tema e como ação, pelo que neste texto desviar-me-ei do formal artigo científico e aproximar-me-ei do ensaio que se alimenta da apresentação oral, e à qual está vinculado pelo sentido e pelo vigor da palavra dita. Como afirma Hermann Paul, na sua obra *Os Princípios Fundamentais da História da Língua*, “a escrita não só não é a própria língua, como de modo nenhum se lhe adapta” (Paul, 1983, p. 394). Na transição da linguagem oral para a linguagem escrita perdem-se aspetos como a pronúncia e a tonalidade da voz, a agressividade e a ternura, no fundo, “a linguagem escrita está para a falada mais ou menos como o esboço está para a pintura a cores, executada com o máximo cuidado” (Paul, 1983, p. 396). É, portanto, acolhendo a *voz* autorizada de Hermann Paul que este texto seguirá o *compromisso escrito* com a oralidade.

Portanto, partirei da perspectiva privilegiada, mas não exclusiva, da Antropologia para auscultar o *Espírito de Abril* na escola¹⁸. Evidentemente que não sendo a escola uma ilha exige-se o devido diálogo com as estruturas sociais de que faz parte. Assim, começarei por fazer uma brevíssima alusão a algumas mudanças sociodemográficas nos últimos cinquenta anos, constatando as evidências resultantes da *revolução* e *liberdade*. Todavia, sustentarei que estes dois pilares do *Espírito de Abril*, não sendo devidamente alimentados, correm o risco de perecer por *inanição*, sendo a escola um lugar de excelência para anunciar e renovar o seu vigor. Por fim, apresentarei um *breviário de um manifesto*, de pendor romântico, que mais não se propõe do que anunciar a reivindicação da urgência de se repensar a escola e se imaginar outra sociedade.

I – 50 anos do 25 de Abril – um país em mudança

Ao longo destes cinquenta anos de vida democrática, a sociedade portuguesa mudou e com ela a escola. O 25 de Abril é uma marca indelével na nossa *memória coletiva* (Halbwachs, 1990), pelo que a comemoração de meio século de *vida* tem levado à inventariação das mais diversas listagens de transformações. Assim, de uma forma económica, apresentarei algumas dessas mudanças, tendo por base privilegiada o Relatório da Pordata, *50 anos de Democracia em números* (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024).

Temos uma população mais envelhecida, tendo triplicado o número de velhos; os casamentos caíram para metade, os divórcios aumentaram vinte e quatro vezes e as mulheres são mães sete anos mais tarde; diminuiu a mortalidade infantil e aumentou a esperança de vida; melhoraram as condições habitacionais, nomeadamente as instalações sanitárias e a água canalizada. Aumentou o número de estrangeiros, sendo hoje aproximadamente 800 mil pessoas, cerca de 7,5% dos residentes. No que diz respeito à educação, em 1970, um em cada quatro portugueses (25,6%) era analfabeto e, em 2021, a taxa de analfabetismo era de 3,1%; a partir de 1974 a escolaridade tornou-se universal. Neste ano, apenas 5% das pessoas concluía o ensino secundário, na atualidade 88% da população concluiu o secundário. Quanto ao ensino superior, no ano letivo de 1973/1974 estavam matriculados 58 119 alunos, em 2023, o número chegou aos 446 028, portanto, sete vezes mais do que há cinquenta anos. Aumentaram incomensuravelmente os direitos cívicos e políticos das mulheres, bem como os seus direitos no trabalho e na família. Acabou a censura prévia aos livros, iniciada em 1933.

II – O lugar da liberdade e da revolução no Portugal de Abril

1 – A pressa

Uma das *patologias sociais* mais sérias das nossas sociedades é a *pressa*. Mais do que constatar a presença da *fast food*, seria importante verificarmos se esta não é apenas um sintoma da uma *fast society*, ou, como prefiro designar, *sociedade da pressa*. Tal como Sísifo, carregamos a pedra até ao cimo da montanha de onde há de cair e ao qual há de voltar com o esforço de Sísifo e com o nosso. Albert Camus, precisamente na sua obra *O mito de Sísifo* (Camus, 2016), sugere que é na viagem descendente que o Sísifo toma consciência da alienação. Ainda que todos nós possamos acompanhar Sísifo na descida, eu não acompanho Camus na sua consideração, pois julgo que a vertigem da descida poderá ser tão-só o tempo de descanso necessário para voltar a carregar a pedra até ao topo da montanha.

Não se pense que a *pressa* é uma *doença* recente. Há mais de um século, nos finais do século XIX, Anton Tchekhov escreveu uma pequena história chamada “Saudade”, na qual relata o sofrimento de um homem, Iona Potá-pov, um cocheiro de uma égua, a quem lhe morreu um filho. Era “uma saudade tão grande, tão sem fim. Se o peito de Iona rebentasse e aquela saudade

se derramasse, inundaria o mundo, contudo ninguém a vê” (Tchekhov, 2008, p. 11). E Iona quer contar a alguém, mas ninguém tem tempo para o ouvir e Iona acaba por não se conter e contar tudo à égua.

Ora, não estando a escola atomizada da sociedade, as portas da escola não se fecham à *pressa*. Apresento dois casos para expressar a ação performativa da *pressa*: a *perturbação de hiperatividade e déficit de atenção* e a *carreira da pressa*. A perturbação de hiperatividade e déficit de atenção “é considerada como um dos transtornos do comportamento e neurodesenvolvimento mais frequentemente diagnosticada nas crianças e jovens em idade escolar, com uma prevalência mundial estimada de 5% a 7% em estudos recentes” (Filipe, 2020, p. 2), por vezes há referências a uma prevalência mais elevada, 11,26% (Hora et. al., 2015). Por uma questão de economia, permito-me restringir a minha análise à hiperatividade, por uma questão de perspetiva, permito-me acompanhar o antropólogo Marc Augé que sustenta que “desordens biológicas” poderão apresentar-se como a expressão física de “desordens sociais” (Augé, 1994). Portanto, sem prejuízo do diagnóstico clínico e terapêutica da doença, exige-se a busca pela “desordem social” que possa dialogar com a referida “desordem biológica”. Precedendo o nome da *coisa*, descrevamos as dinâmicas nas imediações sociais da escola: acordar e rapidamente vestir, tomar o pequeno-almoço, avançar para o carro ou transporte público, enfrentar o trânsito até entrar na escola. Ora, depois de viajar a alta velocidade, a criança é *travada* pela exigida quietude da sala de aulas e, se mantiver a coerência do movimento, estará em “desordem”. Assim, ou a escola continua o movimento da sociedade ou a requerida tranquilidade de aprendizagem exige repensar a intranquilidade social.

No seu diálogo com a escola a *pressa* não se expressa apenas na *velocidade temporal*, mas também numa *vertigem da antecipação*, que frequentemente vai hipotecando o presente. Peço a vossa companhia naquilo que proponho chamar a *carreira da pressa*. Começemos pela Pré-Escola. É frequente que os meninos que estão a terminar o Pré-escolar sejam designados *finalistas*. As dimensões performativas desta condição materializam-se habitualmente numa cartola, numa bengala e no livro de curso. Ora, este aparato material, mais não é do que um mimetismo daquilo que alguns irão materializar pelo menos quinze anos mais tarde quando forem finalistas de um curso superior. Esta carreira da *pressa* pauta-se por um *procrastinador* valor da seriedade. Entremos no 1º Ciclo. Permito-me reproduzir um desabafo de uma mãe de uma aluna do 1º ano do 1º Ciclo: “enquanto a minha filha não entrou para a escola deixei-a brincar, a partir do momento que pôs o pé numa sala de aulas acabou a brincadeira, agora é a sério”. Deixemos para outras reflexões a trágica declaração de morte à brincadeira e centremo-nos no que é *sério*. Claro que, desprimor para o 1º Ciclo, o mais sério é o 2º Ciclo, aqui os alunos mudam de escola, aumentam o número de professores, cada um deles especialista numa área do saber, evidentemente, que mais sério será o 3º Ciclo e com ele a conclusão do Ensino Básico, chão fundamental para o Secundário. Permito-me reproduzir as palavras do Diretor de Turma do meu filho mais velho, na primeira reunião com os pais, 10º ano: “agora, é a sério”. Afinal a *antiga* seriedade só começa agora, é uma forma de dizer,

pois é no 11º ano que os alunos fazem exames também fundamentais para a entrada no Ensino Superior, mas para tal têm de acabar o 12º ano e com ele o ensino secundário. A vertigem continua, pois claro, sério é o ensino superior, fazer um curso que pode significar uma profissão e, então, já pertinho, lá aparecem, de novo, a cartola, a bengala, o livro de curso... Desengane-se quem, eventualmente por cansaço, espera o fim da seriedade. O esperado emprego sim é que é sério, mas depois podem vir a saída de casa dos pais, a união ou o casamento e os filhos, e ainda que haja tantos divórcios, não há divórcio de filhos, e talvez seja mesmo esta a foz da seriedade, não fora esta carreira da imprensa desaguar naquela funesta contagem decrescente, que tantas vezes ouvimos nas instituições de ensino: menos cinco, menos quatro, menos três, menos dois, menos um, reforma. É agora? Finalmente teremos chegado à seriedade. Como me dizia uma colega recém-chegada a este *paraíso*, “agora vou viver a minha vida”. Claro que por simpatia calei a pergunta a que agora dou voz: “não será uma perda de vida esperar 65 anos para viver a vida?”. A imprensa traz consigo a inclinação do tempo que, ainda que não altere a sua cronologia, dá-nos a sensação de “isto passou tão depressa” e podemos ficar pertinho daquela última contagem, aquela em que, como lembra Michel de Montaigne (1984), é preciso tirar as máscaras e nos vemos na nudez de quem somos e evitamos fazer a pergunta realmente séria: *valeu a pena toda esta imprensa?*

Em suma, na sociedade e na escola parece ecoar aquela fala do Coelho Branco na obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll: “Vou chegar atrasado demais” (Carroll, 2010, p.). Muitas vezes, não sabemos porque é que corremos, para onde corremos, mas como estamos a correr não temos tempo para pensar sobre este movimento, para refletir sobre a vida que temos. Num lugar de reflexão por excelência como deve ser a escola fará sentido que esta acomode e se acomode com este golpe que a *imprensa* causa na reflexão? Se pensarmos na premissa que foi proferida nos últimos dias de vida daquele que foi acusado de corromper a juventude, talvez o tremor do choque possa agitar a escola, ouçamos as palavras de Sócrates, escritas na *Apologia* de Platão: “a vida não examinada não vale a pena ser vivida pelo homem” (Platão, 2020, 38a). Quando os alunos das escolas secundárias pediam conselhos para um jovem aspirante a escritor a José Saramago, ele dava sempre a mesma resposta: não tenhas pressas, não percas tempo (Saramago, 2011, pp. 60-61). Pois bem, julgo que na escola e na sociedade invertamos o conselho, pois temos imprensa e perdemos tempo, no fundo, transformamos a imprensa num modo de vida.

2 – A produção-consumo

Numa sociedade de mercado, a imprensa expressa-se na produção-consumo, correr para produzir, correr para consumir. Efetivamente, vivemos em sociedades de *super-produção*, *hiper-rendimento*, *hiper-informação*. Tomemos um exemplo académico, se um aluno pesquisar no motor de busca, *Google*, pelo termo *liberdade*, terá rapidamente disponíveis aproximadamente 184 000 000 de

resultados, contudo, se pesquisar o mesmo termo em inglês, *freedom*, terá rapidamente disponíveis cerca de 2 080 000 000 de resultados. De uma forma mais ampla, podemos acrescentar os infindáveis noticiários, os noticiários de meia em meia hora e as notícias ao minuto. Se no passado poderíamos sofrer da *ignorância da falta de informação*, fosse pelo *Índex*, pelo *lápiz azul* ou por outros mecanismos censórios, na atualidade sofremos de *ignorância por excesso de informação*.

Evidentemente que a escola não está blindada a esta dinâmica. Tomemos como exemplo a publicação de artigos científicos por parte de professores do ensino superior. Paradoxalmente, e concretamente para estes professores, a aula tem vindo a perder valor na apreciação do seu desempenho, sendo substituído pela produção, pela produção de artigos. Em 2022 publicaram-se mais 896 mil artigos do que em 2016, traduzindo-se num crescimento anual de cerca de 5,6% (Nassi-Coló, 2023). O consumo pode ser atestado pelo “fator de impacto” que, simplificadamente, faz a contagem das citações de um artigo. Claro que a isto poderíamos acrescentar ao consumo as centenas de euros que muitos pagam para ver publicados os seus textos.

Quando analisamos a paisagem geral das sociedades de mercado notamos que existe um acentuado consumo de ansiolíticos e antidepressivos. Se, por uma questão de economia e conveniência, nos ativermos aos dados de Portugal, verificamos que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, em 2023, foram consumidas 79,6 doses diárias de ansiolíticos por 1000 habitantes e 154,4 doses diárias de antidepressivos por 1000 habitantes (OCDE, 2023). Sem prejuízo do diagnóstico e terapêutica biomédica e da singularidade individual das doenças, a dimensão destas exige outras perspetivas de análise, entre diversas outras àquelas que atendam às variáveis sociais de uma *sociedade da imprensa* e uma *sociedade da produção-consumo*. Assim, se tornarmos coletivo este mal individual, talvez possamos verificar que numa sociedade que se alimenta do consumo o “ainda não ter” causa ansiedade e o “já ter” causa tédio. Se acompanharmos a pena ácida de Oscar Wilde, poderíamos repetir com ele “neste mundo só há duas tragédias. Uma é não ter o que se deseja, a outra é consegui-lo” (Wilde, 2009, p. 14). A ansiosa busca por um pouco mais pode ser literariamente fatal, como nos lembra Lev Tolstói no pequeno conto *De quanta terra precisa um homem*. A ansiedade incessante de Pahóm, desafiando o diabo, por mais e mais terra levou-o ao esgotamento físico e conseqüente morte, tendo sido enterrado em apenas sete palmos de terra (Tolstói, 2015).

Portanto, numa perspetiva maniqueística, poderíamos chamar ao diabo a *roda da produção-consumo* e aproveitar para glosar uma máxima religiosa, agora com uma roupagem capitalista: “aquilo que o mercado uniu nenhum ser humano pode separar”. Ora, é precisamente esta grande e *siamesa* roda da produção-consumo, acelerada pela *imprensa*, que esvazia qualquer laivo de liberdade de reflexão e tão-pouco permite a revolucionária possibilidade de romper com aquelas amarras.

Importa deixar claro que esta *roda* se restringe às imprescindíveis trocas económicas, mas é urgente afirmá-lo: a roda da produção-consumo tornou-se um modo de vida.

3 – A arrogância da ignorância

Frequentemente a invocação da liberdade resultante do *Espírito de Abril* faz-se por contraponto com o *regime disciplinar* (Foucault, 2004), no qual os corpos se limitam no espaço e reconhecem de alguma forma a fonte da vigilância, o *Big Brother*, do George Orwell (2007). Sem excluir o maior ou menor anonimato do *Big Brother* e alguns interesses marginais, a vigilância deste tipo de *panóptico* (Foucault, 2004) joga-se com uma certa imobilidade casada com a repressão. Porém, Byung-Chul Han contrapõe ao *regime disciplinar* o *regime da informação*. Neste, a sensação de liberdade é a garantia de vigilância e “o domínio atinge o ponto culminante no momento em que a liberdade e a vigilância coincidem. O regime de informação prescinde de qualquer coação disciplinar.” (Han, 2021, p. 12-15). Neste, “os indivíduos esforçam-se por si mesmos para alcançar a visibilidade (...) o domínio dissimula-se, fundindo-se totalmente com o quotidiano” (Han, 2021, p. 12-15), por exemplo, telemóveis, redes sociais, motores de busca, etc., e expressa-se em estímulos positivos, na motivação e otimização, numa forma particular de *servidão voluntária* (La Boétie, 2020). Assim, não se opondo a uma forma definida de domínio, no regime de informação, “o *like* exclui qualquer revolução” (Han, 2021, p. 12-15). Ora, sendo cada um de nós um *Big Brother* e querendo saber tudo sobre todos, é difícil encontrar a liberdade e ainda mais a revolução, pelo que quase nem conseguimos perguntar pelo *Espírito de Abril*.

No entanto, considerando o crescente aumento da formação académica, talvez seja exatamente o conhecimento que nos irá salvar, talvez seja ele que nos irá trazer o *progresso*. Começamos pelo progresso para depois chegarmos aos conhecedores e, por fim, ao conhecimento. Apesar de dois séculos nos afastarem do século XIX, para os incautos o progresso continua grávido da ilusão de que o mais recente é melhor do que o mais antigo e de que o que está para vir será ainda melhor. Portanto, vamos valorizar a juventude, os livros mais recentes, os artigos publicados nos últimos cinco anos, vamos ter mais lucro do que já tivemos, vamos produzir mais do que já produzimos, vamos ter mais amigos do que os que já temos. No fim de uma conferência de Zygmunt Bauman, um jovem abordou o velho sociólogo e disse-lhe que numa tarde tinha feito quinhentos amigos, Bauman respondeu que em cerca de noventa anos de vida tinha apenas cinco amigos. Talvez o novo conceito de amizade seja diferente do velho conceito de amizade. No fim do famoso comentário de Walter Benjamin ao *Angelus Novus* de Paul Klee, o escritor afirma que “Essa tempestade é o que chamamos progresso” Walter Benjamin (1987, p. 226). Na arena do conhecimento, os professores competem com outros *atores educacionais* como, por exemplo, os *influenciadores*. Alguns destes são idolatrados pelos seus seguidores, que os veem como modelos e participam nas mais diversas dimensões da sua vida. B. Han compara a toda a encenação dos *influenciadores* a eucaristia digital, na qual o *like* é o amém, partilhar é a comunhão e o consumo é a redenção (Han, 2021, p. 17).

Com o contributo de este como de outros *atores educacionais*, o conhecimento tornou-se mais simplista, ou seja, qual *novilíngua* do 1984 (Orwell, 2007), foram-se reduzindo o mais possível o número de palavras e por esta via o pensamento, visto que os limites de nossa linguagem significam os limites de nosso

mundo (Wittgenstein, 1993). Mais, num mundo tão global em que o acesso à diversidade nunca foi tão fácil, privilegia-se aquilo que proponho chamar *algoritmo da mesmidade*, abundam os mecanismos informáticos que refletem apenas os nossos gostos, o mesmo tipo de música, as mesmas ideias, as mesmas posições políticas, as mesmas simpatias clubísticas, no fundo, raramente somos confrontados com a diferença, com os *des-gostos*, pelo que mantemos a salvo a inquietação que nos leve a pensar nos nossos gostos, interesses ou ideologias.

Ora, esta simplificação do pensamento favorece o surgimento daquilo que há cem anos Ortega y Gasset chamava “homem massa”. Este caracteriza-se fundamentalmente por dois traços: “livre expansão dos seus desejos vitais – por tanto da sua pessoa – e a radical ingratidão relativamente a tudo quanto tornou possível a facilidade de sua existência. E outro traço compõe a conhecida psicologia da criança mimada. E, com efeito, não erraria quem utilizasse esta como uma quadrícula para olhar através dela a alma das massas atuais. Herdeiro de um passado extensíssimo e genial – genial de inspirações e de esforços –, o novo vulgo tem sido mimado pelo mundo circunstante. Mimar é não limitar os desejos, é dar a impressão a um ser de que tudo lhe é permitido e a nada estar obrigado. A criatura submetida a este regime não tem a experiência dos seus próprios limites” (Ortega y Gasset, 1995, p. 111). Ora, uma das consequências da proliferação do “homem massa” nas nossas sociedades, não é a sua voz, pois é fundamental que a tenha, mas é constituir um coro tão grande e produzindo um som tão intenso que abafa outras vozes sem coro. No fundo, a frequente arrogância da ignorância, o pretensão conhecimento de homem massa, vale tanto ou mais do que o conhecimento daquele que passou uma vida inteira a estudar um só assunto. Esta nobreza de conhecimento não se define por uma diferença ontológica, de direito ou por qualquer supremacia natural, mas como refere Ortega y Gasset “a nobreza define-se pela exigência, pelas obrigações, não pelos direitos” (Ortega y Gasset, p. 117).

III – Breviário de um Manifesto – repensar a escola e imaginar a sociedade

Certamente que até aqui ficou clara a dúvida, a minha dúvida, sobre o efetivo e devido exercício da *liberdade* e da *resolução*, no fundo sobre o *Espírito de Abril*. Sem prejuízo de outras instituições, considero que a escola é o lugar por excelência para se recuperar e se elevar o *Espírito de Abril*. Assim, apresentarei um *Breviário de Manifesto*, que se traduz numa proposta de repensar a escola e imaginar outra sociedade.

Precedendo a apresentação das três afirmações do *Breviário*, afirmo, por um lado, que a aula tem de se fundar inexoravelmente em competência científica e pedagógica do professor, contudo, no campo das ciências sociais, nomeadamente na Antropologia, parece-me que tem de ser um pouco mais; por outro, deixo clara uma declaração de interesses que reside na minha filiação crítica ao *romantismo*, naturalmente expurgado de todas aquelas indevidas direções, como as que desaguaram em exacerbados nacionalismos e conhecidas tragédias.

1 – Da resistência (a uma certa revolução)

A escola deve constituir-se como um lugar de resistência ao assalto e domínio da economia de mercado que se traduz em *sintomas* já anteriormente descritos: a ansiedade da pressa, a irrefletida circularidade produção-consumo e, mesmo, a *adoração* tecnológica. Ainda que, evidentemente, a escola não possa, nem deve, atomizar-se das dimensões sociais que a envolvem e que nela penetram, não deve necessariamente reproduzir a normalidade dominante, tanto mais que esta pode configurar aquilo que Erich Fromm chama “patologia da normalidade”, isto é, o desajustamento da própria cultura (Fromm, 1983) ou, mais concretamente, o desajustamento da sociedade. Em 2017, o Jornal Público fez uma reportagem sobre as minhas aulas, intitulando a peça, “As aulas de Pedro Pereira ‘podem ser perigosas’” (Silva, 2017). De facto, é nas aulas de ciências sociais, concretamente de Antropologia, em que dominantemente pessoas falam sobre pessoas com pessoas, onde se realiza recorrendo ao exercício de *tornar familiar o exótico e exótico o familiar* (Spiro, 1990) ou ilustrar diferentes “racionalidades” (Weber, 2001: 45-48), que naturalmente se podem desafiar posições éticas, mas exigem compreender a sua intencionalidade, seja ela função de fins, valores, afetos ou tradições (Weber, 2001: 45-48). Deste modo, a potencialidade de *perigo* está sempre presente, pois o confronto, por exemplo, com outras formas de conceber o mundo, a sociedade, o corpo, o trabalho, a vida ou a pessoa, poderá ter desejados *efeitos secundários*, concretamente a *reflexão*. Neste sentido, uma aula devendo excluir a *doutrina* não deve excluir a *revolução*, aqui somente entendida como a inquietação reflexiva.

2 – Da utopia (a um certo humanismo)

A escola deve constituir-se como um lugar de possibilidade da utopia. Esta utopia recusa as formas instrumentais e mecanicistas de desencantamento do mundo, bem como a sinonímia entre quantificação e verdade, expressa nos *rankings* das escolas ou nas métricas de apreciação da produção científica. A possibilidade de imaginar outras formas de organização de comunidades humanas, não exige a sua concretização, aliás feriria fatalmente a essência da utopia e poderia transformá-la, como a história nos mostra, em distopia. A utopia desafia a escola a pensar o eventualmente impensado. Mais, a utopia exige que a escola *recupere o espanto*, tão presente na tradição antropológica, e siga a demanda de descobrir *ilhas desconhecidas* (Saramago, 2015), almejando ela própria converter-se numa barca chamada *ilha desconhecida*.

Sem excluir as devidas reivindicações salariais e outras, os professores devem continuar a *dar aulas*. A “dádiva” como lembra Marcel Mauss leva à “contra dádiva” (Mauss, 1988) e a uma circularidade sem fim, clandestina ao mercado, pois neste exercício de utopia, podemos afirmar que *não há dinheiro que pague uma aula*, efetivamente, a partilha de conhecimento *enriquece* tanto quem dá como quem recebe. No final da última aula da Unidade Curricular

de *Antropologia da Maternidade*, fiz uma referência aos dois primeiros versos do poema do Eugénio de Andrade, precisamente com o título “Poema à Mãe” (Andrade, 1986, p. 84). Subitamente uma aluna começou a ler o poema, provocando a surpresa e a comoção de todos. Este lance poético, na substância e no ato, é também o lugar da utopia.

3 – Da liberdade (a uma certa reflexão)

Nunca como hoje foi tão necessário que a escola se constitua como um reservatório de liberdade que favoreça a reflexão, pois como afirma Platão, na sua *República*, “Que quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura.” (Platão, 2017, 536e). Este *Manifesto* alimenta-se também da desafiante expressão de Horácio, que está na sua obra *Epístolas* (Horácio, I, 2, 40), que, em 1784, Immanuel Kant evocou no seu texto, “*Resposta à pergunta: ‘O que é o Iluminismo?’*”. Apesar da sua extensão, é fundamental deixar I. Kant responder à pergunta: “Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado: A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.” (Kant, 1784, p. 1).

Portanto, no final do século XVIII como no início do século XX é preciso ter a coragem para pensar, pensar sem cartilhas simplistas de *influenciadores*, a salvo do *homem massa*, das tentações da *auto-ajuda*, expressão maior do *alter-domínio*. A escola deve garantir o exercício de um certo *humanismo*, proposto por Jean-Paul Sartre, no texto *L’Existentialisme est un humanisme* (Sartre, 1970, desvalorizando aquilo que a sociedade, os outros, fizeram conosco e valorizando aquilo que nós fazemos com aquilo que fizeram conosco. Aqui temos precisamente um exercício de liberdade através do qual o ser humano se torna humano, pois tal não está garantido pela *existência*, ou seja, esta existência precede a essência.

Porém, esta forma particular de humanismo não exige da escola apenas a liberdade reflexiva, mas também a libertação de um “individualismo possessivo” (Macpherson, 1979) a favor de certa polidez do trato, de uma nobreza de relacionamento com o outro. Considerando abertura reflexiva de parte com I. Kant terminarei esta parte com o relato do fim da vida de Kant, mas não do seu humanismo. A passagem é contada por Erwin Panofsky, *ouçamos*: “Nove dias antes de sua morte, Immanuel Kant recebeu a visita do seu médico. Velho, doente e quase cego, levantou-se da cadeira e ficou de pé, tremendo de fraqueza e murmurando palavras ininteligíveis. Finalmente, o seu fiel acompanhante compreendeu que ele não se sentaria antes que sua visita o fizesse. Este assim o fez e só então Kant deixou-se levar para sua cadeira e, depois de recobrar um pouco as forças, disse: ‘Das Gefühl für Humanität, hat mich noch nicht verlassen.’ – ‘O senso de humanidade ainda não me deixou’. Os dois homens como-veram-se até às lágrimas” (Panofsky, 1976, pp. 19-20).

Últimas palavras

No fim desta viagem, certamente ficaram claras as significativas e valiosas transformações demográficas e sociais resultantes da *Revolução dos Cravos*. Porém, talvez tenha havido uma reificação dos seus dois pilares, *liberdade e revolução*, não apenas acantonando-os exclusivamente na esfera política, mas também não prevenindo as patologias que os possam fragilizar, como a pressa, a produção-consumo ou a arrogância da ignorância.

A escola apresenta-se como um lugar de incidência evidente das referidas maleitas, mas constitui-se também como o reservatório do Espírito de Abril, exigindo-se transformar potencialidade em ato, nomeadamente através da proposta aqui vertida através do *Breviário de um Manifesto* - repensar a escola e imaginar outra sociedade. Este *Manifesto* não reconhece cegas concordâncias, ao invés, alimenta-se de confrontos que o revestem de vivacidade e inquietação, para que num perpétuo movimento contribua para manter vivo o Espírito de Abril na escola e na sociedade.

Portanto, como a lente, a minha lente, romântica exige, é imperativo um olhar crítico, não iludido, sobre a sociedade e escola atuais, mas simultaneamente edificador da utopia de criar a ilusão de uma outra escola, de uma outra sociedade. Todavia, tal empresa exige a reflexão e inflexão entre as dimensões individuais e comunitárias. Vivemos numa sociedade de asunções exacerbadas de egos, que tantas vezes se traduzem na elucidativa formulação popular, *eu sou assim*. Este postulado afirmativo serve tantas vezes para o incumprimento de regras sociais e comunitárias, mas raramente é uma afirmação de caráter que reflita uma forma singular de pensar, a salvo do pensamento uniformado dominante. Ora, a execução do *Manifesto* apresentado obriga à inversão desta formulação, tornando inexorável a sujeição coletiva ao cumprimento das regras sociais, da polidez, da nobreza, da gramática, da escola, da sala de aula, e tornando inflexível a desobediência reflexiva individual perante a mesmidade simplista uniformizada de uma chusma dominante.

Para terminar, ouçamos as velhas palavras de Séneca que se mantêm vivas passados quase dois mil anos: “Cria-me, é próprio de um grande homem e de quem se eleva acima dos erros humanos, não consentir que lhe tomem um instante sequer da vida, e assim toda sua vida é muito longa, uma vez que se dedicou todo a si próprio, não importa quanto ela tenha durado” (Séneca, 2022, 7: 5). Tal como os grandes homens, as grandes ideias, *liberdade e revolução*, têm de se elevar além das suas deturpações e exigem dedicação, pois assim terão uma vida longa, que é o que desejo ao *Espírito de Abril*, na escola e na sociedade. Mas, melhor diz Celeste Caeiro: “Viva o 25 de Abril! Se o deixarmos morrer teremos de fazer outro.” (Tavares-Teles, 2024, par. 4).

Bibliografia

- Andrade, E. (1986). Poema à Mãe. In. E. Andrade. *Pri-meiros poemas: as mãos e os frutos: os amantes sem dinheiro*. (p. 84). Limiar.
- Augé, M. (1994). Ordre biologique, ordre social: la maladie forme élémentaire de l'événement. In. M. Augé, & C. Herzlich (org.). *Le Sens du mal: anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*. (pp.35-91). Éditions des archives contemporaines.
- Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas*. Editora Brasileira.
- Camus, A. (2016). *O mito de Sísifo*. Livros do Brasil.
- Carroll, L. (2010). *Alice no País das Maravilhas*. II X 17.
- Filipe, A. M. (2020). Situar a hiperatividade e déficit de atenção em Portugal: dimensões sociais, históricas e éticas de um tema emergente na saúde global. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(12). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00056420>
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Fromm, E. (1983). *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Zahar Editores.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. Pordata (2024). *50 anos de Democracia em números*. F.F.M.S. https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2024_04_17_pr_5_dd_vf.pdf
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Vértice.
- Han, B.-C. (2021). *Infocracia*. Relógio d'Água.
- Hora, A. L. T., Silva, S. S. C., Ramos, M. F. H., Pontes, F. A.R., & Nobre, J. P. S. (2015). A prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah): uma revisão de literatura. *Psicologia*, 29(2), 47-62. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1031>
- Horácio (2023). *Epístolas de Horácio*. Edições 70.
- Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta “O que é o iluminismo?”*. Lusosofia. <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>
- La Boétie, É. (2020). *Discurso sobre a servidão voluntária*. Antígona.
- Mauss, M. (1988). *Ensaio sobre a Dádiva*. Edições 70.
- Montaigne, M. (1984). De como filosofar é aprender a morrer. In. M. Montaigne. *Ensaaios*. (pp. 44-51). Abril Cultural,
- Nassi-Calò, L. (2023/11/29). A comunidade científica está publicando (muito) mais e isso é um problema. *SciELO em Perspectiva*. <https://blog.scielo.org/blog/2023/11/29/a-comunidade-cientifica-esta-publicando-muito-mais-e-isso-e-um-problema/>
- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies (2023), Portugal: Perfil de saúde do país 2023, State of Health in the EU, OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brussels.
- Ortega y Gasset, J. (1995). *La rebelión de las masas*. Planeta de Agostini.
- Orwell, G. (2007). *1984*. Antígona.
- Panofsky, E. (1976). *Significado nas artes visuais*. Perspetiva.
- Paul, H. (1983). *Princípios fundamentais da história da língua*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (2020). *Apologia de Sócrates*. Editora Guerra & Paz.
- Platão (2017). *República*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saramago, J. (2011). *Cadernos de Lanzarote*. Editorial Caminho.
- Saramago, J. (2015). *O conto da ilha desconhecida*. Porto Editora.
- Sartre, J.-P. (1970). *L'Existentialisme est un humanisme*. Les Éditions Nagel.
- Séneca (2022). *Sobre a brevidade da vida*. Infinito Particular.
- Silva, S. (2017/02/03). As aulas de Pedro Pereira ‘podem ser perigosas’. *Jornal o Público*. <https://www.publico.pt/2017/02/03/sociedade/reportagem/as-aulas-de-pedro-pereira-podem-ser-perigosas-1760667>
- Spiro, M. E. (1990). On the strange and the familiar in recent anthropological thought. In. J.W. Stigler, R. A. Schweder, & G. Herdt. (eds.). *Cultural psychology: essays on comparative human development*. (pp.47-61). Cambridge University Press.
- Tavares-Teles, A. (2024/04/23). Onde eu estava há 50 anos por...Celeste Caeiro. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/5227122553/onde-eu-estava-ha-50-anos-por-celeste-caeiro/>
- Tchékhov, A. (2008). Saudade. In. A. Tchekhov. *Contos de Tchekhov*. (pp.7-13). Relógio D'Água.
- Tolstói, L. (2015). *De quanta terra precisa o homem e outros contos*. Relógio D'Água.
- Wilde, O. (2009). *Meditações*. Alma Azul.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus Logico-philosophicus*. Edusp.



HISTORY TELLING

Uma ferramenta didática para o ensino da História

Sérgio Veludo Coelho

ORCID: 0000-0002-8145-8827

Introdução

O *History Telling*, talvez um neologismo, mas surgindo de forma tímida online ou em publicação convencional¹⁹, deriva do, muito tratado e analisado, *Storytelling*. Mercê da revisão da literatura e sobretudo experiência no terreno, quase a um nível laboratorial, o conceito de *History Telling*, que aqui abordaremos poderá ser entendido como a prática de contar ou narrar, em primeira pessoa acontecimentos históricos de forma envolvente e rigorosa, e que vai além da simples transmissão dos factos, e que a até certo ponto necessitará de intervenções não historicamente provadas, mas plausíveis. A sua eficácia depende de deste delicado equilíbrio entre a precisão factual e a arte de cativar o público, criando uma experiência que não só informa, mas também emociona e transporta os ouvintes para épocas passadas. Neste contexto, as competências provenientes da Recriação Histórica, da História Viva e do Teatro são ferramentas poderosas que podem elevar a qualidade e a profundidade da narrativa histórica e não *estórica*.²⁰ Mas mais do que isso, quem for o *ator* de um evento ou iniciativa de *History Telling* pressupõe, à partida, que seja um especialista na ou nas épocas que aborda e desenvolve. Se tem que ser um Historiador ou alguém com o necessário enquadramento e conhecimento isso será outro debate. Mas certamente que um Historiador, ou profissional da História, que reúna todas as competências acima mencionadas e sinta o desejo de ele ou ela serem veículos de uma experiência quase imersiva na narrativa factual da História, partirá logo em vantagem em relação a outros, mais comprometidos com o *Storytelling*. Reiteramos que o Historiador que adote esta atividade deverá, em princípio, remeter-se à época que melhor domina e seguir as metodologias apropriadas para a tratar. Uma ação feita na primeira pessoa, criando ou encarnando uma pessoa ou personagem, sendo talvez das poucas partes ficcionadas, mas obrigatoriamente de carácter plausível que integrará a construção da narrativa. Será este o desafio que entendemos abordar neste texto.

History telling: enquadramento conceptual

A distinção entre Recriação Histórica e História Viva pode parecer ténue, mas há diferenças significativas nas abordagens, objetivos e metodologias de ambas as práticas. Ambas buscam transmitir o passado de maneira envolvente, mas a forma como cada uma delas se posiciona perante o público

¹⁹ <https://www.History-Telling.org/#projects>
<https://www.History-Telling.org/writing-history.html>

²⁰ https://www.facebook.com/PROJETHISTORIAEARTE/?locale=hy_AM

e o rigor histórico pode variar (Pereira, 2022). A Recriação Histórica refere-se, em termos genéricos, à reconstituição de eventos, batalhas, cerimônias ou cenas diárias de um período histórico específico. Geralmente, os participantes (recriadores, e não figurantes, como frequente se lê na imprensa) vestem-se com trajes de época e utilizam adereços, utensílios e, em alguns casos, armas históricas, ou réplicas de boa qualidade, para encenar/recriar eventos com a maior precisão e rigor possível. Estes eventos são frequentemente baseados em fontes documentais, iconográficas e materiais, com maior ou menor rigor histórico, e por vezes com alguma imaginação e criatividade, precisamente pela falta das fontes necessárias para alicerçar a total autenticidade do projeto ou evento. A frequência com que tal pode acontecer num evento de grandes dimensões poderá provocar um fenómeno de perda de rigor histórico e narrativo em favor de uma massificação do acontecimento, com sacrifício do principal objetivo que é a apreensão da História por via de dinâmicas que se pretendem aliciantes. E aqui reside o problema do equilíbrio – como preservar o rigor e tornar o evento atrativo, sem se tornar numa *teatralização* no sentido lato da palavra? Há que ter em conta que objetivos tem a Recriação Histórica. Como já referido, na Recriação Histórica, o principal objetivo é recriar eventos do passado, muitas vezes com um foco particular em momentos de grande impacto histórico, como batalhas ou acontecimentos políticos. O intuito é criar uma ponte entre entretenimento e educação com o público, à volta desses eventos de maneira visual e envolvente, frequentemente em espaços públicos ou em museus, centros interpretativos ou parques históricos ao ar livre.

Em termos metodológicos, a Recriação Histórica tende a ser mais *teatral*, ou seja, é uma “representação” de eventos passados, com um guião claro que segue a sequência de eventos históricos conhecidos. Haverá um grande esforço em garantir a autenticidade das narrativas, dos vestuários e dos objetos usados, com base em documentação e estudos arqueológicos. No entanto, as recriações podem ser organizadas de forma a criar um espetáculo, com o intuito de entreter o público, criando e incentivando o fator atrativo do evento, sem perder o rigor – aqui o grande desafio que referíamos acima, o equilíbrio entre a verdade e a encenação. Mas a Recriação Histórica, na sua essência, é uma atividade de uma única via e aponta para ações de proximidade com o público, este cada vez mais exigente, mas sem necessariamente existir uma interação. O público, em termos gerais, assume o papel de espectador, observando a recriação, mas não interagindo diretamente com ela. Há, muitas vezes, uma separação clara entre os recriadores e os espectadores, até por necessárias imposições de segurança, sobretudo com as recriações de combates. A Recriação, podemos admitir, encena partes ou o todo da ação, não sacrificando a verdade da narrativa da História. Mas em muitos casos e pelas exigências de segurança dos presentes, tanto dos recriadores como do público, ou dos próprios locais da ação (refira-se que a recriação pode ter lugar num local classificado patrimonialmente e logo implicar limitações de movimento do público), esta decorre com uma bipolaridade entre a dinâmica do recriador e a passividade do espectador.

Experiências didáticas de *History telling* em perspetiva histórica

Sobre esta exigência da distância entre público e recriador, a começar pela segurança, podemos tomar como exemplos as recriações de combates como a Batalha de Hastings (1066) no Reino Unido, com centenas, a rondar o milhar, de recriadores, em pesado atavio medieval, brandindo lanças, machados ou espadas, usando arcos e setas (rombas, claro) e cargas a cavalo, que logo obrigam a que ação decorra em recinto preparado e relativamente afastado do público. A movimentação de tantos elementos num espaço preparado incorre em riscos acrescidos em relação ao espetador. Mas a questão põe-se – a distância faz perder o impacto? Não, porque em regra, a Recriação Histórica assenta na sua própria dimensão de evocar grandes momentos com um número elevado de intervenientes, e onde a massa humana em ação compensa largamente a distância. Bastará referir que a recriação das mais famosas batalhas da Guerra Civil Americana, Gettysburg (1 a 3 de Julho de 1863) mobiliza em média mais de 6000 recriadores vindos de todos Estados Unidos da América, e envolve toda uma programação de paradas, desfiles, acampamentos museu e a batalha em si, sendo um exemplo de organização e logística nesta atividade. Na Europa existem fenómenos semelhantes, de recriação em larga escala como a evocação da Batalha de Waterloo (18 de Junho de 1815) ou a crescente recriação da Batalha de Austerlitz (2 de Dezembro de 1805) e que atualmente junta milhares de recriadores na República Checa, em Slavkov u Brna. Já em Portugal, embora ainda em dimensões mais reduzidas, as Recriações Históricas mobilizam cada vez mais meios, mais adesões e mais recursos, incluindo investigação cuidada e credível. Tomemos como exemplos a Batalha de Aljubarrota (1385) que se realiza anualmente a 14 de Agosto, no local da batalha e que já reúne um número considerável de recriadores em combate, implicando perímetros de segurança para o público. Ou nos últimos 20 anos, o surgimento, crescimento e afirmação dos eventos evocativos da Guerra Peninsular (1807-1814) como Almeida, Vimeiro, Condeixa e Buçaco, onde o número de recriadores passou nestes últimos anos da dezena para as várias centenas, e são exemplos de recriações históricas com crescente popularidade, onde os participantes se aprestam de acordo com o período e seguem um roteiro baseado em fontes históricas, atingindo respeitáveis níveis de rigor em todas as matérias. Outros períodos como o Romano, já fizeram a sua aparição, e outros já alcançando períodos históricos menos abordados como o período Viking em Portugal e Galiza (Da Silva, 2021).

Pelo dito acima em relação à Recriação Histórica, já o que se designa como História Viva, por outro lado, é uma prática mais imersiva e interativa. A História Viva não se limita à recriação de eventos específicos, mas pretende reproduzir a vida quotidiana e as práticas sociais de uma época. Ela vai além da encenação de eventos e envolve uma interpretação mais ampla da cultura material, dos hábitos, da alimentação, do trabalho e das relações sociais de uma época, procurando dar ao público uma experiência interativa e imersiva do passado. Ao contrário da Recriação Histórica, que

tende a focar-se em eventos marcantes, a História Viva muitas vezes procura representar a vida quotidiana, envolvendo quem visita e assiste diretamente nas atividades, passando de uma postura passiva a uma ativa. Aqui, a interação com o público é essencial. Os participantes não só encarnam personagens históricos, mas também vivem e trabalham como pessoas da época, utilizando métodos históricos de produção de alimentos, ferramentas, vestuário e até habitação. Os eventos de História Viva podem ocorrer em museus e centros interpretativos, aldeias históricas, ou em eventos específicos, onde o público é incentivado a interagir diretamente com os participantes. Neste contexto podemos considerar que a História Viva se aproxima mais a uma narrativa de *History telling* do que a metodologia usada na Recriação Histórica.

Por oposição à Recriação Histórica, onde o público é, muitas vezes, apenas um observador, na História Viva o público participará diretamente nas atividades. Eles podem experimentar a vida de uma época ao interagir com os recriadores (atores?), experimentar roupas, ferramentas ou alimentos, ou até mesmo aprender métodos antigos de produção agrícola ou artesanato. Um exemplo de História Viva é a aldeia Viking de Ribe (Ribe Viking Centre), na Dinamarca, onde os visitantes podem interagir diretamente com *Wikings*, ou mais corretamente os *Nordmann*, enquanto estes desempenham atividades quotidianas, como a fabricação de ferramentas, tecelagem ou culinária. Outro exemplo é o Centro Interpretativo Colonial de Williamsburg, nos EUA, onde se recria o ambiente colonial pré 1776, e o público participa ativamente da vida de época.

Não se poderia abordar o tema deste texto sem referenciar uma das primeiras investigadoras em Portugal a tratar das questões da História Viva e Recriação Histórica, das mecânicas subjacentes às ligações destas atividades e da Educação Histórica e também para a valorização do próprio Património Cultural. Falamos de Maria Glória Parra Santos Solé, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, que num texto de 2001, apresenta a técnica de “História ao Vivo” em Portugal, destacando suas potencialidades no ensino-aprendizagem. A técnica, que começou a ganhar espaço em Portugal na década de 80, foi inspirada em projetos de “Living History” na Inglaterra e no Brasil. Em Portugal, a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) promoveu diversos projetos, como “Nós e os Romanos” e “O Castelo de S. Filipe Depois da Reconquista”. Segundo Solé, a “História ao Vivo” é uma estratégia pedagógica que envolve a recriação detalhada de épocas históricas, permitindo que alunos, professores e a comunidade participem ativamente, vestindo-se e agindo como personagens da época. Esta técnica não é um espetáculo, mas uma experiência imersiva onde todos se integram na ação, promovendo uma compreensão profunda do passado.

Um exemplo prático, citado pela autora, é a Feira Medieval no Castelo de Lindoso, organizada pela Escola Profissional dos Arcos de Valdevez e o Parque Nacional da Peneda-Gerês. O evento envolveu mais de 200 participantes e recriou a vida medieval com atividades económicas, culturais e sociais. A preparação incluiu pesquisa histórica, formação de atores e monitores, e a criação de um cenário autêntico. A metodologia usada mostrou-se eficaz no ensino

da História, desenvolvendo a imaginação histórica e promovendo a aprendizagem cooperativa. A “História ao Vivo” valoriza o património cultural e histórico, tornando o estudo da História mais envolvente e significativo para os alunos (Solé, 2001).²¹

O *History telling* e a Educação Histórica

No III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, realizado pela Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, em Novembro de 2018²², no seu Caderno de Resumos encontramos duas abordagens interessantes e que nos ajudam a sistematizar ideias sobre os temas em análise. O documento menciona a História Viva em dois contextos que são pertinentes para o entendimento da profundidade e impacto que estas atividades podem tomar. Jörn Rüsen, em que este investigador discute a História Viva como uma forma de teoria da história que aborda as formas e funções do conhecimento histórico. Ele argumenta que a História Viva é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. A História Viva, segundo Jörn Rüsen, autor central da epistemologia da Educação Histórica, é uma apresentação que articula, com sentido e significado, o passado ao presente e ao futuro, inserindo as informações e explicações do acontecimento passado em uma narrativa temporalmente conectada (Rüsen, 2010, 2012, 2015). Já Bodo von Borries menciona a História Viva no contexto da “burdening history” ou “história difícil”, que inclui histórias hostis, amargas, tristes, pesadas e evocativas de conflitos. Ele argumenta que a aprendizagem de experiências pesadas, de danos, injúrias, culpa e vergonha são mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias e glórias. A História Viva, nesse sentido, envolve um conflito mental e uma mudança, envolvendo uma carga emocional ao lidar com esses eventos históricos (Borries, 2011, 2016). Aparentemente divergentes, estas visões são importantes no sentido de que a História Viva não deverá ser, sempre, uma encenação adoçada com detalhes históricos menos desagradáveis ou presos ao politicamente correto. Esses autores destacam a importância da História Viva na formação da consciência histórica e na orientação da vida prática, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva ao ensino e à aprendizagem da História.

Apesar das convergências estruturais e, até certo ponto conceptuais, entre a História Viva e a Recriação Histórica, subsistem algumas diferenças elementares que aqui sintetizamos, partindo do enfoque no evento *per se* e compartimentado, por contraposto a uma construção ilustrativa e ativa de uma vida quotidiana. Muito sinteticamente e resumindo o que se aqui afirmou ante, em termos gerais a Recriação Histórica foca-se muitas vezes em grandes eventos (batalhas, cerimónias), numa visão *macro*, enquanto a História Viva envolve uma representação mais ampla da vida diária, em perspetivas mais *micro*. E se aqui e até agora referimos os que agem, é importante mencionar o efeito e impacto que as duas atividades exercem sobre

²¹ Disponível em Academia.Edu: https://www.academia.edu/103343490/A_t%C3%A9cnica_de_Hist%C3%B3ria_ao_vivo_a_realiza%C3%A7%C3%A3o_de_uma_feira_medieval_no_Lindoso_did%C3%A1cticas_e_metodologias_do_ensino

²² Disponível online: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2019/09/caderno-resumos.pdf>

o público. Na Recriação Histórica, o público é frequentemente passivo enquanto que na História Viva, a interação com o público é um dos objetivos principais. E os impactos sobre os públicos, neste tipo de eventos, por vezes até designados de forma algo leviana como Recriação Histórica ou História Viva, têm pontos de contacto e novamente caminhos de divergência metodológica. Falamos de fatores como a autenticidade e teatralidade. Embora ambas as práticas visem a autenticidade histórica, a História Viva muitas vezes coloca mais ênfase na reprodução fiel de práticas quotidianas, ou de focalizações específicas em época, situações, personagens ou momentos históricos, enquanto a Recriação Histórica pode incorporar elementos mais performativos e espetaculares, e logo mais impactante no sentido da espetacularidade, mas sem se comprometer a fundo com intenções de que poderíamos aqui designar como Educação Patrimonial. E estas diferenças e semelhanças, em que medida afetam, condicionam ou fazem evoluir o *History teller*?

Como aqui já se mencionou, a Recriação Histórica e a História Viva, com diferenças e semelhanças, consistem na sua essência, na dramatização de eventos passados, onde os participantes se vestem, comportam e atuam de acordo com o período histórico que estão a representar. Esta prática vai muito além de uma simples imitação, proporcionando um contacto prático e tangível com a História. Através da recriação de ambientes, objetos, costumes e até linguagem, os recriadores adquirem uma compreensão direta e visual da vida quotidiana de épocas passadas, e com essa percepção irão transmitir esses conteúdos para diversos tipos de públicos e de diferentes formas e métodos. Para um *History teller*, essa experiência torna-se uma mais-valia ao permitir que transmita, na primeira pessoa, o passado de uma forma muito mais vívida, concreta e autêntica, facilitando a imersão do público na História enquanto ciência e enquanto narrativa. O rigor exigido nos detalhes, como os trajes, as armas ou os comportamentos da época, não só reforça a credibilidade da narrativa como contribui para uma experiência sensorial, onde o passado é apresentado de forma palpável.

Por outro lado, o Teatro/Drama, ou a experiência da prática teatral (o que não infere de forma alguma uma prática profissional) oferece ao *History teller* um vasto leque de competências dramáticas que vão muito além do domínio verbal. A capacidade de utilizar o corpo e a voz para expressar emoções, criar personagens convincentes e manipular a narrativa através da tensão dramática são elementos que podem transformar uma apresentação factual numa performance envolvente e emocionalmente ressonante. A dinâmica teatral ensina o narrador a construir os tempos de clímax e a gerir o ritmo da narrativa, elementos essenciais para manter o público interessado e emocionalmente envolvido. Além disso, o teatro permite uma melhor interpretação de personagens históricas, ao dotá-las de profundidade psicológica, tornando as figuras do passado mais humanas e relacionáveis, sem abandonar a plausibilidade das mesmas.

Perspetivas de investigação internacional

A combinação destas duas disciplinas no *History Telling* oferece, assim, uma abordagem multifacetada que enriquece tanto o aspeto performativo quanto a precisão histórica da narrativa. No entanto, essa fusão também apresenta desafios, nomeadamente o risco de a performance sobrepor-se ao rigor factual. O *History Teller* deve ser cuidadoso em garantir que a dramatização não distorce os factos históricos, mantendo sempre um compromisso ético com a verdade histórica.

De acordo com Darío Español Solana, autor do estudo, a recriação histórica tem vindo a ganhar relevância nos últimos anos, não apenas como forma de entretenimento, mas como um meio crucial para a disseminação de conhecimento histórico e cultural.

A análise de Solana identifica dois principais modelos de recriação histórica:

1. **Modelo Comercial e Folclórico:** amplamente difundido no sul da Europa, este modelo é caracterizado pela organização de festas e mercados históricos com forte envolvimento da comunidade local. As festas históricas, como a Semana Medieval de Montblanc ou a festa de Cartagineses e Romanos em Cartagena, são exemplos de eventos que, embora muito populares e capazes de gerar impacto económico, tendem a focar-se mais no entretenimento do que no valor educativo. Esses eventos são geridos muitas vezes por associações civis e empresas de eventos, com foco em atrair turismo e fomentar a identidade cultural local. Apesar de sua relevância social, essas recriações correm o risco de banalizar a história e o património, pois podem desviar-se do rigor histórico e aproximar-se mais de encenações folclóricas do que de uma verdadeira recriação científica do passado (Español Solana, 2019).
2. **Modelo Académico e Científico:** este segundo modelo, mais institucionalizado em países anglo-saxões e nórdicos, é orientado para a educação patrimonial e tem como base a recriação científica e o rigor histórico. Museus ao ar livre, como a Cidade-Museu de Williamsburg, nos EUA, ou o Jorvik Viking Centre, no Reino Unido, são exemplos emblemáticos desse modelo. Nestes espaços, a recriação histórica é usada para ensinar e promover o conhecimento, utilizando reconstruções precisas e materiais históricos fiéis, com o objetivo de proporcionar uma experiência imersiva ao visitante, muitas vezes com a participação ativa de arqueólogos e historiadores (Handler & Gable, 1997; Gapps, 2009).

Em Espanha, como observa Solana, há uma convergência entre esses dois modelos, mas os esforços para profissionalizar e institucionalizar a recriação histórica ainda são incipientes. O amadorismo que marca muita das iniciativas espanholas limita a capacidade de desenvolver projetos verdadeiramente educativos e científicos, prejudicando o potencial da recriação histórica como veículo de conhecimento público (Español Solana, 2019).

As festas *históricas*, embora menos rigorosas em termos históricos, têm um impacto significativo na economia local e na identidade cultural dos territórios. Proporcionam uma forma de valorização do património, embora frequentemente falhem em atingir um nível profundo de educação patrimonial. Como afirma Solana, “estas festividades muitas vezes promovem uma visão romantizada ou idealizada da história” que pode carecer de ferramentas de reflexão crítica. No entanto, têm o mérito de envolver a comunidade e de criar uma indústria cultural em torno da história (Espanol Solana, 2019).

Um exemplo de Recriação Histórica com objetivos educativos mais explícitos é o festival Tarraco Viva, em Tarragona, que inclui uma vasta gama de atividades de divulgação científica do legado romano. Segundo o diretor do festival, Magí Seritjol, a recriação histórica pode e deve ser usada como ferramenta para concienzializar a sociedade sobre a importância do património histórico, especialmente quando essas recriações são organizadas com rigor científico (Seritjol, 2015).

Darío Español Solana propõe um conjunto de princípios metodológicos para garantir que a recriação histórica cumpra seu papel educacional:

1. **Mediação Didática:** qualquer recriação histórica deve ser acompanhada de um facilitador educativo ou cicerone, responsável por interpretar e mediar o conteúdo para o público. Esse papel é essencial para assegurar que a recriação não seja apenas um espetáculo visual, mas uma ferramenta de ensino eficaz (Espanol Solana, 2019).
2. **Interatividade e Experimentação:** Para além de recriar objetos e cenários históricos, a recriação deve estimular a interatividade, permitindo que o público toque, use, experimente os elementos recriados, promovendo um aprendizado experiencial que vai além da simples observação passiva (Jiménez Torregrosa & Rojo Ariza, 2014).
3. **Evitar o Reduccionismo:** a recriação histórica não deve limitar-se à reprodução de elementos materiais do passado, como armas ou vestimentas, mas sim contextualizar esses elementos dentro de um discurso mais amplo, capaz de explicar conceitos complexos, como as causas e consequências de eventos históricos (Gómez Cardona & Feliu Torruella, 2014).
4. **A Emoção como Elemento Didático:** A recriação histórica deve ser emocionalmente envolvente, não no sentido de dramatizar excessivamente, mas de criar uma conexão empática com o público. A história deve ser apresentada de forma a inspirar emoções e reflexão crítica, promovendo assim um aprendizado significativo (Espanol Solana, 2019).

Um pequeno portfólio de um *History teller* - Sérgio Veludo Coelho



Figura 1 – Evento de *History telling* na Escola Superior de Educação do IPVC com Sérgio Veludo Coelho

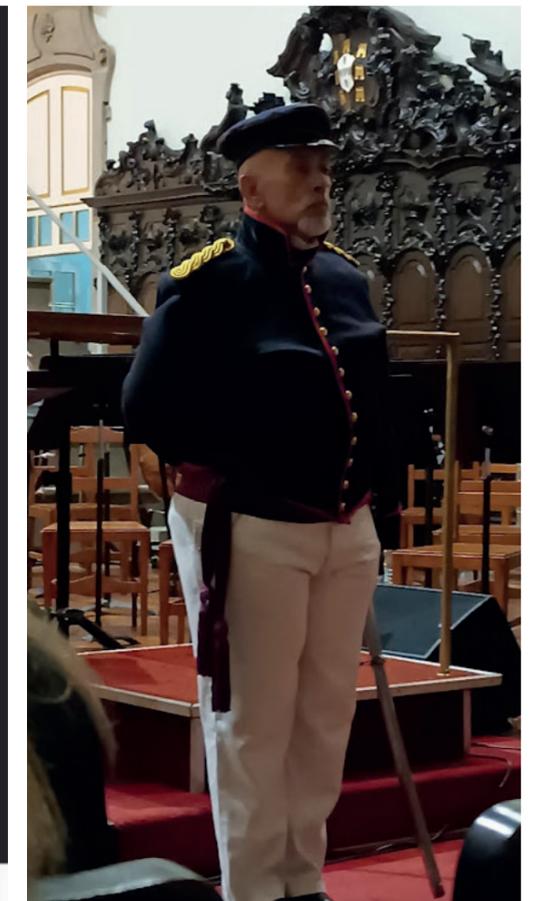


Figura 2 – Sérgio Veludo Coelho em guarda de honra na evocação da Memória de D. Pedro IV na Igreja da Lapa, Setembro de 2023



Figura 3 – Sérgio Veludo Coelho em evento no Museu Nacional de Soares dos Reis, em evento de *History telling*, com Pedro Chambel Dinis e João Paulo Luz



Figura 4 – Sérgio Veludo Coelho em visita orientada no formato *History telling* no Museu da Misericórdia do Porto

Em conclusão

A recriação histórica pode e deve ser utilizada como um meio de democratização do conhecimento e educação patrimonial, desde que implementada de forma adequada. Freeman Tilden, citado por Solana, descreve a recriação histórica como uma “atividade educativa que revela significados e inter-relações” (Tilden, 1977), um instrumento crucial para a interpretação do património.

No entanto, como aponta o autor, a recriação histórica em Espanha ainda não alcançou o seu potencial total devido à falta de integração com as universidades e instituições educativas. Para que o segundo modelo de recriação, mais académico, se desenvolva plenamente, é necessário que os diferentes agentes culturais e educativos assumam um papel ativo na promoção de projetos rigorosos, transformando a recriação histórica numa ferramenta tanto de divulgação científica quanto de ensino público (Querol, 2010; Sebares, 2017).

A recriação histórica pode ser uma poderosa ferramenta educativa quando realizada com rigor metodológico e envolvimento institucional. Para que se possa alcançar o sucesso observado em outros países, é necessário que as iniciativas sejam geridas com uma maior especialização e integrem elementos didáticos que ultrapassem o mero entretenimento.

A educação patrimonial, através da recriação histórica, tem o potencial de transformar a forma como o público vivencia e compreende o passado, criando uma sociedade mais culta e consciente da sua herança cultural (Español Solana, 2019).

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, J. (1982). Living history: Simulating everyday life in living museums. *American Quarterly*, 34(3), 290-306.
- BAKER, A. J. (2023). Living History Alive: The Actors Behind the Figures and Their Relationships With The Histories They Tell.
- Claro, aqui está o texto com as referências bibliográficas inseridas:
- COLOMBO, P. (2020). *History telling. Esperimenti di storia narrata*. Vita e pensiero, Milano.
- ESPAÑOL Solana, D. (2019). *Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento*. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 7-23.
- FUDIMOVA, E. (2021). *The Concepts of Historical Costume Reenactment*. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 1079, No. 4, p. 042097). IOP Publishing.
- GIBB, J. G. (2000). *Imaginary, but by no means unimaginable: Storytelling, science, and historical archaeology*. *Historical Archaeology*, 34(2), 1-6.
- GÓMEZ Cardona, G., & Feliu Torruella, M. (2014). *Arqueología, vivencia y comprensión del pasado*. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 15-25.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, J. M., Franco-Calvo, J. G., & Español-Solana, D. (2022). *Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment*. *Social Sciences*, 11(6), 256.
- Handler, Richard, & Saxton, William (1988). *Dyssimulation: Reflexivity, Narrative, and the Quest for Authenticity in 'Living History.'* *Cultural Anthropology*, 3(3), 242-260.
- JIMÉNEZ Torregrosa, L., & Rojo Ariza, M. C. (2014). *Recreación histórica y didáctica*. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 35-43.
- KENNEDY, D.M. (1998). *The Art of the Tale: Story-telling and History Teaching*. *Reviews in American History* 26(2), 462-473. <https://dx.doi.org/10.1353/rah.1998.0031>.
- KESGIN, M., TAHERI, B., MURTHY, R. S., DECKER, J., & GANNON, M. J. (2021). Making memories: a consumer-based model of authenticity applied to living history sites. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(10), 3610-3635.
- MAGELSSSEN, S. (2007). Living history museums: Undoing history through performance. Scarecrow Press.
- MARQUES, L. T., & ALVES, F. I. B. M. (2021). *A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização com Enfoque na Contação de História/The Importance of Orality in the Literacy Process With Focus on History Telling*. ID on line. *Revista de Psicologia*, 15(57), 720-728.
- MOSSALLAM, A. (2017, April). *History workshops in Egypt: An experiment in history telling*. In *History Workshop Journal* (Vol. 83, No. 1, pp. 241-251). Oxford University Press.
- NIVEN, B. (2022). On Motives for Reenactment. *Historical Reenactment: New Ways of Experiencing History*, 44, 19.
- OLECHNICKI, K., & SZLENDAK, T. (2020). Historical Re-enactment in Poland: between Faithfulness to History and the Imperative of Spectacularity. *Polish Sociological Review*, 209(1), 3-22.
- PORTELLI, A. (1992). *History-telling and time: An example from Kentucky*. *The Oral History Review*, 20(1), 51-66.
- QUEROL, M. A. (2010). *Manual de Gestão do Património Cultural*. Madrid: Ediciones Akal.
- RIBEIRO, R. J. P. R., DIAS, F. T. P., & de Almeida, A. S. A. (2020). Fatores Intensificadores da Experiência Turística: O Caso do Mercado Medieval de Óbidos, Portugal. *RPER*, (53), 35-54.
- SACCO, D. (2022). Reenactment in Theatre: some reflections on the philosophical status of restaging. In *Over and Over and Over Again: Reenactment Strategies in Contemporary Arts and Theory* (Vol. 21, pp. 131-140). Ici Berlin Press.
- SEBARES VALLE, G. (2017). *Recreación histórica y educación*. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, 66-71.
- TILDEN, F. (1977). *Interpreting our heritage*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.



Aprender História (re)vivendo o Passado: experiência de recriação com sentido didático

Gonçalo Maia Marques²³

ORCID: 0000-0002-5052-0624

²³ Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação. Coordenador do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Investigador colaborador do INED. Contacto: gmaiamarques@ese.ipv.pt

“Acredito que o património é a grande batalha dos tempos, principalmente destes, que são terríveis, os que estamos a viver, pela loucura, pela desmemória, pelo egoísmo, pela tirania”.

Vítor Serrão, Historiador²⁴

²⁴ Entrevista ao Correio do Ribatejo em 3 de Outubro de 2022. Fonte: <https://correiodoribatejo.pt/temos-um-inimigo-terrivel-que-e-a-desmemoria/>

Resumo:

Através do presente relato experiencial, alicerçado no quadro conceptual da Investigação Qualitativa em Educação, da Investigação-Ação de natureza participante e das grandes linhas epistemológicas da Educação Histórica e Didática da História, procura-se mostrar como uma experiência de recriação histórica centrada na transição do Estado Novo para a Revolução do 25 de Abril de 1974, com a identificação de alguns momentos-chave a serem explorados em sala de aula, pode constituir uma ferramenta pedagógica completa e motivadora, além de frutuosa nos seus resultados de aprendizagem. Durante um fim de semana de novembro de 2024, em Montargil, na propriedade de um dos dez recriadores que participaram nesta experiência pedagógica e didática, que foi filmada e registada fotograficamente para constituir um recurso pedagógico futuro, no âmbito do projeto *História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos*²⁵, foram revividas experiências/momentos importantes da vida profissional dos militares de então que serão descritas neste estudo e de que destacamos toda a preparação do 25 de Abril de 1974 e momentos da guerra do ultramar. Procura-se, com esta investigação, motivar professores, educadores e comunidades educativas para a importância desta ferramenta de trabalho e do seu uso pedagógico e didático dentro e fora da sala de aula.

²⁵ Página do projeto: <https://ined.ese.ipp.pt/pt/projetos/historia-educacao-em-liberdade-contributos-pedagogicos-da-revolucao-dos-cravos>

Palavras-Chave: Didática da História; História Viva; Experiência de Recriação Histórica

Abstract:

Through this experiential report, based on the conceptual framework of Qualitative Research in Education, Action Research of a participatory nature and the main epistemological lines of Historical Education and Didactics of History, we seek to show how an experience of historical recreation centered on the transition from the Estado Novo to the Revolution of April 25, 1974, with the identification of some key moments to be explored in the classroom, can constitute a complete and motivating pedagogical tool, in addition to being

fruitful in its learning results. During a weekend in November 2024, in Montargil, on the property of one of the ten reenactors who participated in this pedagogical and didactic experience, which was filmed and photographically recorded to constitute a future pedagogical resource, within the scope of the project History, Education and (in) Freedom: pedagogical contributions of the Carnation Revolution, important experiences/moments of the professional life of the military of the time were revived, which will be described in this study and of which we highlight the entire preparation for the 25th of April 1974 and moments of the overseas war. The aim of this research is to motivate teachers, educators and educational communities to the importance of this work tool and its pedagogical and didactic use inside and outside the classroom.

Keywords: History Didactics; Living History; Historical Recreation Experience.

Introdução

Numa época em que, cada vez mais, as exigências de tornar o passado concreto e palpável se tornam mais urgentes - e evidentes - importa perceber que outros recursos, que outras estratégias pedagógicas e didáticas podem ser usadas para potenciar a construção do conhecimento histórico junto de crianças e jovens, sobretudo em contextos escolares formais.

Nesse sentido, a *História Viva* (Dean, 2020; Agnew, 2020) é uma abordagem didática que procura reconstruir o passado de maneira dinâmica e comprometida, com intenção pedagógica, através de reconstituições históricas (representação ou dramatização de eventos), presença de testemunhas históricas, que relatam suas experiências para ligar os alunos diretamente com os acontecimentos do passado ou através de narrativas pessoais/familiares dos próprios estudantes, criando um elo entre suas histórias e os principais contextos históricos. Por outro lado - e complementarmente - a *Recriação Histórica* (Reis, 2018) é uma ferramenta importante para ligar as pessoas com o passado, tornando-o mais tangível e envolvente e estimulando o interesse pela História. Deve ser fundamentada em pesquisa e investigação histórica rigorosa, baseada em fontes primárias e secundárias que deve ser equilibrada com uma vertente lúdica de entretenimento. Em conclusão, são dois processos complementares de construção de conhecimento e de valorização da aprendizagem próxima e empática levando o(a) aluno(a) a reviver e a sentir-se parte da História que está a aprender.

Como já escrevemos em outras ocasiões é um dos melhores processos de tornar a História mais “real” e com um sentido mais ativo para as crianças e jovens (Marques, 2021). Muitos deles, hoje, através das linguagens digitais e visuais, recriam personagens e enredos (alguns deles factualmente rigorosos) através dos processos de gamificação que, nomeadamente nas últimas duas décadas, com grande significado, se vem instalando nos seus quotidianos fora (e também dentro) da sala de aula.

Metodologia

A presente investigação orienta-se por um paradigma de investigação qualitativa em Educação (Bogdan e Biklen, 2003) que apresenta o ambiente natural como contexto privilegiado de obtenção de dados e valoriza a compreensão do processo de investigação, em detrimento dos resultados. Por outro lado - e de acordo com Amado - este paradigma apresenta: (1) a pessoa humana como criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social; (2) os fenómenos sociais são considerados como resultado de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade; e (3) a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos (Amado, 2014).

Esta investigação apresenta, ainda, contributos do relato experiencial como fonte de obtenção de dados e de investigação no domínio da Educação, numa linha fundamentalmente hermenêutica, fenomenológica e interpretativa destinada à compreensão de contextos históricos, culturais e sociais (Manen, 1997). Propomos, no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial, uma utilização intencional, fundamentada e consistente na utilização de histórias de vida, memórias, testemunhos e narrativas que envolvem experiências diretas ou indiretas com eventos históricos. Esta prática valoriza a história oral, a reflexão pessoal e a interpretação de vivências como ferramentas pedagógicas potenciando a empatia histórica (Ashby, 2006). Deste modo, na linha de Schon (1987) consideramos que os profissionais que refletem sobre suas próprias experiências pedagógicas de formação contribuem, decisivamente, para melhorar práticas didáticas futuras. Por outro lado, consideramos a narrativa como método fundamentado de pesquisa, valorizando o relato de experiências como uma forma de compreender a identidade e o processo de ensino e de aprendizagem (Clandinin e Connelly, 2000).

O trabalho de campo orientou-se, igualmente, pelos princípios da investigação-ação de natureza participante (Máximo Esteves, 2008), fundamental na construção de conhecimento pedagógico, aliando a preparação teórica à experiência de campo em Montargil, através da observação participante, dos diálogos informais com os participantes (recriadores) e o processo constante de planificação-ação-reflexão sobre o processo de recriação centrado na experiência militar entre o final da Ditadura do Estado Novo, a vivência da Guerra do Ultramar e a preparação 25 de Abril de 1974.

As conversas informais foram o grande meio de recolha de dados para esta investigação, juntamente com as notas de campo do investigador, registos áudio e vídeo, fotografia e análise de bibliografia especializada na área da História Viva, da Recriação Histórica e do seu uso didático.

Trabalho de campo desenvolvido: da recolha de dados à sua análise

Durante um fim de semana de trabalho de campo (entre sexta-feira e domingo), durante o mês de Novembro de 2024, um grupo de 10 recriadores históricos - oriundos de diversas localidades portuguesas e com diferentes formações e

idades – reuniu-se num monte alentejano, em Montargil (Alto Alentejo), pertencente à família de um dos recriadores, Pedro Chambel Dinis, para encenar, com intuito didático-pedagógico e visando a construção de experiências de aprendizagem em sala de aula, um filme com intuito documental que recriasse três tipos ambientes militares próprios da época que antecedeu e sucedeu ao 25 de Abril de 1974, a saber: *hastear da bandeira*, movimentações próprias do período da *guerra do Ultramar* e recriação do ambiente no quartel da Pontinha, centro de operações que orientou a revolução do 25 de Abril de 1974).

Este grupo de recriadores (que se intitula “primeiro batalhão de caçadores”) conhece-se há sensivelmente 10 anos dos jogos de computador – nomeadamente através do *Mount & Blade Warband* (lançado em 2010), um jogo base de “estilo medieval” num continente fictício e a sua expansão online *Napoleonic Wars* – e as suas idades situam-se entre os 20 e os 55 anos. Os encontros destes jogadores dão-se, ao fim de semana, do seguinte modo (sexta – evento de cerco, sábado – evento de treino e domingo – batalha em campo aberto com cerca de duzentos jogadores online – cem para cada equipa – com artilharia, infantaria e cavalaria). Também jogam outros produtos como *Napoleon Total War* e *Europa Universalis*. Este foi o ponto de partida para “sensações realistas e de vivência histórica” como sublinha, no seu testemunho, um dos recriadores, Pedro Chambel Dinis.

Encontraram-se, pela primeira vez, presencialmente, há cerca de 10 anos e, desde então, participam, também, em eventos oficiais quando solicitados e convidados pelas respetivas organizações. Inicialmente, jogavam em ambientes virtuais jogos de estratégia militar, pela sua curiosidade em torno dos hábitos, práticas e rituais militares, bem como um grande interesse (e conhecimento especializado) na uniformologia²⁶. Depois de se conhecerem pessoalmente começaram a interagir de modo real – partindo sempre de experiências sociais de gamificação anteriores que continuaram sempre muito presentes na sua linguagem, sentido de identificação “tribal”- e surgiu a ideia de se juntarem, informalmente, para recriarem alguns momentos (e experiências) da História Militar Portuguesa.



Figura 1. Experiência de recriação “capitão da Companhia de Ordenanças de Ponte Sor e sua mulher, Dona Rita de Castro Gonçalves, em companhia no Alentejo contra as tropas do General Loison, circa 1808” (fonte da legenda²⁷). Fotografia de Pedro Chambel Dinis

²⁶ Todos os recriadores afirmaram, nas respetivas entrevistas, que as obras “Os Arsenais Reais de Lisboa e Porto: 1800-1814” e “Wellington’s Other Army: The Portuguese Army in the Peninsular War 1807-1814 - From Reason to Revolution”, da autoria de Sérgio Veludo Coelho, foram fundamentais no seu próprio processo de aprendizagem enquanto recriadores históricos e amantes da História Militar.

²⁷ Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10234068124307627&set=pb.1322573295.-2207520000&type=3>

²⁸ Muitos deles participam no GRHMA - Grupo de Reconstituição Histórica do Município de Almeida (<https://almeidagrhma.blogspot.com/> também com página no Facebook).

²⁹ Fonte: <https://www.facebook.com/GREHCondeixa>

³⁰ Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10234145352958295&set=pb.1322573295.-2207520000&type=3>

³¹ Esses testemunhos foram gravados e estarão brevemente disponíveis na página do projeto: <https://ined.esa.ipp.pt/pt/projetos/historia-educacao-em-liberdade-contributos-pedagogicos-da-revolucao-dos-cravos>

Para estes recriadores o ponto de partida foi, naturalmente, Almeida²⁸ - onde se recria, anualmente, o cerco da vila pelos franceses na época napoleónica - mas também o Buçaco, as Linhas de Torres (o século XIX é um dos períodos com que os recriadores mais se identificam) o Grupo de Reconstituição Histórica de Condeixa²⁹ e, claro, de forma mais contemporânea, a Primeira Guerra Mundial, a Guerra do Ultramar e, agora, o 25 de Abril de 1974.



Figura 2. Experiência de recriação “Tenente Alfredo Assunção, 2.º Comandante da coluna da E.P.C, durante o cerco ao Quartel do Carmo, Operação Fim do Regime, 25 de Abril de 1974” (fonte da legenda³⁰). Fotografia de Pedro Chambel Dinis

Mas não se pense que apenas os últimos dois séculos são alvo de interesse deste grupo de recriadores. Muitos se interessam pela Antiguidade, pela Idade Média e Moderna e estão – com carácter totalmente voluntário e sem quaisquer apoios estatais ou de outras organizações/empresas, como sublinharam nas entrevistas - totalmente empenhados no estudo, no conhecimento e na valorização didática do passado. Uma parte muito significativa mostrou-se apaixonada pela História, independentemente da experiência que tiveram no ensino básico e secundário, nas suas aulas da disciplina. De todo o modo reconheceram que, se a abordagem pedagógica e didática que tiveram (essencialmente tradicional, transmissiva, com recurso ao manual e aos seus materiais de apoio, centrada no professor e no seu “magíster dixit”) contasse com as abordagens da História Viva e da Recriação Histórica – mesmo que apenas com uso de vídeos e de pequenas experiências de recriação em sala de aula e no âmbito escolar mais alargado – teria sido uma aprendizagem muito mais significativa e proveitosa³¹.

À chegada, um momento de convívio informal e de reconhecimento de todos os membros que se conciliou com a parada militar (formatura) noturna de todos os recriadores. Seguiu-se um momento de decompressão aligerçada nos valores do convívio e da camaradagem. No dia seguinte, a atividade iniciou com o hastear da bandeira nacional e a saudação com todas as honras militares.

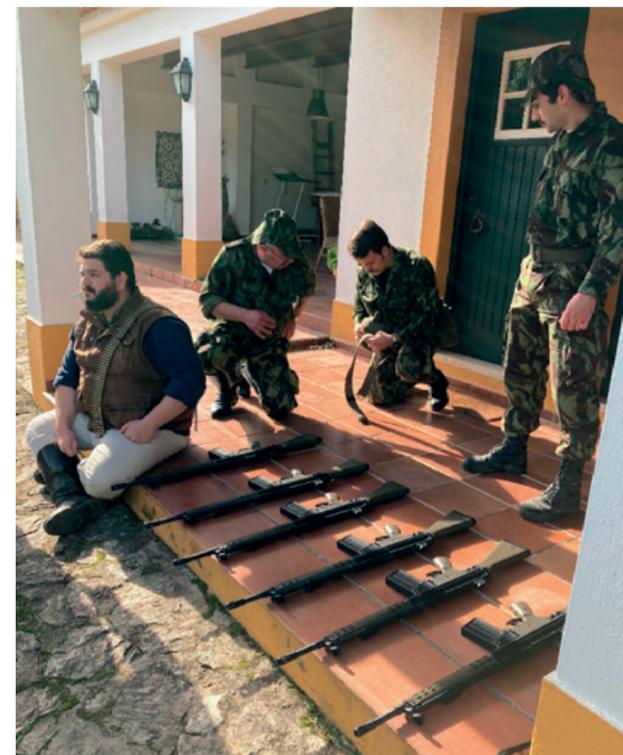


Figura 3. Recriação do hastear da Bandeira no Ultramar. Fotografia de Gonçalo Maia Marques

Findo o pequeno-almoço, em ambiente comunitário e de camaradagem, todos se prepararam para a parada, na entrada da propriedade, onde se deu a apresentação das armas (sobretudo G3) e a revista ao seu uso proficiente pelo alferes responsável.



Figura 4. Inspeção às armas e preparação para a sua revista. Fotografia de Gonçalo Maia Marques



Figuras 5 e 6. Preparação para as cenas do Ultramar. Fotografia de Gonçalo Maia Marques.

Seguidamente, gravaram-se diversas cenas próprias do combate no Ultramar, nomeadamente as seguintes reconstituições:

1. O 2.º Pelotão da Companhia de Caçadores 2578 “Lacraus” em ações de patrulhamento no setor perto de Miteda, Província de Cabo Delgado, Moçambique.
2. Operações de patrulhamento perto de Miteda, Província de Cabo Delgado - Moçambique, Novembro de 1969
3. Testemunho dos soldados à RTP, com votos de boas festas típicas às famílias e amigos e a despedida com o habitual “adeus, até ao meu regresso!”

A Guerra Colonial é um tema particularmente interessado para ser pedagogicamente trabalhado com base em relatos experienciais. Como o conflito ainda tem repercussões sociais e emocionais profundas em Portugal, ouvir as experiências de soldados, familiares e pessoas que viveram nas ex-colónias ajuda os alunos a compreenderem a complexidade desse período. Para esse efeito, é muito relevante o uso de **testemunhos de ex-combatentes** (os veteranos são convidados a partilhar suas vivências no contexto escolar, abordando temas como a violência, o impacto psicológico e as condições de vida durante a guerra); **projetos de história oral** (em que os alunos entrevistam veteranos ou membros da comunidade com memórias do período, registando os relatos em vídeo ou áudio) e visita a **museus e exposições** (por exemplo ao museu do Combatente (em Belém) onde se disponibiliza material e recursos que incluem relatos pessoais de soldados portugueses nesta época.

A última parte consistiu na reconstituição do ambiente vivido no Quartel da Pontinha, onde funcionou a base de operações do *Movimento das Forças Armadas* (MFA) e, portanto, a base das operações que apoiaram toda a coordenação – e execução – do golpe militar de 25 de Abril de 1974. O objetivo foi, com os recursos disponíveis em Montargil, reconstituir de forma o mais fidedigna possível o ambiente, o contexto e o desenvolvimento de todas as operações entre os dias 24 e 25 de Abril de 1974.

Para esse efeito foram assumidas personagens reais, apresentadas as senhas revolucionárias via rádio, encenadas comunicações entre a Pontinha e as forças presentes em Lisboa (através do contacto com o capitão Salgueiro Maia), nos vários locais de operação (nomeadamente Terreiro do Paço e Ribeira das Naus). Foi consultada documentação da época para que a reconstituição fosse o mais rigorosa possível. O filme “Capitães de Abril”, de Maria de Medeiros, foi igualmente um documento importante para a compreensão do processo revolucionário, bem como várias obras publicadas no âmbito das comemorações dos 50 Anos do 25 de Abril de 1974.

Foi particularmente curiosa – e bizarra – a reprodução da comunicação relacionada com o episódio do Brigadeiro Junqueira dos Reis (segundo-comandante da Região Militar de Lisboa) que ordenou fogo sobre as forças sublevadas. No final, a alegria com o triunfo da Revolução foi vivida com intensidade e realismo.



Figura 7. Reconstituição do Posto de Comando do MFA no Quartel da Pontinha. Fotografia da Câmara Municipal de Odivelas.



Figura 8. Reconstituição do Posto de Comando do MFA em Montargil. Fotografia de Gonçalo Maia Marques.

Relatar experiências para construir conhecimentos significativos em História

Em conclusão, diremos que esta experiência contribuiu, decisivamente, para a construção-em-ação de uma ferramenta didática que constitui uma abordagem didática rica, pois combina experiências pessoais, narrativas e vivências com a sua necessária transposição para o ensino de História, trazendo a dimensão humana e subjetiva para a construção da aprendizagem. No fundo, trata-se de transformar o processo de ensino (tantas vezes impessoal, distante e demasiado abstrato) em algo mais significativo, ligando o aluno com o passado, através da vivência direta de quem o sentiu, viveu e experienciou, seja diretamente (quando possível) ou por meio de recriações reflexivas, como foi o caso.

Utilizada no âmbito da metodologia didática da aula-oficina (Barca, 2004), esta ferramenta pode potenciar a construção de conhecimento substantivo em História (nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, por exemplo. A nossa proposta seria que fossem mobilizadas para este efeito 3 aulas (duas de 45 minutos e uma de noventa) através da seguinte planificação global:

- 1º Momento – Diálogo exploratório sobre ideias prévias (de primeira ordem) relacionadas com o 25 de Abril de 1974 – primeira aula de 45 minutos
- 2º Momento – Trabalho de tratamento de informação/utilização de fontes e compreensão contextualizada em torno de fontes primárias – aula de 90 minutos
- 3º Momento – Visualização do documentário de reconstituição histórica produzido em Montargil como elemento de consolidação de saberes – segunda aula de 45 minutos
- 4º Momento – Apresentação de trabalhos de projeto (presencial ou em momento online a combinar) e exposição no átrio da Escola – numa sessão posterior

Fonte: Elaboração própria

Há vários desafios a ter em consideração em experiências futuras:

1. Sensibilidade emocional e persistência de um “passado doloroso”: alguns temas, como a Guerra Colonial ou a repressão do Estado Novo, podem ser emocionalmente desafiantes, tanto para os narradores, quanto para os alunos.
2. Autenticidade das fontes: nem todos os relatos são totalmente precisos ou imparciais, exigindo um trabalho exigente de crítica de fonte e de contextualização.

Estamos certos da importância desta ferramenta para tornar o ensino mais personalizado e envolvente, para o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas como a escuta ativa, a empatia e a análise crítica que, fundamentalmente, vão valorizar a memória coletiva e a história nacional e local. Ao valorizar memórias e narrativas, tanto de sujeitos históricos quanto dos próprios alunos e suas comunidades, a reconstituição histórica usada com estas ferramentas permite a construção de um conhecimento mais plural e significativo.

Bibliografia consultada

- AGNEW, Vanessa et al (2020). *The routledge handbook of reenactment studies: key terms in the field*. 1st edition. New York: Routledge.
- AMADO, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ASHBY, Rosalyn (2006). *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Curitiba: Educar, Especial, pp. 151-170 [URL: <https://www.scielo.br/j/er/a/9ZBbnNLgGpL7wm4ykWzP-QXH/?format=pdf&lang=pt>].
- BARCA, Isabel (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In Para uma Educação Histórica de Qualidade – atas das quartas Jornadas de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-144.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, Maria do Rosário (2011). *Recriações históricas em Portugal e Espanha. Relevância destes eventos para o turismo*. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 1 (2011) Março, 511-520.
- CLANDINI, D. Jean e CONNELLY, F. Michael (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- COELHO, Raquel (2009). *História Viva. A Recriação Histórica como Veículo de Divulgação do Património Histórico e Artístico Nacional (1986-2009): conceitos e Práticas*. Dissertação de Mestrado em Arte, Património e Restauro apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- DEAN, David (2020). Living History In AGNEW, Vanessa et al. *The routledge handbook of reenactment studies: key Terms in the Field*. 1st edition. New York: Routledge, 2020.
- FAUSTINO, Hugo (2018). *Recriação Histórica e Didática*. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116524/2/296703.pdf>].
- MANEN, Max von (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Routledge.
- MARQUES, Gonçalo (2021). *Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual*. Revista Cultura, Espaço e Memória, nº 12. Porto: FLUP e CITCEM, pp 13-25. [URL: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10477>].
- MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- REIS, Roberto (2018). *As recriações históricas em Portugal: viagem medieval em terra de Santa Maria*. Dissertação de Doutoramento em Turismo, Lazer e Cultura apresentada à Universidade de Coimbra. [URL: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/86354>].
- SCHON, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.



Projeto História, Educação e(m) Liberdade:
contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos

O desenvolvimento da profissionalidade docente em contexto de construção da democracia portuguesa – reflexões sobre recortes memoriais

Joaquim Marques de Oliveira

Escola Básica de Santa Marta de Portuzelo,
Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito, Viana do Castelo

Resumo

Neste artigo procedemos a uma recuperação de memórias no âmbito de quarenta e cinco anos de experiência profissional, enquanto professor do ensino primário/professor do 1.º ciclo do ensino básico, desenvolvida a partir da Revolução do 25 de Abril de 1974, procurando desvelar factos e pensamentos que entendemos poder constituir-se como contributos educativos e pedagógicos da Revolução dos Cravos.

A partir de uma reflexão sobre a formação inicial realizada na então Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo, num contexto de introdução de um novo modelo de formação de professores primários que rompesse com as lógicas formativas do Estado Novo e valorizasse o exercício profissional docente, apresentam-se alguns apontamentos reflexivos que se consideram ter sido marcantes, porque estruturantes, do desenvolvimento de uma profissionalidade docente assente na reflexão construída e partilhada em grupos de pares e também de atores sociais muito diversos.

Palavras-chave Formação de Professores, Escolas do Magistério Primário, Associativismo Docente, Redes de Formatividade.

Introdução

Refletir sobre contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos tendo como objeto de análise quarenta e cinco anos de prática profissional, enquanto professor, vividos desde 1979 até ao presente, é uma tarefa difícil e complexa. Difícil, porque requer a recuperação de memórias e complexa porque exige organizar diacronicamente os factos e, concomitantemente, procurar interpretá-los e justificá-los à luz da análise de políticas públicas e de alguma produção científica. Tudo isto sob uma aparência algo difusa, pelo acúmulo de imagens memoriais, e caleidoscópica, pois o espaço temporal em questão consubstanciou mudanças

rápidas e sucessivas na sociedade portuguesa com fortes implicações no campo educativo tanto formal como não-formal e informal.

Cientes do alcance e dimensão que tal pretensão comporta, impõe-se desde já afirmar que a reflexão a realizar será necessariamente adequada ao contexto em que se concretiza. Além disso, constituindo-se como um primeiro ensaio reflexivo, na primeira pessoa, sobre um percurso profissional que, embora já longo, ainda se continua fazendo, conterà, por isso, algumas limitações. Porque ainda acontece, dificulta o necessário distanciamento que a racionalidade analítica exige.

O desafio lançado é, não obstante, deveras estimulante. Refletir sobre as práticas tendo como objetivo a sua partilha potencialmente alargada não só lhes confere importância, desde logo, como poderá consubstanciar o início de um processo de produção de conhecimento que a muitos poderá beneficiar.

As lentes usadas no seu encaço são as que resultam de um caminho percorrido no vasto campo da educação, âmbito para o qual confluíram e confluem múltiplas áreas do conhecimento, desde as ciências sociais e humanas às ciências naturais e exatas. No entanto, sem a veledade de pensar a possibilidade de recuperar a vastidão dos contributos que representaram ou ainda representam para o trabalho em causa.

Numa primeira instância, procurar-se-á discorrer sobre a nossa formação inicial na Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo, o que aconteceu entre 1975/1976 e 1977/1978, e que consideramos o marco temporal decisivo para o desenvolvimento de um percurso profissional de *largo espectro*.

Em sequência e já num segundo momento reflexivo, recuperar-se-ão memórias de *viagens* intensas e profícuas na busca de contributos enriquecedores das nossas práticas educativas e pedagógicas, o que foi sempre realizado em contexto sociocentrado, integrando grupos de pares e de outros atores sociais, simultaneamente, consubstanciou um procura incessante de sentidos para o que íamos realizando ou pretendíamos vir a pôr em prática.

Por fim, tentar-se-á uma síntese da reflexão produzida.

Recuperando memórias – a formação inicial

Em 1975, o país ia vivendo, aqui ou ali, as dinâmicas de um processo revolucionário que pretendia recuperar do *atraso* que a vida em ditadura tinha implicado. Captava sofregamente a liberdade que o 25 de Abril de 1974 lhe tinha devolvido e procurava mudar o que considerava errado.

Vivia-se um tempo de urgência, a urgência de construir algo de novo em que a participação popular assumia um papel primordial. Era um tempo de mobilização intensa. Proliferavam os movimentos populares, as associações existentes redinamizavam-se e outras, de cariz novo e inovador, nasciam da genuína vontade de grupos que tanto podiam integrar jovens provenientes das elites como das camadas menos favorecidas da sociedade.

O campo da educação não escapava à onda de mudança que avançava. Se no âmbito da educação não-formal a mobilização era significativa e abrangente do ponto de vista social, no da educação formal a escola surge “no centro do debate político, subordinando o contributo da educação para a formação

da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais.” (Ferreira & Mota, 2009, p. 71). Tal implicava, por isso, a criação de um grupo profissional capaz de construir uma nova escola, banindo o cariz doutrinário, repressivo e bafiento da escola salazarista. Como refere Sarmiento (1991),

A instauração do regime democrático, após o 25 de Abril de 1974, abre uma nova página na Educação portuguesa e na afirmação profissional dos professores do ensino primário. [...] O período revolucionário caracterizou-se por uma intensa mobilização dos agentes educativos na transformação do aparelho educacional do anterior. (p. 28)

Naquele período, não obstante o ainda elevadíssimo índice de analfabetismo, verificava-se a existência de um maior número de jovens que, particularmente, na última década e meia da ditadura, tinham já tido acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Recordar-se a propósito que, em 1960, a escolaridade se havia tornado obrigatória, durante quatro anos, para ambos os sexos, por força do Decreto-Lei 42994/1960, de 28 de maio (cit. por Sarmiento, 1991, p. 21) e que, em 1964, passa a ser obrigatória durante seis anos, em resultado da aplicação do Decreto-Lei 45810/1964, de 9 de julho (cit., *ibid.*). Em 2005, consideramos que “A esta última situação não terão sido estranhas pressões exercidas pela OCDE, que levariam Portugal a integrar o Projecto do Mediterrâneo,” (Oliveira, 2005, p. 108)³².

No caso dos rapazes, então já jovens adultos, muitos deles havia que tinham participado na Guerra Colonial e encontravam-se desempregados, outros tinham interrompido os estudos devido à integração nas Forças Armadas logo no pós-25 de Abril e queriam apanhar o *elevador social*, uma vez que já tinham cumprido o tempo exigido de serviço militar. No caso das raparigas, grupo maioritário, afirmava-se a luta pela emancipação, perseguindo a igualdade no acesso às mais diversas profissões.

Neste contexto, o curso de professor do ensino primário parecia configurar-se então, para muitos, como a oportunidade de realizar os seus anseios, tanto mais que se anunciava que o curso com início no ano letivo de 1975/1976 teria a duração de três anos e seria equiparado a bacharelato. Seria, portanto, um curso considerado médio-superior, o que poderá ter tido algum impacto na população mais jovem em busca de emprego e ascensão social.

Na verdade, a necessidade de formar um grupo profissional (docente) mais vasto e cientificamente mais bem estruturado e fundado capaz de responder aos desígnios de uma sociedade democrática, participando “activamente no processo, em curso, de afirmação social e autonomização dos trabalhadores,” (Pinto, 1976, citado por Ferreira & Mota, 2009, p. 72), esteve na origem da criação dos novos cursos das Escolas do Magistério Primário. Pretendia-se, assim, “que o professor do ensino primário fosse um agente de transformação social,” (Matos, 1978, citado *id.*, *ibid.*).

O curso de 1975/1976 – 1977/1978, sendo o primeiro nesse âmbito, inauguraria um caminho de valorização da profissão docente, atribuindo ao então designado professor do ensino primário uma importância inaudita. Além da duração de três anos³³, este curso apresentava outra peculiaridade: o primeiro ano seria comum para futuros educadores de infância e professores primários. Relativamente ao currículo, o curso integraria as “chamadas *atividades de contacto* que pretendiam

³²O Projeto Regional do Mediterrâneo “constitui uma tentativa importante dos países da Europa meridional (Espanha, Grécia, Itália, Portugal, Turquia e Jugoslávia) de avaliar as necessidades nacionais de ensino até 1975 e de elaborar planos detalhados, nomeadamente no domínio financeiro, de forma a fazer face a estas necessidades. O Projecto foi estabelecido em virtude dos acordos bilaterais entre a O.C.D.E. e os países participantes – as despesas são repartidas igualmente entre o governo interessado e a Organização.” (OCDE, 1966, p. 4, cit. por Oliveira, 2005, p. 108, tradução livre)

³³Os anteriores Cursos do Magistério Primário tinham a duração de dois anos letivos.

uma formação mais comprometida com os problemas sociais e a comunidade educativa,” (Sarmento, 1991, p. 29). Como já havia referido Pinto (1977) citado por Ferreira & Mota (2009, p. 72), estas *atividades de contacto* tinham como objetivo a “realização de uma leitura científica da realidade e compreensão da sua densidade histórica e uma abordagem a temas e problemas da actualidade nacional e consagra a abertura das escolas do magistério primário à comunidade e seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional.” (p. 72)

Ultrapassadas com sucesso as provas escrita e oral exigidas na candidatura de acesso ao Curso do Magistério Primário na Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo, passamos a integrar o vasto conjunto de alunos – cerca de 120, dos quais mais de 30 eram do sexo masculino – que iria fazer o referido curso.

Os primeiros tempos de frequência do curso foram intensos e difíceis. A carga curricular era vasta, variada e profunda. Integrava disciplinas que tanto enquadravam cientificamente temáticas e conceitos das ciências sociais como disciplinas que se consideravam estritamente ligadas ao saber profissional dos professores, num quadro de formação de docentes generalistas. O currículo do curso integrava, pois, entre outras, disciplinas como a sociologia, a psicologia, a psicopedagogia (com grande influência piagetiana), o português, as ciências, a educação física, a música, a expressão plástica, a expressão dramática.

Os docentes possuíam experiência profissional muito díspar. Alguns já tinham integrado o corpo docente da Escola do Magistério Primário e percebia-se que tentavam lidar da melhor maneira possível com a nova organização curricular e os seus objetivos contingenciais; nem sempre o conseguiam ou não conseguiam de todo, pois faltava-lhes a atitude pedagógica que pudesse motivar os alunos, particularmente num contexto politicamente intenso que provocava grandes mudanças sociais e culturais. Outros na mesma situação profissional, no entanto, procuravam promover as aprendizagens pretendidas, provocando sistematicamente nos alunos futuros professores uma leitura e uma análise da realidade que lhes alargasse horizontes, desenvolvesse novas mundividências. Nestes, percebia-se um comprometimento com os desígnios de construção de uma nova escola numa sociedade em mudança que se queria democrática. Outros docentes, ainda, menos experientes em termos de formação inicial de professores e até etariamente muito próximos dos alunos futuros professores, procuravam ajustar-se às exigências programáticas e às suas novas funções, mas transmitiam uma atitude pedagógica irreverente e inovadora.

De entre o vasto conjunto de docentes, alguns poderíamos destacar para ilustrar influências reflexivas do tempo da nossa formação inicial. Ficaremos pelo professor Agostinho dos Reis Monteiro. Dele nos ficaram as aulas serenas, profundas e indutoras da análise política e social em torno da ideia da educação entendida como ato político, pois o professor tinha publicado havia pouco tempo o livro *Educação: ato político*. Considerava educação e política como campos intrinsecamente ligados e, deste modo, as práticas educativas como ação política, como forma de intervir na *cidade*.

Hoje, à distância, percebemos que a reflexão então produzida e que se integrava justamente nos discursos sobre educação do período revolucionário pós-

25 de Abril teve em nós um impacte decisivo na forma como fomos construindo a nossa profissionalidade ao longo dos anos de exercício profissional. Claramente, a nossa ação profissional tem vindo a ser pensada, organizada e desenvolvida como forma de atingir objetivos muito mais vastos do que os alcançáveis desenvolvendo apenas ações instrucionais com mais ou menos mestria. Ela tem-se consubstanciado enquanto ação que é práxis, enquanto ação que visa uma intervenção clara na sociedade a partir das crianças e das suas famílias.

Na mesma linha, recordamos o impacte que teve em nós a participação nas ditas *atividades de contacto* anteriormente referidas. Através delas foi possível estabelecer um contacto, passe-se a redundância, com realidades até então para nós praticamente desconhecidas. Pela primeira vez, visitámos uma zona periférica da cidade de que apenas tínhamos ouvido falar e sobre a qual construíamos representações pouco abonatórias, entrevistámos moradores que gentilmente nos abriram as portas de sua casa, ouvimos lamentos, observámos crianças descalças brincando no caminho de terra batida e algo enlameado. De regresso à escola, fomos interpelados sobre o que observámos e o que sentíamos. Testemunhámos o choque de realidade que tivéramos: havia realmente pessoas cujo patamar de pobreza nos era um pouco distante; havia crianças que embora vivendo muito perto da cidade pouco ou nada beneficiavam dela. A reflexão foi profunda e profícua. A escola fazia falta, era uma instituição importante para ajudar as pessoas. Os professores, particularmente os professores primários, teriam um papel muito importante a desempenhar nesse sentido, pois tinham o poder de contribuir para a diminuição das desigualdades pela criação de condições equitativas de aprendizagem que facilitassem o acesso ao conhecimento.

Globalmente, no curso do Magistério Primário de 1975/1976 – 1977/1978, fosse pelas grandes reflexões provocadas ou pelos desafios lançados aos alunos, vivia-se num registo permanente de questionamento.

Neste contexto e integrado na análise lata da sociedade portuguesa e do seu funcionamento, punham-se sistematicamente em questão conceções e representações acerca das crianças. Recordamos, a propósito, a discussão ocorrida nas aulas de psicologia lecionada pela professora Genoveva Amaral, em que fomos desafiados a responder à questão “*Existe a Criança ou existem as Crianças?*”. Este assunto refletia, de algum modo, as preocupações relativamente às crianças que a sociedade portuguesa começava a manifestar, tanto no que respeita à necessidade de observar a sua individualidade como de as ter em consideração para a reorganização da sociedade que estava em curso. Portugal vivia, então, também, mudanças na *administração simbólica da infância* (Sarmento, 2004)³⁴, o que abria novos caminhos para o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito e de direitos e a redefinição e ampliação desses mesmos direitos.

Os debates ocorridos constituíram-se como uma das situações reflexivas mais importantes do tempo da formação inicial, pois viriam a espoletar em nós inquietações relativamente à posição e papel das crianças na sociedade. Enquanto futuro professor, poderá ter começado a germinar nesse âmbito a crença nas capacidades das crianças e no seu papel enquanto atores sociais que, pela sua ação, influenciam decisivamente os adultos e os contextos em que vivem. Havia, pois, que, enquanto docente, criar as melhores condições para que as suas aprendizagens se efetivassem.

³⁴Em 2004, Sarmento define a *administração simbólica da infância* como “um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade.” (p. 13)

Por fim, gostaríamos de recuperar para a reflexão o estágio final do Curso do Magistério Primário, uma vez que, como cúmulo de possibilidades de operacionalização de vários dos contributos teóricos trabalhados ao longo do curso, poderá ter consubstanciado o *leitmotiv* do desenvolvimento de uma profissionalidade fortemente marcada pela inquietude, enquanto sinal sempre presente do respeito e da defesa dos direitos das crianças, da necessidade de melhorar, de chegar mais longe, inovando.

Depois de curtos períodos de estágio, em que um deles foi orientado pela nossa antiga professora primária, a D. Laura Lopes, e na escola em que havíamos estudado, a Escola do Carmo, no terceiro ano do curso, já em 1977/1978, estagiámos na Escola de Monserrate, na altura uma das primeiras escolas do país construídas de acordo com uma arquitetura conhecida como *modelo P3*³⁵ e que, de acordo com Martinho (2011), citando um documento oficial (M.E.C./D.G.E.E. sem data), tinha sido um edifício “ocupado de assalto em fins do ano 75/76” (p. 348). Esta escola situava-se numa zona socialmente desfavorecida, bem diferente do centro da cidade. Havia sido construída junto a bairros de trabalhadores, pescadores e também de uma urbanização onde residia uma comunidade de etnia cigana.

A notícia de que iríamos estagiar nesta escola suscitou muita ansiedade no grupo de estágio constituído, pois as notícias que circulavam sobre ela assustavam. O meio era difícil e reproduzia-se no interior da escola e os seus primeiros tempos de funcionamento foram difíceis. O primeiro dia de contacto com a realidade, no entanto, descansou-nos. Primeiramente, porque fomos muito bem acolhidos pelos diferentes professores cooperantes; depois, porque a professora cooperante que nos iria receber se mostrou, de imediato, muito entusiasta da nossa presença e da profissão que exercia. Tratava-se da professora Luísa Cardoso.

As primeiras observações da turma em funcionamento e a forma como a professora organizava e geria a sala e o desenvolvimento curricular foram fascinantes. Era muito atenta às crianças, fosse no que respeita ao seu comportamento – estando particularmente atenta aos humores e aos olhares dos seus alunos –, fosse relativamente ao seu desempenho em termos de aprendizagens formais. O que observávamos rompia completamente com a escola que tínhamos tido enquanto estudantes e também com os miniestágios que já tínhamos tido oportunidade de fazer. Havia um tempo de apresentação dos conteúdos, a que se seguia o de esclarecimento de dúvidas. Depois, cada aluno tinha a oportunidade de ir escolhendo o que pretendia trabalhar e fazia um acordo com a professora para a sua realização. Tal organização permitia que a professora Luísa tivesse mais tempo para apoiar os alunos com mais dificuldades e, a nós, motivava-nos a estabelecer uma maior proximidade com as crianças no mesmo sentido. Algumas vezes, os alunos trabalhavam a pares ou em grupo e depois apresentavam os produtos alcançados à turma. E as crianças faziam perguntas.

Naquela sala de aulas, portanto, trabalhava-se no sentido do desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos através de práticas pedagógicas que valorizavam a pesquisa e o processamento da informação de forma partilhada e cooperada.

Aos poucos, o observado foi-nos remetendo para as reflexões feitas anteriormente sobre a Escola Nova e a participação de alguns pedagogos portugueses contemporâneos, nomeadamente Álvaro Viana de Lemos, um percursor da utilização da imprensa na escola. Naturalmente, neste âmbito, recuperamos o pensamento de Freinet, que mais tarde viria a fundar a Escola Moderna.

O grupo de estágio era muito interessado e motivado. Com condições para que tal acontecesse, o questionamento à professora Luísa fluíu. As perguntas surgiam em catadupa sempre que alguma estratégia nova surgia, pois se, por um lado, nos sentíamos entusiasmados e empolgados com o que tínhamos oportunidade de observar, por outro, crescia em nós o receio do desconhecido.

O que se passava naquela sala era, de facto, estimulante, uma vez que operacionalizava estratégias e modos de agir que iam ao encontro de vários autores que tínhamos lido ou de que tínhamos ouvido falar nas aulas de psicologia, sociologia e psicopedagogia. No entanto, chocava com uma estrutura estabelecida, aquela em que tínhamos crescido, estudando, e isso gerava incertezas e medos relativamente à nossa capacidade de exercer o magistério.

A professora Luísa percebeu os nossos receios, mas não esmoreceu. Afirinou-nos sempre um apoio incondicional, o que transparecia a cada passo quando se sentava com o grupo de estágio, nos intervalos das aulas ou mesmo depois delas e, pacientemente, se munia de trabalhos dos alunos e nos induzia a reflexões cada vez mais profundas sobre o seu sentido e razão de ser. Explicava-nos minuciosamente as suas opções pedagógicas e as didáticas que usava. E, muito importante, emocionava-se muitas vezes ao clarificar o simples trabalho de um aluno com dificuldades de aprendizagem e discutia connosco formas de o melhorar. Sentíamos-nos importantes, nestes momentos. Percebíamos o carácter democrático do comportamento da professora, ele próprio também uma forma de exercer o magistério, uma vez que era clara a sua intenção pedagógica.

Um dia, a professora Luísa disse-nos que a sala dela e as suas práticas se enquadravam na Escola Moderna Portuguesa. Contou-nos que, de certa forma, o que estava a acontecer connosco, a surpresa face às formas de pensar e de exercer a profissão, na escola primária, tinha acontecido com ela quando contactou com colegas do Movimento da Escola Moderna logo após o 25 de Abril. Estava fascinada com o discurso de Sérgio Niza e as práticas pedagógicas que eram partilhadas.

O modo de ser professora que a nossa professora cooperante nos revelava agarrou-nos. O grupo de estágio já estava ansioso por começar a intervir.

Os dias de intervenção na turma sucederam-se num misto de ansiedade e receio, mas sempre com grande motivação. Cada elemento do grupo de estágio teve oportunidade de dar azo à sua imaginação e criatividade, de errar e aprender com os erros cometidos, o que sempre foi refletido amplamente com a professora Luísa. Se cada momento de intervenção na turma era um tempo e um espaço de aprendizagem intensa do magistério desenvolvida num contexto de aprendizagem da democracia, os momentos de reunião com a professora para refletir sobre o trabalho realizado aprofundavam-na, pois, a cooperante trabalhava connosco tal como fazia com os seus alunos. Ou seja, criava as condições para uma reflexão vasta e profícua, usando uma escuta sensível relativamente às nossas questões, contribuía para que nos autonomizássemos em termos de planificação e organização do ato pedagógico. Aquelas ocasiões consubstanciavam claramente o *isomorfismo pedagógico* de que se falava no seio do Movimento da Escola Moderna e que Niza (2009) definiu como sendo

a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de

³⁵Na sua tese de Doutoramento intitulada «P3» - Uma Outra Conceção de Escola. Estudo de Caso, Miguel Henriques Martinho (2011) refere-se nos seguintes termos às escolas “P3”:

A partir dos anos setenta do século passado foram construídas em Portugal escolas de *área aberta*, introduzindo uma concepção inovadora do processo de ensino/aprendizagem. O projecto mais divulgado acabou por ser conhecido como “P3”, era *normalizado*, isto é, cada edifício era concebido com uma estrutura modular (quase como se fossem peças *lego*), em que os vários elementos podiam encaixar uns nos outros e adaptar-se facilmente a diferentes tipologias de terreno. No entanto, a característica educacional mais inovadora deste projecto de arquitectura escolar estava no seu interior, uma vez que propunha “fragmentar” o ensino da “classe”. Em vez de uma sala fechada, os professores tinham à sua disposição núcleos com o espaço equivalente a duas ou três salas de aula, ligadas entre si e com espaços de apoio em comum, permitindo diferentes tarefas, com diferentes grupos de alunos, num espaço considerado como mais variado e criativo. O *projecto P3* tinha como objectivo adaptar a escola a novos métodos pedagógicos, através de um ensino em equipa, possibilitando a realização de uma maior diversidade de actividades com os alunos. Além disso, introduzia um espaço polivalente (que não existia nas escolas do *Plano dos Centenários*) com ligação aos vários núcleos da escola, permitindo as mais diversas funções, as áreas de Expressões poderiam tirar proveito da sua utilização (a Expressão e Educação Física e Motora, a Musical, a Dramática e a Plástica, por exemplo), poderia servir como espaço de recreio, de refeitório e, na sua ampla utilização, poderia ainda estar ao serviço da comunidade local. (p. 11 e 12)

organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (p.352)

Pelas razões descritas, este estágio, enquanto etapa final dos três anos de formação inicial, foi, claramente, um impulso decisivo para que a profissão que quisemos abraçar fosse verdadeiramente pensada de forma antagónica relativamente à que já sabíamos caracterizar a escola tradicional, o que nos motivou para aprofundar o conhecimento sobre o que tínhamos aprendido teórica e praticamente durante o curso do Magistério Primário. Além disso, tinha reforçado todo o sentido de um dever de aprendizagem ao longo da vida que o curso nos tinha inculcado.

Recuperando memórias – o desenvolvimento da profissionalidade: uma aprendizagem sociocentrada da profissão

Os primeiros tempos de exercício profissional foram de aprofundamento da autonomia pessoal e de estabilização da crença de que nos tínhamos transformado em alguém com um poder imenso nas mãos. Trabalhar com crianças pequenas, criar-lhes as melhores condições de aprendizagem, implicando-as no processo, obrigava-nos a uma vigilância permanente, leía-se, a um processo sistemático de autocritica face às práticas educativas e pedagógicas que íamos implementando. Colocava-se então claramente em questão – volvidos quarenta e cinco anos, continua a colocar-se – a necessidade de questionar sempre e de autoavaliar o nosso trabalho. Num contínuo exercício em espiral, as práticas seguintes incorporavam as anteriores, mas depuradas do que a nossa autocritica entendia ser impróprio e inadequado.

Este exercício era, contudo, muito solitário, pois poucos eram os colegas de profissão mais próximos que o queriam fazer de forma partilhada e menos ainda os que reconheciam ter as mesmas preocupações existenciais. Consideramos que o que sentíamos na altura relativamente ao modo de estar profissional daqueles colegas não é muito diferente do que sentimos hoje face ao consumismo acelerado de produtos didáticos para *dar* aulas e a uma certa alienação relativamente à reflexão sobre as práticas pedagógicas. Aqueles colegas estavam sempre muitíssimo mais preocupados com as questões da gestão e do cumprimento dos programas curriculares do que com o que ensinavam e a forma como o faziam. Tal constatação opunha-se radicalmente ao que aprendêramos, vivenciando, nos tempos do estágio final do curso do Magistério, que se encontrava perfeitamente em linha com o que, mais tarde, Giroux (1988) haveria de designar por *intelectuais transformadores*.

Embora pouco tempo tivesse decorrido ainda, a insatisfação começava a preocupar-nos. Ficamos inquietos. Queríamos recuperar rapidamente o mote que tínhamos tido durante o estágio final. Por isso, no início da década de 1980, integramos o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), o que nos possibilitou uma rica e vasta aprendizagem profissional, estruturando decisivamente o nosso modo de pensar e estar como professor do ensino primário. A partir daí, começou a ser natural o vaivém reflexão-prática-reflexão. Assumíamos-nos,

definitivamente, como um professor que, pelo exercício quotidiano de *intelectual transformador* (id.) alimentava claramente a ideia de estar a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. Acresce o facto de, à época, se estar a viver uma forte crise económica e social no distrito de Setúbal, onde residíamos, o que ainda mais robustecia o sentido e importância das aprendizagens profissionais que íamos processando.

Há anos, refletimos sobre o trabalho que desenvolvemos no seio do Movimento da Escola Moderna Portuguesa nos seguintes termos:

O trabalho desenvolvido neste âmbito acontecia de forma cooperativa no seio de grupos de pares e decorria de uma partilha de experiências de sala de aula ou da reflexão sobre temáticas ou problemáticas de interesse comum. Os resultados desta reflexão revertiam a favor de novas práticas e consubstanciavam uma espiral de conhecimento que se prolongava por cada ano lectivo.

Durante esta partilha de experiências existia a preocupação de uma descrição crítica de todos os procedimentos que cada participante tinha adoptado na realização de qualquer trabalho com os alunos e tal situação comportava, através da reconstituição histórica dos processos em questão, uma reelaboração mental dos conteúdos a transmitir aos outros.

Uma colectivização das razões e sentidos das práticas realizadas desta forma induzia momentos de interpelação recíprocos e o desenvolvimento de poderes de interlocução. Consequentemente, o que era experiência pessoal transformava-se gradualmente em conhecimento que incorporava novas práticas, desta feita disseminadas pelos vários elementos do grupo.

Nestas circunstâncias, muitas vezes, o que era apresentado como um problema à partida transformava-se em solução pelo facto de ter sido partilhado com os outros. Assim, a busca de melhores práticas em colectivo encerrava um sentido de busca de soluções. (Oliveira, 2005, p. 208)

A esta dimensão de trabalho reflexivo no seio de pequenos grupos de interesse investigativo comum que nos MEM são designados por *grupos cooperativos*, há a acrescentar a ideia sistematicamente desenvolvida nesta associação de que todos nós somos potenciais formadores uns dos outros. E assim aconteceu por diversas vezes não só no decurso do trabalho dos *grupos cooperativos* como noutras circunstâncias em que éramos desafiados a partilhar experiências já anteriormente refletidas em pequenos grupos, desta feita com públicos bem mais vastos.

Ainda na década de 1980, mas passados uns anos de vivência intensa no seio do MEM, integrando diversos *grupos cooperativos*, participando em sábados pedagógicos, encontros nacionais e congressos consecutivamente, a partir de 1987-1988 aderimos a uma nova dinâmica. Tratava-se da Rede de Pólos de Ação Educativa e de Formação do Distrito de Setúbal, que surgiu

pela acção matricial da Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, e como forma operacionalizadora das suas linhas orientadoras, de entre as quais se destaca[va]: encarar as várias funções da ESE

como necessárias umas às outras e ao objetivo último de promover o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, jovens e adultos em formação no distrito de Setúbal, (Oliveira, 2005, p. 128).

A integração desta dinâmica constituiu outro marco importante no desenvolvimento da nossa profissionalidade, pois eram os professores que geriam os referidos Pólos. Nós integrávamos a equipa do Pólo do Seixal. Neste âmbito, participámos na organização e na operacionalização de inúmeras ações de formação e de animação e, ainda, na constituição da APROP – Associação de Pólos da Região Ocidental da Península de Setúbal.

Vivemos, assim, dinâmicas intensas em *redes de formatividade* (Correia, 1998) que contrariavam sobremaneira lógicas tecnicistas de formação de professores que, à partida, tendiam a considerá-los desqualificados e, por isso, se preocupavam mais com o desenvolvimento, leia-se, acumulação de competências didáticas para o exercício da profissão, do que com a criação de um substantivo trabalho formativo em que o trabalho de formação “deva procurar induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (id., p. 171).

O trabalho realizado à época, porque não se confinava ao desenvolvido nas escolas,

potenciou uma participação diversificada e alargada de actores sociais e instituições que, no seu conjunto, fizeram emergir uma visão redimensionada do acto educativo escolar, ganhando bases, deste modo, a assunção do acto educativo como acto de cultura e como vertente, a par de outras, de um desenvolvimento que se pretende integrado, (Oliveira, p. 129).

Como resultado, para nós, a vida profissional aumentava significativamente de intensidade e os seus sentidos eram eminentemente políticos. Sentíamos estar claramente a intervir na *cidade*, a contribuir para a construção e o aprofundamento de comunidades educativas.

Já no início da década de 1990, precisamente no ano letivo de 1992/1993, integrámos a equipa de projetos do ICE – Instituto das Comunidades Educativas, que tinha como Diretor Executivo Rui D’Espiney, sociólogo e ex-professor do ensino primário. À data da sua constituição, em julho de 1992, o ICE configurava-se como

uma associação diferente da sociedade civil. Esta diferença residia no facto de se ter apresentado como proposta com uma tese em que o trabalho em educação é assumido não de forma segmentada e exclusivamente direccionado para a sua dimensão formal, mas como acto de cultura que surge integrado e a par com outras dimensões da dinâmica social que concorrem para o desenvolvimento local. Nesta perspectiva, a diferença consubstanciou-se pela afirmação da vontade de encetar processos de gestão da diversidade, recorrentemente emergentes de uma construção coletiva, em que a noção de parceria ganha sentido através de dinâmicas de aprendizagem social para

as quais concorrem valências e olhares múltiplos em interação – o ICE constituiu-se não como um corpo de especialistas, mas como um fórum de intervenção que pretendia ser alimentado pela dinâmica de inter-subjetividade decorrente do cruzamento de seres e saberes que os diversos tipos de sócios potenciavam, (Oliveira, 2005, p. 131).

O tempo de permanência no ICE foi longo e proporcionou a organização e desenvolvimento de diversos projetos. O nosso trabalho era de *largo espectro* a partir de uma mesma matriz – o desenvolvimento local, o envolvimento comunitário, a participação ativa e proativa das crianças e dos jovens. Apoiávamos e dinamizávamos coletivos de professores e educadores de infância em vários pontos do país. Primeiramente, nos concelhos da Moita, Montijo e Alcochete, depois em Trás-os-Montes, em Vinhais, Bragança e Mirandela, em Matosinhos e no Minho, em Braga, Amares, Ponte de Lima e Viana do Castelo.

São desse tempo dinâmicas de projeto intensíssimas de que foram exemplo, em primeiro lugar, desde 1992, o Projeto “*Escolas Isoladas – De Obstáculo a Recurso*”, mais tarde designado por “*Escolas Rurais*”; o Projeto de “*Intervenção Socioeducativa da Cruz de Pau, Matosinhos*”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a coordenação do Professor Doutor Bairrão Ruivo, de 1996 a 2000; o Projeto “*Amares na Escola*” da APEA – Associação de professores e Educadores de Amares, desde Setembro de 1996 até 2000-2001; o Projeto “*Relação Escola-Pais: as nossas práticas*”, numa parceria entre o ICE e o então IEC – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, desde 1996 até 2009, que co-coordenámos com a Professora Doutora Teresa Sarmento.

Todas estas dinâmicas envolvendo uma panóplia diversificada de escolas, actores sociais e instituições, particular e decisivamente a do Projeto “*Escolas Rurais*” e o impulso de amigos, nomeadamente Teresa Sarmento e Fernando Ilídio Ferreira, estiveram na base de uma decisão muito importante tomada em 2001, a de avançar para uma investigação que requeria grande fôlego. Iniciámos, então, um doutoramento em Estudos da Criança, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento, tendo por objeto de estudo as escolas e os jardins de infância de meio rural e as possibilidades de desenvolvimento local. A tese desenvolveu-se

com base no pressuposto de que a educação pode contribuir para o desenvolvimento em meio rural, pois este, longe de se confinar a questões de ordem exclusivamente económicas, ainda que passe em grande medida por elas, coloca-se também e, inevitavelmente, no campo educativo. Este pressuposto, no entanto, não toma as relações entre educação e desenvolvimento numa perspectiva redutora de mais educação com vista a um maior desenvolvimento, mas na perspectiva da necessidade de mais educação em ordem a um maior desenvolvimento individual e colectivo globais, maior capacidade de exercício de cidadanias e, também, maior desenvolvimento económico, (Oliveira, 2005, p. V).

De acordo com todo o percurso profissional que tínhamos feito até então e para nos mantermos coerentes, considerámos que a investigação deveria ser realizada numa lógica de investigação-ação, o que aconteceu. Os dois anos

de trabalho empírico foram muito ricos e proporcionaram aprendizagens extraordinárias a títulos muito diversificados que não só nos ajudaram a compreender melhor a organização escolar e os contextos em que se desenvolve, como nos apetrecharam de ferramentas intelectuais mais profundas para organizar e operacionalizar o ato pedagógico no regresso à atividade direta de professor de crianças pequenas.

O regresso à escola, pelo exercício direto de professor numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, em 2007/2008, não foi fácil, tanto mais que, de uma zona do país em que a dinâmica associativa docente era intensa, passámos para outra com características totalmente diferentes em que o associativismo docente era praticamente inexistente. Além disso, o trabalho docente já era desenvolvido num contexto organizacional novo, pois os Agrupamentos de Escolas tinham sido institucionalizados.

Foi um tempo duro de readaptação. A reflexão sobre as práticas educativas e pedagógicas era débil e a interlocução que tínhamos com pares pouco significativa. Valia-nos o trabalho pedagógico com as crianças, mas mesmo assim este ia muitas vezes soçobrando, uma vez que nos faltava o trabalho em equipa e em projeto que devia sustentar as nossas práticas.

Como a inquietude se mantinha, procuraram-se novos caminhos, embora soubéssemos que mais não eram do que a recuperação, para a atualidade, de experiências antigas: abrimos nova e sucessivamente as portas das nossas salas de aula a alunos estagiários, desta feita da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Deste modo, cumpríamos, mais uma vez, o dever cidadão de partilhar experiência e ajudar a transformá-la em conhecimento através da reflexão permanente em benefício dos envolvidos no triângulo formativo, ou seja, professor, estagiários e alunos.

Além disso, pelo contacto com a ESE-IPVC e através do protocolo estabelecido com o nosso Agrupamento de Escolas de pertença, integramos novamente dinâmicas de projeto. Participámos, então, nos Projetos Global Schools e Get Up and Goals, ambos numa linha de Educação para a Cidadania Global, o que nos permitiu regressar a um registo reflexivo estimulante e desafiante e a ponderar novamente sobre as problemáticas associadas ao desenvolvimento e as formas como trabalhá-lo com crianças pequenas, contribuindo, assim, para a sua implicação em processos cidadãos de afirmação, não só dos seus direitos como dos dos outros.

A aprendizagem e o exercício cidadão em que ela se deve consubstanciar, pela reflexão partilhada e gerida em contexto sociocentrado, realimentaram, então, a fase final de um percurso profissional longo desenvolvido como reflexo do contributo do 25 de Abril de 1974 no campo educativo.

Em jeito de síntese

Como inicialmente reconhecemos, o desafio que nos foi lançado comportava um grau significativo de dificuldade e complexidade. No entanto, não quisemos deixar de lhe responder e aqui chegamos depois de um esforço considerável de memória.

O exercício soube a pouco, mas abriu o apetite para visitar trajetórias e com eles recuperar sentidos esquecidos ou pelo menos, algo adormecidos.

Com o que já revisitámos, avivámos a importância de uma aprendizagem ao longo da vida enquanto exercício máximo de execução da liberdade que a Revolução dos Cravos nos facultou.

Recuperamos também o peso decisivo que a formação inicial tem na criação de condições para que um futuro professor possa ganhar o ensejo necessário e adequado ao desenvolvimento de uma profissionalidade assente no vaivém permanente reflexão- prática-reflexão.

Na verdade, olhando para trás e refletindo um pouco sobre a nossa, que foi desenvolvida num contexto de grande mudança da sociedade portuguesa, a todos os títulos, tendo como desígnio a instauração da democracia e o seu desenvolvimento, considerámos que teve um papel estruturante que nos induziu a querer chegar sempre mais longe pelo questionamento e autoquestionamento permanentes, no sentido de cumprir com o desígnio de criar as melhores condições para a aprendizagem das crianças, ajudando-as a ampliar as suas mundividades e a pensar formas de intervir nelas.

Recuperamos, por fim, o papel determinante de um desenvolvimento da profissionalidade dos docentes assente em *redes de formatividade* que tanto podem incluir somente pares como devem também incluir outros atores sociais. Se, por um lado, os pares podem contribuir ou contribuem mesmo para o reforço e melhoria dos sentidos e características das práticas, por outro, a partilha de experiências e saberes em *redes de formatividade* que incluem atores sociais de diversas proveniências contribui para que os docentes possam refletir sobre as suas práticas de uma forma mais descentrada, logo, relativizando-a e redescobrimo nela sentidos que até então não lhes atribuíam.

Referências bibliográficas

- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bering & Garvey.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra: Revista Científica* 9, 69-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398319>
- Martinho, M. H. (2011). «P3» - *Uma Outra Conceção de Escola. Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/7722>
- Monteiro, A. R. (1975). *Educação - Acto político*. Livros Horizonte.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In Formosinho, J. (Coord.) *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.345-362). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. J. A. M. de (2005). *A Educação em Meio Rural como Paleta de Possibilidades para o Desenvolvimento Local: Contributos da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Jardim de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (1991). *Professores do Ensino Primário: A Carreira e/ou a Vida*. Coleção Comunidade Educativa. CEFOPE: Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância. Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmiento, M. J. e Cerisara, A. B. (Orgs), *Crianças e Múldos, Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Edições ASA.



Fazer e Ensinar História em Liberdade. A leitura de um professor-investigador formado depois de Abril.

José Carlos de Magalhães Loureiro

ORCID: 0000-0002-8287-390X

A leitura deste texto carece de uma advertência. As páginas que seguem foram escritas em tom de ensaio, urdidas com as palavras de vários autores. São, efetivamente, o resultado de leituras – umas mais recentes outras bem antigas – e de reflexões compostas à maneira de um arqueólogo. Dito de outro modo, como quem pesquisa na estratigrafia a presença de linhagens que promovam a reflexão sobre o lugar da história, escrita e ensinada, na atual sociedade. É um texto saturado de referências que dialogam com a experiência docente e de investigação do autor, sem receio de “ser lido” nas palavras que se partilham com quem se detém a ler. É um escrito sobre a história depois da Revolução de Abril, feito de camadas e a partir de estratos de um substrato acumulado pelo tempo, elaborado por quem procura aprender distanciando-se do imediato e discernir o lugar do conhecimento histórico na nossa experiência coletiva.

Uma história afunilada, dogmática e exemplar

No decurso do regime salazarista, a história – escrita e ensinada – circunscrevia-se a uma cronologia e a uma narrativa, fundamentalmente política, pontuada por momentos e figuras heroicas. A história *ortodoxa* era composta por um conjunto de datas simbólicas, de feitos audazes e extraordinários, de homens impolutos, que agiam infundidos pela graça divina. O devir histórico, subtraído da sua pluralidade, subsumia-se numa gesta patriótica que não admitia *heresias*. Entre os vários autores que contribuíram para a consolidação desta narrativa *afunilada*, tomaremos João Ameal, qualificado por Luís Reis Torgal como “o mais salazarista de todos os historiadores portugueses” (1996, p. 246), e a sua História de Portugal, editada em 1940, o mesmo ano da *Exposição do Mundo Português*. A observação do índice desta história é suficiente para compreender os seus pressupostos. A nação, resultado do “mistério”, é talhada à espada por homens que trazem “o hábito sob a armadura”; faz-se de “Sementeiras na Terra e no Espírito”, que se clarificam na “Tarde de Aljubarrota”. O historiador institui uma linhagem assente em figuras e acontecimentos que continuamente remetem para a religião católica – Deus – e para uma geração excepcional – Povo Português. O tom grandiloquente é constante. O torrão e o seu povo – a Pátria – são abençoados e se os homens não se esquecerem da *verdadeira* história, é-lhes reservada a glória e a imortalidade. Por isso, nas palavras de Salazar, “Não discutimos a Pátria e a sua história”. Fazê-lo era um sacrilégio. Na verdade, como se lê no índice

36 Discurso proferido, em 14 de Agosto de 1935, a propósito das comemorações da Batalha de Aljubarrota.

da obra de João Ameal, a nossa história poder-se-ia resumir a seis fases: (1) o momento fundacional – o “Fundador abre o sulco”, qual Rómulo abrindo o sulco no Palatino, de um reino que se confirma na Batalha de Aljubarrota; (2) o período áureo – nos séculos XV e XVI, a nação atinge a “Idade de Ouro”, colocando-se ao “Serviço de Deus”, cravando as “Quinas em África” e abrindo “Novos mundos ao Mundo”; (3) um período crepuscular – as sombras cobrem o país e emergem os “Fantasmas do Desejado”; (4) o renascer do reino com a Restauração (1640); (5) a abertura de um caminho nebuloso, de decadência, com a ação do Marquês de Pombal e do liberalismo – fase em que o país, à semelhança de Caim, rejeitava a vontade de Deus, deixando-se dominar pelas forças malignas; (6) e, por fim, depois do republicanismo, a “Balbúrdia Sanguinolenta”, emerge o tempo da “Reconquista de Ordem”, ou seja, de recuperação do *verdadeiro* destino da história portuguesa. Embora alguns teimassem em não o reconhecer, o regime assumia a recondução da nação ao trilho certo. Pensamento expresso por Salazar, num dos seus discursos: “Que importa que no presente momento histórico não seja igualmente vista por muitos a necessidade e grandeza da obra nacionalizadora em marcha, se o povo tem a intuição duma época decisiva da nossa vida e de que por este caminho se retoma o velho rumo da história pátria?”³⁶. António Oliveira Salazar apresenta-se como herdeiro da melhor estirpe da nação e condutor do povo português a um futuro redentor. É o “Salvador da Nação Portuguesa”. Nas escolas primárias, a história que deveria ser ensinada constituía “a verdade que convém à Nação” (Decreto nº 21103, 15.04.1932). Consequentemente, os compêndios de História de Portugal devem contribuir para que os alunos “aprendam (...) a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo” (*idem*). O mesmo alcançar-se-ia glorificando a família, a fé, o “princípio da autoridade”, a “firmeza do governo”, o “respeito da hierarquia” e, sintomaticamente, por último, a “cultura literária e científica” (artº 3º). Para atingir este desiderato, nas palavras de Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, “o professor do ensino primário, ao receber em suas mãos, para a primeira moldagem [da criança], é erguido à nobilíssima condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria” (Nóvoa, 1992, p. 459). A história da pátria torna-se, portanto, um “elemento essencial da tecnologia regeneradora” (Martins, 1990, p. 101) defendida pelo regime, colaborando na obra salvífica, que *cura* o país das influências internacionais perversas e das tendências viciosas internas. O professor é apenas um instrumento dessa tecnologia: “o fim do professor de História não é ensinar todas as verdades (...) mas apenas dar ao estudante o conhecimento das verdades que servem a Pátria”, ler-se-á no manual obrigatório usado nos liceus (Pereira, 2021, p. 50). O professor era o mestre, o “missionário”, que devia ensinar a ler, escrever e contar e recorrer à história para desenvolver as virtudes morais e o amor pátrio, segundo os ditames do estado. Moldar o novo homem implicava uma narrativa monolítica da história. Um livro único, um devocionário da pátria.

A torrente de abril, uma história do povo e da participação

Com a Revolução de Abril abre-se uma torrente de mudanças nas diversas dimensões da vida, mormente social e cultural. O campo educativo, como seria expectável, não ficará imune às alterações decorrente do fim do fascismo. Em agosto de 1974, Vitorino Magalhães Godinho reconhecerá que desmoronara “grande parte do edifício escolar” e que se tinham rompido “a maior parte dos diques” (Teodoro, 2001, p. 352). Essa torrente estava nas ruas – tão bem representada no cartaz de Vieira da Silva – como nas escolas. No ensino secundário e universitário, a corrente de saneamentos e de ações dos movimentos estudantis e das organizações partidárias visando o seu controlo trouxeram muitas dificuldades a um normal funcionamento das atividades escolares. O rio corria desembaraçando-se das antigas margens. Era evidente o desejo de democratizar a escola, “abrindo-a aos elementos de todas as classes”, como preconizada o Governo Provisório (Teodoro, 2001, p. 357). Na época, o movimento social e as iniciativas populares estiveram na origem de muitas mudanças ou espicaçaram a tomada de decisões por parte do centro político. Professores, alunos e funcionários, ao nível local, assumiram a dianteira da mudança. Compreendia-se a necessidade de novos programas e de manuais escolares que substituíssem as versões do Estado Novo. Assim aconteceu. Como notou Torgal, “nos compêndios de História de Portugal do atual 2º ciclo de ensino básico (...) pode dizer-se que se encontra – como era normal –, de uma forma mais ou menos clara, uma nova “legitimidade histórica”, ou seja, a afirmação, explícita ou implícita de que o Estado Novo foi um período negro da nossa história, que deu origem a uma era de democracia, aberta a novas perspectivas para os portugueses” (Torgal, 1996, p. 464). Era preciso substituir a narrativa do Estado Novo e observar a nossa história a partir de novas teorias e análises. Nesse sentido, a história produzida e ensinada passou a incorporar um discurso influenciado pela escola dos *Annales*, pelo marxismo e pelos trabalhos de Magalhães Godinho, particularmente pelo conceito de “complexos histórico-geográficos”. À história de conquistas e heróis, centrada na ação dos portugueses, contrapõe-se gradualmente uma história à escala europeia, universal e comparativa. Por outro lado, há uma crescente integração da história e das ciências sociais na discussão política e uma presença notória na esfera pública. Em 1975 ter-se-ão publicado mais sete milhões de livros do que no ano anterior, duplicando as edições que se podem inscrever no âmbito das ciências sociais e política (Beja, 2016, p. 14). Entre os vários títulos que surgem nas livrarias conta-se o livro “As Lutas de Classes em Portugal nos Fins da Idade Média”, de Álvaro Cunhal, que à semelhança de outros autores produzem novas leituras da história à luz da inteligibilidade marxista. Em muitos casos, não eram *historiadores*, mas produtores de leituras dos acontecimentos históricos de acordo com o modelo de interpretação marxista. O próprio Álvaro Cunhal reconhecerá que “mais relevante do que escrever a história seria fazer a própria história” (Andrade, 2013, p. 152). Na verdade, se não ficou nos anais da produção historiográfica, ninguém lhe pode negar, bem como a tantos outros homens e mulheres, um papel determinante na construção da nossa história recente.

Pelos anos noventa, nos cursos de História aprendia-se, com Marc Bloch, que “o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa” (Bloch, 2010, p. 109), pressuposto que roía os fundamentos de qualquer narrativa monolítica. No enalço, o mesmo historiador recusava-se a assumir o papel de “juiz dos Infernos”, portanto, de se encarregar de “distribuir pelos heróis mortos o elogio ou a reprovação” (p. 161). Ganhava legitimidade questionar qualquer narrativa dicotômica, repartida entre os tidos como excepcionais e brilhantes e aqueles a quem se reservava a sombra e o silêncio. Nas universidades, realizavam-se os primeiros doutoramentos em História Contemporânea, época histórica maldita para o regime deposto em 1974³⁷. Na verdade, como escreveu o filósofo José Gil, “as ditaduras opõem-se ao progresso do conhecimento em geral e ao das ciências humanas em particular” (Gil, 2005, p. 36). Paulatinamente, a escrita da história afastava-se das ditas *lições da história* para se assumir como resultado de uma investigação rigorosa, visando a objetividade e a cientificidade.

Abril trouxera aspetos fundamentais para o desenvolvimento da ciência, particularmente, a liberdade de pensamento e de opinião. Na verdade, acompanhamos Timothy Ferris quando afirma que “a ciência apenas floresce em ambientes democrático-liberais”, pois ela é, entre outros aspetos, “inerentemente antiautoritária” (2013, p. 15).

Abril trouxe, também, a possibilidade de uma história que se abria a uma nova cronologia – a da longa duração, o do tempo médio e a do tempo curto –, a novos objetos – o social, o económico, a materialidade, a demografia, as mentalidades, a paisagem... – e ao diálogo com outras disciplinas – a sociologia, a antropologia, a psicologia...

Abril permitiu que se deixasse de falar do povo como uma essência, uma entidade a-histórica, para se abordar o povo como uma realidade sociológica. O relato único deu lugar a múltiplas formas de narrar o devir humano. A história ensinada deveria contribuir para a formação de um novo indivíduo – o cidadão crítico e democrático. Nos programas da disciplina de história em vigor nos anos noventa, para o 3º ciclo, estabelecia-se como objetivos: “adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente”, “desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões” e “empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas”. Em suma, desenvolver a solidariedade, a autonomia e a noção de relativismo cultural. A narrativa histórica deambulava entre a tradição literária e a procura de cientificidade, mas tomava definitivamente a opção de contribuir para que se conseguissem “indivíduos autenticamente livres” (Savater, 2010, p. 30), que se desprendessem das amarras da ignorância e do determinismo natural e social a que estavam cingidos. A história deixava de ser uma narrativa ao serviço da *domesticação* para colaborar na construção de uma democracia participativa e trilhar caminhos de emancipação.

Abril contribuiu para que se olhasse o professor como um profissional, estancando a política do Estado Novo que visava “acabar com as veleidades de uma formação de professores assente em bases intelectuais e em referências científicas” (Nóvoa, p. 108). Pelos anos 70, como nota António Novoa, deu-se

uma “diversificação de papéis dos professores” (1990, p. 120) que, do nosso ponto de vista, se prolongou até aos nossos dias, na multiplicação de mandatos que o Estado e a sociedade atribuem, de modo acumulativo, à escola.

Com a Revolução do 25 de Abril afirmou-se e consolidou-se o caminho da expansão escolar e da democratização do acesso à escola. Confrontando o sonhado, o plasmado nos decretos e proclamado nos fóruns dos professores e a realidade quotidiana nas mais diversas zonas do país, com facilidade percebemos desfazamentos e reconhecemos diferentes ritmos: houve mudanças, houve conservação e houve recuperações que, segundo Luiza Cortesão, “ficaram bem próximas do que eram antigamente” (2000, p. 115).

A história em tempos de mudança

O mundo não esteve, porém, à nossa espera. Em 1973 surgiu o primeiro telemóvel e no ano em que os portugueses exercem o direito de voto pela primeira vez, surge a Microsoft. No ano seguinte, quando aprovamos a Constituição Democrática, era fundada a Apple. Abria-se a porta a novas formas de comunicação. A globalização da informação, a par da globalização económica e cultural, transformaria a forma de nos relacionarmos e imaginarmos. Nos finais do século XX, os intelectuais davam nota da “decomposição das grandes narrativas”, pela perda de atração dos “antigos pólos (...) formados pelos estados-nações, pelos partidos, pelas profissões, pelas instituições e pelas tradições históricas” (Lyortard, 2003, p. 40). Uma outra corrente de pensamento afirmava o “Fim da História”. Para Fukuyama com a queda do Muro de Berlim firmava-se a democracia liberal, ideologia e sistema sem concorrentes, abrindo-se uma era de estabilidade. Contudo, a história (enquanto processo histórico objetivo) encarregou-se de mostrar que não estávamos efetivamente no fim dos processos de mudança. O fundamentalismo religioso, a emergência de conflitos na Europa e entre civilizações e o 11 de Setembro de 2001, vieram mostrar que a história ainda não tinha acabado (Catroga, 2009, p. 256).

Na verdade, o mundo não estagnou, pelo contrário as sociedades contemporâneas aceleraram a mudança. Neste novo mundo, o presente é idolatrado e o futuro cada vez menos programado. Vive-se o tempo como se fosse “um infinito somatório de momentos sem passado e sem futuro entre si” (Catroga, 2009, p. 263). Ao “eclipse das doutrinas pesadas da História” impõe-se “a supremacia dos valores «ligeiros» individualistas” (Lipovetsky, 2016, p. 297). Substituímos os “futuros radiosos” – a sua imaginação e concretização –, pelo efémero, pelo volátil, pelo flexível, pelo nómada e pela individualização extrema. Nesse contexto, a história (como as outras ciências sociais e os estudos humanísticos) passou a situar-se numa *península* periférica – a dos saberes “não produtivos” – ligada, por um estreito istmo, ao *continente* dos saberes geradores de proveito económico a curto prazo, de lucro. Logo, os *saberes* ditos *úteis*. A essa *península* apenas recorremos para satisfazer o lado lúdico da existência ou para escolher à la carte o que convém aos nossos desejos imediatos. A história ensinada é desvalorizada e a sala de aula desqualificada para endear a informação que corre na internet e os percursos de formação sem professores. Todavia, crescem as

³⁷ Note-se que, entre 1940 e 1960, a *Revista Portuguesa de História* da Universidade de Coimbra não publicou qualquer artigo sobre os séculos XIX e XX. No referido período, 60% dos artigos incidem sobre o período medieval e 20% sobre a história da expansão (Pereira, 2021, p. 52). Refira-se que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi criada (melhor seria falar de “restaurada” ou “restabelecida”, cf. Araújo, 2019, p. 94) em 1961, depois de um interregno de 30 anos, para formar em História, Filosofia e Ciências Pedagógicas e que, em 1972, prestou provas académicas para o grau de doutor Luís de Oliveira Ramos, com uma tese sobre o Cardeal Saraiva e o regime liberal (Araújo, 2019, p. 150).

vozes que reconhecem que “o progresso tecnológico não é progresso cognitivo” e que “estar ligado não é suficiente para pensar” (Lipovetsky, 2016, p. 321). Em tempos de excesso de comunicação perdemos a capacidade de escutar uma narração mais longa. Acontece que a história não é um somatório de fragmentos, a mera disposição ordenada de dados, um repositório de curiosidades. A história é contar e “contar é explicar” (Prost, 2001, p. 248). Contar exige tempo, escuta; e só deste modo se alcança a compreensão. Contar é útil, pois cria laços.

História e Liberdade, a procura de sentido

O historiador Marc Bloch, fuzilado pelos alemães em 1944, é recorrentemente citado por ter iniciado o seu livro “Introdução à História” com a pergunta: “Pai, diga-me lá para que serve a história”. Interpelação que, na sua aparente ingenuidade, é desafiante. Ao longo do livro, o historiador ensaia a resposta. Começa por afirmar que a história serve para *distrair, divertir*. Alega que “antes do desejo de conhecimento”, a história é “o simples gosto”. Segundo ele, entregamo-nos à história pelo prazer. É a sedução que faz germinar o desejo pelo conhecimento. Portanto, a história não é um mero passatempo, um conjunto de curiosidades que nos seduzem, um colecionar de factos que nos surpreendem. Ela propõe-se, também, *satisfazer a nossa inteligência*. Desta forma, a história é um esforço intelectual que não se pode medir exclusivamente pela “capacidade de servir a ação” (p. 78). Como afirma Bloch, “seria condenar a humanidade a uma estranha mutilação recusar-lhe o direito de procurar, fora de toda a preocupação do bem-estar, o apaziguamento das suas fontes intelectuais” (pp. 78-79). Em conclusão, a história “trabalha para proveito do homem”. Um outro historiador, Henri-Irénée Marrou, atribui à história, entre outros, um *valor estético*. Segundo o autor, a matéria histórica produz “um repertório de “histórias” boas para contar, um repertório magnífico, de uma riqueza inesgotável” (1974, p. 222). Aproxima-se, neste ponto, da *sedução* a que se referia Bloch. Mas das suas premissas, destacaria uma outra ideia: “o conhecimento histórico dilata, em proporções praticamente ilimitadas, o meu conhecimento do homem, da sua realidade multiforme, das suas virtualidades infinitas, muito para além dos limites sempre estreitos em que se encerrará a minha experiência vivida.” (p. 223). Quer isto dizer que a história “trabalha para o proveito do homem” porque amplia a nossa experiência, confrontando o que vivemos no presente, com o que os homens viveram no passado. O plural é aqui significativo, os homens – em múltiplas geografias e temporalidades. Talvez mais do que nunca, dar espaço à diversidade das experiências humanas faça sentido. O mundo atual está cada vez mais *míope*, fechado no virtual, um espaço que nos prometia a libertação e o acesso a “outros mundos”, mas que verificamos apenas nos concede aquilo que um algoritmo decide ou o que uma Inteligência Artificial conseguiu reunir. O mundo está cada vez mais *surdo* às propostas que não ofereçam rentabilidade e eficácia imediatas. O caminho é cada vez mais unívoco, pois os critérios que definem a “boa ação” são produtivistas e tecnocráticos. Poucos olham “um céu estrelado de uma noite clara, e o que deseja[m] é unicamente o espetáculo que se possui” (Weil, 2022, p. 40)

Num mundo onde tudo deve ser útil, será bom recordar as palavras de Aristóteles. Dizia o filósofo que se devia seguir a ciência com *o puro objetivo de saber* e não por qualquer necessidade prática. Na atualidade, muitos consideram a história absolutamente desnecessária, pois não é útil. Note-se, porém, que o historiador não aborda o trabalho sobre o passado porque ele é útil, mas porque sente prazer em conhecer a vida humana, nas suas diversas dimensões; porque reconhece a beleza do trabalho intelectual e da experiência acumulada pelas sociedades humanas. A história sendo o resultado do espanto, da sedução pela vida das sociedades humanas, do desejo de saber, do reconhecimento do valor intrínseco do conhecimento; é lugar constitutivo de liberdade. Não está (não pode estar) presa a funções instrumentais, a usos estritamente práticos e com fins técnicos. Como afirma Byung-Chul Han, “a fórmula básica da felicidade” é “*fazeremos, mas para nada*”, sendo que este “para nada” é a “liberdade em relação a um objetivo e a uma utilidade” (2023, p. 15). É a liberdade das banhistas de Paul Cézanne, que fruem o tempo da inatividade, numa aliança redentora com a natureza.

Numa época marcada pela mentalidade quantitativa – sôfrega de números e inundada por estatísticas –; por uma cultura do *parecer*, do fútil e do efêmero; pela ditadura do lucro e da felicidade construída com base naquilo que se *mostra* (mais do que naquilo que se é); pela informação fugaz e viral das *fake news* (onde a coerência lógica e a capacidade de argumentação são esmagadas pela velocidade do visual e por amontoados de textos reduzidos a meia dúzia de expressões cintilantes), as ciências sociais e humanas podem constituir-se como um “antídoto à barbárie do útil” (Ordine, 2019, p. 31) e um lugar de afirmação dos valores da *gratuidade* e do *desinteresse*.

Marc Bloch, como vimos, faz história porque *o divertia*; dava-lhe gosto. Etimologicamente a palavra *divertir* pode ter outro significado; ela vem da palavra latina *diverto(ere)* que pode significar *separar-se, ser diferente, divergir*. Os educadores que defendem as humanidades e as artes como ingredientes básicos da educação são inimigos das doutrinas de olhar único. A história é um poderoso instrumento de promoção da divergência, no sentido da construção de outros olhares e caminhos. Segundo Nussbaum, ela desenvolve, entre outras, a capacidade de pensar criticamente sobre questões políticas; a capacidade de reconhecer os seus concidadãos como pessoas com os mesmos direitos – que na diversidade devem ser olhadas com respeito, “como fins e não apenas como meios manipuláveis em proveito próprio” (2019, p. 65) –; a capacidade de se preocupar com a vida dos outros (desenvolver a empatia); e a capacidade de imaginar corretamente uma variedade complexa de temas. Pode, portanto, afirmar-se que a história e as ciências sociais e humanas servem para preservar a liberdade (Curto, 2013, p. 64). A história permite-nos caminhar sobre um mar de névoa, glosando o título de uma das telas de Caspar David Friedrich.

Uma das qualidades do conhecimento histórico é o facto de nunca estar definitivamente acabado. Ele não é uma verdade absoluta, mas um processo de contínua superação das verdades parciais (Schaff, 2000, p. 227). Esta narrativa, permanentemente *viva*, permite aos homens que se elevem “para além da sua mera facticidade”, marcada pela “nudez e crueza” (Han, 2024, p. 42). O tempo moderno é o tempo das vidas meramente *aditivas*; o conhecimento histórico permite *habitar* o tempo.

Para nos desvencilharmos das narrativas dominantes temos de fundar novas narrativas, geradoras de transformação. Não se espera a recuperação de uma linha de progresso interrompida, a esperança num fim há muito anunciado, mas, também, não se quer a aceitação acrítica das narrativas que se fecharam neste tempo – a do capitalismo, a do populismo, a da instabilidade como normalidade, a da sobrevivência como inevitabilidade, a da competição como modo natural de existir. A este propósito, parecem-nos muito acertada a metáfora usada por Bauman: “somos todos caçadores, ou chamados de caçadores e convocados ou compelidos a agir como tal, sob pena de sermos expulsos da caçada” (2007, p. 105). As novas narrativas não podem, também, ser a mera recuperação do passado, nem o uso enviesado da história; muito menos, podem ser edificadas sobre a desinformação e ao serviço da mentira. Krishnamurti, nas *Cartas às Escolas*, afirma que “a libertação em relação ao passado não é a revolta contra o passado, mas sim a compreensão de como o passado (...) molda as nossas mentes e corações” (p. 224). Importa *educar historicamente* (Magalhães, 2002, p. 51) e, conforme defendem Lipovestsky & Serroy (2013), numa época com “défice dramático de grelhas de interpretação e de hierarquização”, estabelecer “quadros organizadores” suscetíveis de conferir inteligibilidade ao mundo presente e passado (p. 200). Assim pensada, escrita e ensinada, a história fortalece a democracia.

Em 1939 Abraham Flexner escreveu um artigo, publicado na Harper’s Magazine, com o título “A utilidade do saber inútil”, onde defendia que as instituições de ensino se deviam consagrar à “educação da curiosidade” (Ordine, 2019, p. 157) e que “quanto menos se distraírem com considerações de aplicação imediata, maior seria a probabilidade de contribuírem para o bem da humanidade”. Segundo ele, “uma poesia, uma sinfonia, um quadro, uma verdade matemática, um novo dado científico, bastam para justificar a existência das universidades, das escolas, dos centros de investigação” (Ordine, 2019, p. 169). Acrescentaria, uma boa página de história justifica o tempo que lhe reservamos no horário escolar; particularmente se ela for o lugar a partir do qual eu aprendo a (re)construir o espaço comum. É urgente, como preconiza a UNESCO, que a educação se institua como um “bem comum”, reafirmando a “sua dimensão coletiva como um esforço social compartilhado (responsabilidade compartilhada e compromisso com a solidariedade)” (2016, p. 85). Neste contexto qualquer monólogo ou *livro único* perdem todo o préstimo. O professor, vértice imprescindível do “triângulo da atuação didática” (Alarcão, 2003, p. 25), que se completa com o aluno e o saber, é apenas uma das fontes de informação. Exige-se-lhe novos papéis. Com isto pretendemos dizer novas formas de *agir* e não a atribuição de papéis, do *exterior*, prosseguindo a racionalidade acumulativa dominante, razão da exaustão e frustração, pelo sentimento de incapacidade de os cumprir. Não precisamos de vulgatas tecnocráticas, que passo a passo, descarnam a escola e nos submetem ao imperialismo das métricas, mas de espaço à reflexão.

Para concluir, a história – um saber inútil no tempo da consagração dos saberes úteis; uma narração explicativa e compreensiva esquecida em detrimento da torrente informativa – é portadora de uma qualidade fundamental: ela resgata e constrói memórias que cimentam as sociedades, ligando os indivíduos; ela constrói sentido(s).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Andrade, L. (2013). Álvaro Cunhal. A História e os historiadores In Neves, J. (coord.). *Álvaro Cunhal. Política, História e Estética*, pp. 151-160.
- Araújo, F. (2019). *Faculdade(s) de Letras do Porto (1919-1974): da (re)criação à revolução*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. Zahar.
- Beja, R. (2016). O livro em Portugal na década de 70 do séc. XX. Transições e desenvolvimento sociocultural. *Simpósio Internacional Edição e receção do livro na Iberoamérica desde o Pós-II Guerra Mundial até 2000*. FCSH-UNL. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329105234_O_livro_em_Portugal_na_decada_de_70_do_seculo_XX_-_Transicoes_e_Desenvolvimento_Sociocultural.
- Bloch, M. (2010). *Introdução à história*. Publicações Europa-América.
- Catroga, F. (2009). *Os passos do Homem como restolho do tempo. Memória e fim da História*. Almedina.
- Cortesão, L. (2000). *Escola, sociedade. Que relação?* Edições Afrontamento.
- Curto, D. (2013). *Para que serve a história?*. Tinta da China.
- Ferris, T. (2013). *Ciência e Liberdade. Democracia, Razão e Leis da Natureza*. Gradiva.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje. O medo de existir*. Relógio d’Água.
- Han, B.-C. (2023). *Vita contemplativa*. Relógio d’Água.
- Lyotard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Lypovetsky, G. (2016). *Da Leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Edições 70.
- Lypovetsky, G. & Serroy, J. (2013). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Edições 70.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História. Um estudo no Alentejo*. Publicações do Cidehus, Edições Colibri.
- Marrou, H.I. (1974). *Do conhecimento histórico*. Aster.
- Martins, M. (1990). *O olho de Deus no discurso salazarista*. Edições Afrontamento
- Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. In J., Serrão e A., Marques *Nova História de Portugal*: Vol. XII. F., Rosas (coord.) Portugal e o Estado Novo (1930-1960), pp. 455-519. Lisboa: Editorial Presença.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Ordine, N. (2019). *A utilidade do inútil*. Kalamandra.
- Pereira, M. H. (2021). A História na Universidade entre o Estado Novo e os tempos de democracia. In Capela J. & Nunes, H. (coord); Sá, V. *A Crise do Liberalismo e as primeiras manifestações das ideias socialistas em Portugal (1820-1852)*. UMinho Editora.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la Historia*. Frónesis Cátedra Universitat de València.
- Savater, F. (2010). O valor de educar. In Savater, F. et alli. *O valor de educar, o valor de instruir*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 9-43.
- Schaff, A. (2000) História e verdade. Editorial Estampa.
- Teodoro, A. (2001). A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Edições Afrontamento.
- Torgal, L. (1996). A História em tempo de “ditadura”. In *História da História em Portugal sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 241-275.
- Torgal, L. (1996). Ensino da história. In *História da História em Portugal sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. UNESCO Brasil.
- Weil, S. (2022). *Condição primordial de um trabalho não servil*. Paulinas.



La caracterización y clasificación del juego en la Educación Infantil a lo largo del tiempo

Carlos Montoya-Fernández¹ ORCID: 0000-0003-3398-458X

Isabel María Gómez-Barreto¹ ORCID: 0000-0002-0964-0923

Pedro Gil-Madrona¹ ORCID: 0000-0002-1503-6394

Luisa Losada-Puente² ORCID: 0000-0003-2300-9537

Linda Saraiva³ ORCID: 0000-0002-0321-5264

¹Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España; Carlos.Montoya@uclm.es; IsabelMaria.Gomez@uclm.es; Pedro.Gil@uclm.es

²Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña, A Coruña, España; luisa.losada@udc.es

³Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal; lindasaraiva@ese.ipv.pt

1. Introducción

“El juego es más viejo que toda la cultura” (Huizinga, 2007, p.11). Desde la antigüedad, numerosos intelectuales, filósofos y educadores han puesto en relevancia y han tratado de definir el papel del juego en la educación. Un ejemplo de ello lo fue Platón, el cual reflexionaba acerca de la importancia del juego reglado para la transmisión de la cultura a través de las normas, destacando el proceso de transferencia existente entre las situaciones de juego y la vida real, y estableciendo que los/las niños/as de tres a seis años debían practicarlo en grupo (Cuellar-Cartaya et al., 2017; Garfella, 1997). De igual manera, Aristóteles, siguiendo los preceptos de su mentor, refería la valía del juego contra el sedentarismo y a favor del desarrollo intelectual y moral para formar seres humanos libres (Cuellar-Cartaya et al., 2017). Más tarde, durante el siglo XVIII, este ideal de libertad fue precisamente una de las motivaciones de Rousseau para expresar su fascinación por el juego infantil como un medio para descubrir el entorno a través de la experimentación, que alejaba a los pequeños, nacidos bondadosos por naturaleza, de ser corrompidos por el sistema (Wong y Logan, 2016).

Partiendo de las ideas de Rousseau, ya en el siglo XIX, Pestalozzi reivindicaba la importancia de la educación en la etapa infantil y del juego basado en la interacción con objetos y fenómenos para el desarrollo del individuo (Achavar, 2019; Wong y Logan, 2016). Posteriormente, Froebel, considerado el padre de la Educación Infantil, elevó el rol del juego y lo situó como un elemento con poder transformativo que proporciona la construcción de los aprendizajes y el desarrollo integral, a través del cual los/las niños/las expresan su imaginación, creatividad y la comprensión del mundo que les rodea (Achavar, 2019; Hoskins y Smedley, 2016). Froebel, por tanto, supuso un punto de inflexión para la concepción del juego y del niño/a, sentando las bases para la Educación Infantil venidera (Cuellar-Cartaya et al., 2017; Hoskins y Smedley, 2016). Tras él, y con una Educación Infantil ya establecida en el panorama educativo del siglo XX,

autores como Parten, Piaget y Vygotski se erigieron como referentes, cuyos postulados y clasificaciones se mantienen hasta nuestros días.

2. Las corrientes clásicas

Comenzando por Parten (1932), este clasifica el juego atendiendo a una estructuración social. A pesar de que esta categorización del juego fue concebida hace más de 90 años, su relevancia ha permanecido latente a través de las décadas, siendo utilizada como base para la creación de instrumentos de evaluación tales como la *Play Observation Scale* (Rubin, 1989) o la *Preschool Play Behavior Scale* Coplan & Rubin (1998), así como fundamento empírico de diferentes investigaciones recientes (Arnott, 2016; Cakan y Acer, 2024; Jirata, 2019; Murray, 2018). De este modo, Parten (1932) diferencia seis categorías:

- *Desocupado*: el/la niño/a parece no estar jugando, sino que observa cualquier cosa interesante alrededor, deambula o juega con su propio cuerpo.
- *Espectador*: en esta ocasión, el/la niño/a se sitúa observando jugar a grupos de iguales, con los que interactúa de manera comunicativa.
- *Juego solitario*: en esta tipología, el/la niño/a juega solo/a y de manera independiente, sin tomar referencia del juego de otros/as. Sin embargo, puede comunicarse con sus iguales, pero no muestra una intención de acercamiento.
- *Juego paralelo*: avanzando en cuanto a la interacción con iguales, esta tipología hace referencia al comportamiento que el/la niño/a manifiesta cuando el devenir del propio juego independiente desencadena en la interacción natural con otros/as niños/as, tomando referencia del juego de los demás, pero adaptándolo a sus intereses y sin influir en la actividad del resto.
- *Juego asociativo*: se trata de un juego en grupo en el que la infancia desempeña actividades similares pero no idénticas, de manera que no muestra una organización por objetivos ni materiales, así como no se siguen unos intereses comunes.
- *Juego complementario organizado*: esta última tipología hace referencia al juego como actividad grupal, en la que todas las personas jugadoras son coordinadas por el o los líderes y poseen un rol determinado, trabajando de manera complementaria para la consecución de un objetivo o meta común.

Por otra parte, Piaget (1964) pertenecen a una corriente cognitivista cuya teoría concebida desde una perspectiva epigenética afirma que el aprendizaje está supeditado a los logros del desarrollo y la maduración de los procesos cognitivos. Según el autor, el conocimiento se construye a partir de estructuras operatorias, las cuales suponen un conjunto de acciones interiorizadas que modifican el objeto de conocimiento. De esta manera, Piaget (1964) establece cuatro etapas del desarrollo de estas estructuras:

- *Etapas sensoriomotora*: abarca los primeros dos años de vida, se caracteriza por ser una etapa preverbal donde se desarrolla un conocimiento práctico a través de los sentidos y las habilidades motoras, los cuales permiten al/la niño/a conocer el mundo que le rodea.
- *Etapas preoperacional*: se desarrolla entre los dos y los seis años de vida, donde se da el inicio del lenguaje, la función simbólica, del pensamiento y la representación.

- *Etapas de operaciones concretas*: se constituye desde los seis a los 11 años, donde suceden una serie de operaciones sobre objetos, pero no sobre hipótesis expresadas verbalmente. Se comienza a entender y aplicar la lógica, así como el pensamiento está limitado por la experiencia.
- *Etapas de operaciones formales*: se da desde los 12 años hasta la adultez, y se caracteriza por la abstracción, el uso de conceptos hipotéticos y el análisis.

Sin embargo, Piaget (1964) argumenta que, para que se produzca el desarrollo de las estructuras, el individuo debe mantener un equilibrio cognitivo. Cuando este equilibrio es perturbado por una nueva idea, necesidad o experiencia que no puede ser incorporada en las estructuras existentes, se produce un desequilibrio que da paso a dos procesos: asimilación y acomodación. Durante la asimilación, estas nuevas experiencias son reinterpretadas para encajar en las estructuras previas; mientras que, durante la acomodación, las antiguas concepciones son reestructuradas para incluir las nuevas experiencias, alcanzando un nuevo equilibrio. En este punto, Piaget (1964) refiere que se alcanza un verdadero aprendizaje, el cual se produce si las estructuras complejas se trabajan desde estructuras más simples, manteniendo la relación natural en el desarrollo de estas estructuras. Así, el autor sitúa al juego como un elemento clave para los procesos de asimilación y acomodación y, por tanto, para la evolución y el aprendizaje del individuo. Del mismo modo, esta conexión se hace evidente a través de la concepción de las categorías de juego que propone Piaget (1951/2013), las cuales tienen su fuente en las propias etapas del desarrollo evolutivo. Así, el autor clasifica los juegos diferenciando tres categorías:

- *Juego sensoriomotor*: el cual se desarrolla durante los primeros dos años de vida, previos al desarrollo de las habilidades comunicativas y simbólicas, y se basa en la repetición de comportamientos previamente aprendidos por mero placer y sin un objetivo delimitado.
- *Juego simbólico*: desarrollado durante la etapa preoperacional, requiere de una base cognitiva mayor al asumir roles de entes animados o inanimados y hacer uso de recuerdos de experiencias vividas anteriormente para desarrollar nuevas experiencias de juego.
- *Juego reglado*: considerada la forma más avanzada de juego, se desarrolla durante la etapa operacional concreta. En esta tipología, los juegos se basan en normas que son acordadas entre el grupo de iguales, requiriendo el desarrollo de habilidades de socialización, cooperación y competición.

Finalmente, Vygotski (1978/2019) concibe los procesos de desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva sociocultural. El autor establece que el aprendizaje y el desarrollo son dos procesos que están interrelacionados desde los primeros días de vida a través de la interacción con los adultos y con los iguales, estableciendo que no todo el aprendizaje sucede en la escuela, ni todo lo que se aprende conlleva desarrollo. Así pues, el autor diferencia dos niveles evolutivos:

1. *Nivel evolutivo real*: el cual se corresponde con el nivel de desarrollo de las funciones mentales que ya han madurado, propias de los ciclos evolutivos desarrollados.
2. *La zona de desarrollo próximo*: un nuevo concepto que tiende a resolver lo que el autor consideraba la problemática del vínculo entre el

desarrollo y el aprendizaje, en la cual se establecen funciones que se hallan en proceso embrionario de maduración, pero que están en próximas a desarrollarse, suponiendo un desarrollo mental prospectivo.

Vygotski (1978/2019) difiere de la visión de Piaget (1964) al comprender el desarrollo como un proceso dinámico que puede servirse del aprendizaje para alcanzar un ciclo evolutivo superior entendiendo, por tanto, al aprendizaje como un predecesor del desarrollo. Además, el autor revela que este aprendizaje puede ser potenciado por medio de la imitación, la interacción con las personas del entorno y la cooperación entre iguales, cuyas relaciones surgen gracias a la mediación del lenguaje. Asimismo, Vygotski (1978/2019) concibe una relación innata entre el juego, el aprendizaje y el desarrollo, puesto que considera que es el propio juego el que crea una zona de desarrollo próximo, siendo este un medio que determina la evolución del/de la niño/a. El autor entiende el juego como una actividad que utiliza las reglas y la imaginación como un proceso psicológico que surge de la acción, la cual está determinada por las ideas, de manera que, durante la actividad lúdica, el/la niño/a es capaz de separar de manera inconsciente el significado del objeto, desarrollando una definición funcional de dicho concepto por medio del lenguaje. De esta manera, según Vygotski (1978/2019), “el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” (p. 156).

Con todo ello, se puede apreciar cómo, en medio de las diversas concepciones que ofrecen Piaget (1964) y Vygotski (1978/2019), el juego siempre aparece como un tercer elemento clave ligado a ambos procesos.

3. Las corrientes contemporáneas

Pese al recorrido que posee el juego, aún a día de hoy resulta complejo establecer las características, utilidad y tipologías del término dada su propia naturaleza variable (Zosh et al., 2018). De acuerdo con Saracho y Spodek (1995), el juego puede ser practicado durante largos periodos de tiempo por los/las niños/as y envuelve comportamientos voluntarios, agradables y placenteros que permiten a estos comprender el mundo y socializar con las personas de su entorno. Por su parte, Stagnitti (2004), en una revisión de la literatura científica de finales del siglo XX acerca de las características del juego, mencionaba que se trata de una actividad espontánea, segura, placentera, divertida e imprevisible controlada por el jugador, que es motivada más interna que externamente, que trasciende y refleja la realidad, se focaliza más en el proceso que en el producto, y no implica un compromiso activo obligatorio.

Asimismo, van Oers (2013), basándose en la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, considera el juego como una actividad que requiere de la implicación significativa de los participantes, los cuales siguen reglas implícitas o explícitas y poseen grados de libertad conforme a la interpretación de dichas reglas y la elección de otros componentes (ej.: objetos). De esta manera, según el autor, el placer, la libertad y la fantasía son una consecuencia del formato de juego, en el que se contempla la participación no obligatoria de los adultos con

el fin de promover un aprendizaje lúdico significativo. Por otro lado, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2020) menciona el juego como una actividad innata, universal y esencial que la infancia inicia por poseer características placenteras, divertidas y recreativas, de manera que apoya y fomenta el aprendizaje y el desarrollo en los distintos ámbitos –cognitivo, psicomotor y socioemocional–, así como en todas las áreas curriculares.

Con todo ello, resulta inevitable no coincidir con Stagnitti (2004), quien menciona que “tras leer gran parte de la literatura sobre el juego, se llega a la conclusión de que el juego es como la belleza: está en el ojo del que mira” (p. 5). Y es que, tal y como afirman Zosh et al. (2018), la mayor parte de las conceptualizaciones existentes son demasiado amplias y suelen hacer referencia a una sola categoría, el juego libre, evidenciando la necesidad de abordar una concepción multidimensional donde el juego sea concebido dentro de un espectro de oportunidades lúdicas. En este sentido, los referidos autores distinguen un espectro con cinco categorías (ver figura 1) definidas en base a quién inicia el juego, quién lo dirige, y la presencia de objetivos de aprendizaje explícitos.

En un extremo del espectro estaría el *juego libre*, el cual se desarrolla en un contexto en el que el/la niño/a inicia voluntariamente las acciones de juego y las dirige, sin la presencia de un objetivo de aprendizaje ni, por tanto, de la intervención del adulto. Seguidamente, el *juego guiado* es aquel en el que el adulto inicia la actividad con un objetivo de aprendizaje, pero es el/la niño/a quien la dirige manteniendo su autonomía. En mitad del espectro se encontrarían los *juegos*, categoría similar al *juego guiado* pues continúan siendo iniciados por el adulto, pero poseen un mayor nivel de estructuración, incorporando reglas junto con los objetivos de aprendizaje. Posteriormente se hallaría el *juego apropiado*, el cual es iniciado por el/la niño/a, pero cuenta con la intervención de la persona adulta, quien se incluye en la experiencia para dirigir el juego hacia un objetivo de aprendizaje. Finalmente, en el extremo opuesto al *juego libre* se ubicaría la *instrucción lúdica*, la cual es una forma de instrucción directa que mantiene elementos lúdicos, en la que la actividad es iniciada y dirigida por el adulto hacia un objetivo de aprendizaje.

Figura 1: Clasificación del espectro de juego



Nota. Adaptado de Zosh et al. (2018)

Coincidiendo con las ideas de los anteriores autores acerca del espectro lúdico, Pyle y Danniels (2017) afirman que ubicar las diferentes tipologías dentro de un continuo favorece la valoración del aprendizaje basado en el juego en contraposición a la clásica distinción binaria entre juego y aprendizaje, al considerar las

diferentes implicaciones que puede tener tanto la infancia como las personas adultas dentro de las experiencias lúdicas. En base a ello, Pyle y Danniels (2017) proponen cinco categorías (ver figura 2) de manera similar a Zosh et al. (2018).

Figura 2: Continuo de juego



Nota. Adaptado de Pyle y Danniels (2017)

Al igual que con la clasificación anterior, primeramente, se encuentra el *juego libre*, donde la infancia tiene pleno control de la narrativa de su juego, así como de los recursos que utiliza. En este caso, la estructura que añade el/la docente es escasa o nula. Seguidamente, el *juego de indagación* supone una categoría donde el control de la experiencia pertenece al/la niño/a, pero el/la docente toma parte en la misma ampliando el juego a partir de los intereses infantiles para integrar aspectos académicos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo. En el centro del continuo se encuentra el *juego colaborativo*, donde el control de la experiencia es compartido entre infante y docente, colaborando ambos para crear el entorno de juego, la temática, y los recursos necesarios. En este sentido, mientras que el/la docente dirige los resultados del juego hacia el desarrollo de unas determinadas habilidades, el control de la experiencia es cedido al niño/a dentro del contexto creado. Sin embargo, las necesidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades de la infancia no siempre ocurren de manera natural en los contextos de juego, requiriendo de una mayor estructuración por parte del/la docente para lograr tal fin. En este punto, los/las autores/as mencionan el *aprendizaje lúdico* como una categoría donde el/la docente toma un mayor control del juego para promover de manera lúdica y atractiva la adquisición de aprendizajes y habilidades en la infancia. Finalmente, el *aprendizaje a través de los juegos* supone una categoría donde se presenta la mayor estructuración del juego y depende plenamente del/la docente, cuyo propósito es promover el desarrollo de habilidades específicas a través de juegos basados en normas.

4. Conclusión

El breve recorrido hecho a través de los principales autores de los siglos XX y XXI permite apreciar cómo la importancia, caracterización y clasificación del juego ha ido evolucionando con el paso de los años, las corrientes y los autores de cada época, estando siempre vinculado con la educación en la Educación Infantil (Bodrova et al., 2023). Así pues, a través de la revisión realizada, se puede apreciar la multidimensionalidad a la que hace referencia Zosh et al. (2018), lo que permite concebir el juego desde diferentes perspectivas, todas ellas complementarias, abarcando un sinfín de oportunidades con las que fomentar el desarrollo y el aprendizaje infantil.

5. Agradecimientos

La información presentada pertenece a una investigación más amplia, el desarrollo de la tesis doctoral del investigador Carlos Montoya-Fernández, en el marco de un contrato predoctoral para personal investigador en formación cofinanciado por el *Plan Propio de I+D+i de la Universidad de Castilla-La Mancha* y el *Fondo Social Europeo Plus (FSE+)* (Código de Convocatoria: 2021-UNIVERS-10626 / Código de contrato: 404).

Referencias bibliográficas

- Achavar, C. C. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Foro Educativo*, 115-122. <https://doi.org/10.29344/07180772.33.2140>
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049>
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
- Cakan, A., & Acer, D. (2024). Analysis of preschool children's outdoor play behaviours. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s42322-024-00174-4>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and Assessing Nonsocial Play in the Preschool: The Development and Validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052>
- Cuellar-Cartaya, M. E., Tenreiro-Mauriz, M., & Castellón-León, G. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62), 117-123. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conra-do>
- Garfella, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 16, 133-154.
- Hoskins, K., & Smedley, S. (2016). Life history insights into the early childhood and education experiences of Froebel trainee teachers 1952-1967. *History of Education*, 45(2), 206-224. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1069410>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial / Emecé Editores. (Publicado originalmente en 1938).
- Jirata, T. J. (2019). The cultural spaces of young children: Care, play and learning patterns in early childhood among the Guji people of Ethiopia. *Global Studies of Childhood*, 9(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/2043610618817317>
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335-339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Prácticas Apropriadadas al Desarrollo*.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (2013). *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. Routledge. (Publicado originalmente en 1951). <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rubin, K. H. (1989). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Waterloo.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Early Education and Care in the U.S. during the Twentieth Century. *The Journal of Education*, 177(3), 129-148.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Vygotski, L. S. (2019). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral. (Publicado originalmente en 1978).
- Wong, S., & Logan, H. (2016). Play in Early Childhood Education: An Historical Perspective. In T. Brabazon (Ed.), *Play: A Theory of Learning and Change* (pp. 7-26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25549-1_2
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(1124), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>



A Arqueologia (re)faz-se História - as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, em Portugal

Olga Matos

ORCID: 0000-0002-4768-5508

Apuram-se e revêem-se, neste trabalho, alguns dos organismos, instituições, acontecimentos, equipas, pessoas e notícias que descrevem e analisam o processo evolutivo histórico da Arqueologia no pós 25 de Abril, em Portugal e que contribuíram, definitivamente, para a sua maturidade e cimentação enquanto ciência histórica, bem como foram factor transformador para a sensibilização pública patrimonial.

A Década de transição: anos 70 e 80

O (re)nascimento da Arqueologia, a partir da década de 70 e, mais concretamente, no pós-25 de Abril, é um facto tremendamente marcante.

A década de 80 marcaria o início das intervenções de valorização dos sítios e o lento e tímido desenvolvimento de projetos de musealização, sobretudo no seio do antigo Instituto Português do Património Cultural – IPPC e da Associação Portuguesa de Museologia – APOM, incentivada por alguns arqueólogos, a quem as influências dos meios internacionais tinham já completamente sensibilizado.

É, efetivamente, a geração de arqueólogos activa nos anos 70 que, por força das vicissitudes da época – a legislação que se preparava, as estruturas patrimoniais criadas, a propícia evolução económica, social e política – produz uma reviravolta na situação e inicia nova fase da Arqueologia Portuguesa.

A Revolução de Abril fez surgir, em discussão aberta e participativa da opinião pública, a questão patrimonial, alargando-se os conceitos dos monumentos e dos seus contextos, noção que a própria Carta de Veneza, de 1964, tinha evidenciado já. Feliz e ilustrativa deste ambiente é a expressão de Raquel Henriques da Silva “O património desceu à rua” (1991, p. 25).

Em contrapartida, tal azáfama cívica na discussão e defesa do património cultural seria indicadora das ameaças constantes a que este se vinha sujeitando, fruto das necessidades de modernização do País e, igualmente, de consciência crescente de que, em termos de valorização e protecção, muito havia, ainda, para fazer.

As vozes que então se faziam ouvir, falavam bem mais alto do lado das Associações de Defesa do Património, que então se criavam e marcavam um papel decisivo, entre 1977 e 1986, na chamada de atenção ao Estado e à Sociedade para a necessidade da introdução de uma vertente educacional para os valores do património.

A criação do IPPC, em 1980, e a dos Serviços Regionais de Arqueologia (Decreto-Lei nº 403/80, de 26 de setembro) constituem um significativo avanço na institucionalização da Arqueologia, na organização dos serviços e na descentralização das funções de acompanhamento e decisão.

No IPPC sobressai o Plano Nacional de Trabalhos Arqueológicos, coordenado pelo seu Departamento de Arqueologia e que resultava na aprovação de

projetos de trabalhos submetidos a uma Comissão Nacional Provisória de Arqueologia -CNPA. E, em 1982, acabar-se-á por definir que “de futuro e em termos de apreciação de apoio financeiro do IPPC, a CNPA considerará apenas os trabalhos arqueológicos integrados em projetos de investigação, os quais prevejam quer a escavação, quer a conservação, valorização e divulgação do património arqueológico” (FABIÃO, 1995, p. 87).

O futuro é já conhecido. Poucos apoios, parques subsídios – denunciam os arqueólogos.

Em termos legislativos, a Lei 13/85 sustentará toda a política institucional, enquanto Lei de Bases do Património Cultural Português, que havia de manter-se até ao fim dos seus dias sem a devida regulamentação e mostrando-se, tantas vezes, inoperante, não correspondendo mesmo às mudanças muito significativas que vieram a operar-se.

Uma referência muito particular ao papel das autarquias, a partir da segunda metade da década de 70, como francas impulsionadoras da Arqueologia Urbana, face à forte pressão urbanística que se fazia sentir, e da Arqueologia Municipal, consequência do franco desenvolvimento dos municípios, numa resposta política mais consciente da necessidade de descentralização.

O estabelecimento dos primeiros protocolos entre as empresas e os responsáveis locais pela Arqueologia são, também, uma conquista dos anos 80.

Destes protocolos há exemplos em Portugal com o caso da Celulose Beira Industrial, S.A.-CELBI e do IPPC, em 1989, entre municípios (Câmara Municipal de Cascais) e empresas públicas, como a Junta Autónoma das Estradas (JAE), Eletricidade de Portugal (EDP) e Correios e Telecomunicações de Portugal (CTT-TLP), também em 1989.

As vantagens de tais protocolos são evidentes, estabelecendo-se os direitos e obrigações de cada parte, podendo a empresa auferir de benefícios fiscais e havendo, naturalmente, o cariz da obrigatoriedade dos investigadores no tratamento dos dados, na preparação de publicações e na valorização dos sítios, sob a contraposta de subsídios e outros apoios concedidos pelas empresas.

A Arqueologia profissional em Portugal terá início, poderá dizer-se, a partir da década de 70, com os exemplos de Sines, no âmbito da construção do “Complexo de Sines” (1972-1977), e, particularmente, de Braga.

Será, naturalmente, impossível fazer-se aqui o historial de todas as intervenções e campanhas arqueológicas levadas a efeito durante quase vinte anos. Interessa-nos, contudo e sobretudo, marcar aquelas que poderão representar um marco decisivo no renascimento da actividade arqueológica e na protecção e valorização dos achados, sendo nisso o caso de Braga, francamente, paradigmático.

Até aos anos 60, dois terços da *Bracara* romana ficaram intocáveis nas zonas mais arredadas da cidade, só começando a surgir o problema de maciças destruições a partir dessa década, quando a cidade tenta crescer para a zona de Maximinos e da Cividade.

Muitos desses atentados iam sendo denunciados, nos periódicos, pelo Cónego Arlindo Cunha. A sede de construção, contudo, foi devastadora entre os anos 60 e 70 e, nessa altura, além da voz do Cónego, manifesta-se Rigaud de Sousa, a quem se deve uma série de intervenções em Maximinos e imensos trabalhos publicados entre 1965 e 1973 (MARTINS, 1991-1992, p. 185). Será conveniente, igual-

mente, destacar da ação de Rigaud o seu empenho no desenvolvimento de Cursos de Arqueologia para jovens, vindo a ser mesmo promotor, em 1973, de uma zona histórica e arqueológica de Braga, incluindo limites de protecção bem definidos, que infelizmente nunca chegou a ser publicada ((MARTINS, 1991-1992).

Em 1976, cria-se o Campo Arqueológico de Braga e começa a acção de salvamento, acionando, Estado e arqueólogos uma legislação de protecção para a definição da Zona Arqueológica de Braga (Decreto-Lei 640/76, de 30 de julho, renovado e em vigor até 1979).

Além do “campo” da Arqueologia e das equipas de salvamento de *Bracara Augusta*, cria-se a Comissão de Defesa e Estudo do Património -CODEP e articula-se o trabalho das equipas de salvamento das ruínas de Braga, também para a execução de uma série de intervenções fora da cidade, tais como na Geira e no Planalto da Lameira (LEMOS, 1996).

É, pois, este caso, um exemplo de pioneirismo no âmbito da Arqueologia Urbana, na congregação de esforços, na constituição de equipas de escavação e de investigação, de institucionalização e ligação ao meio académico e, sobretudo, no claro avanço legislativo que representou a criação da Zona Arqueológica de Braga.

Não se poderá deixar de salientar, também, a importância das campanhas de escavação luso-francesas de Conímbriga, entre 1964 e 1979; o que representou para a Arqueologia Romana o lançamento das *Fouilles*, entre 1974 e 1979 (ALAR-CÃO, 1993); e os trabalhos levados a cabo pelo Grupo de Estudo do Paleolítico Português -GEPP, um grupo de estudantes de História da Faculdade de Letras de Lisboa, apoiados por Eduardo da Cunha Serrão, para o caso da Barragem do Fratel e do projecto da Arte Rupestre do Vale do Tejo, descoberta por volta de 1970, bem como no Alqueva, na Páscoa de 1975, cujos trabalhos de prospeção foram interrompidos e só retomados nas proximidades da década de 90 (SILVA, 1999, p.26).

Muitas intervenções foram levadas a cabo durante os anos 80, fastidioso seria enumerá-las. Permita-se-nos, contudo, que a título de exemplo, se remeta para o trabalho de Beleza Moreira (1991), registo das ações levadas a cabo pelos Serviços Regionais de Arqueologia da Zona Centro, ou para o artigo de José d’Encarnação (1989) que elenca os projetos de musealização dos sítios arqueológicos, então em fase de arranque ou de projecto ainda, dando conta de um vigor, ainda iniciático, que se começaria a construir por esta altura.

A Década de 90

São os anos 90 que marcam decisivamente todo um conjunto de iniciativas em prole da valorização e musealização dos sítios arqueológicos.

Embora tímidas iniciativas tenham vindo a despertar, ainda na década de 80, a maioria dos projetos que analisaremos são fruto de um novo entendimento de rendibilização cultural e social que o sítio arqueológico foi assumindo.

Esta nova filosofia de entendimento do sítio irá ter eco, igualmente, a nível das discussões e reflexões científicas e técnicas, levadas a cabo em encontros, jornadas e congressos, bem como em publicações, onde o tema começa a ser, frequentemente, uma preocupação dos arqueólogos e dos técnicos.

Como resposta e como necessidade para a abordagem de tais problemáticas envolvendo um conjunto diversificado de saberes, alicerça-se e estruturam-se

novas formas de cooperação nos projetos, participando equipas interdisciplinares, assumindo-se a necessidade de uma postura e de um diferente discurso filosófico e sociológico sobre as ciências e, em particular, da Arqueologia.

Este discurso filosófico e sociológico sobre a ciência, assenta na importante convicção de que, no futuro, se dissipam as diferenças e barreiras entre as ciências e, mesmo em termos de método, cada vez mais se aproximam. Todo o conhecimento científico será local e total, todo o natural será social, todo o conhecimento será autoconhecimento, todo ele visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 1996).

Iniciam-se as grandes reflexões sobre a problemática da gestão dos sítios, envolvida pelo questionamento das filosofias da tutela e reivindica-se, fortemente, a necessidade de uma descentralização dos poderes, chamando à responsabilidade os municípios que vão assumindo mais força no período pós-revolução.

As “políticas” arqueológicas abrem mão de uma atitude tão-somente de puro interesse científico, para acompanhar as mudanças que solicitam o seu papel enquanto propiciadora de uma nova perspectiva social de usufruto público e auxiliar preciosa na educação patrimonial. É a sua abertura ao grande público, enquanto factor eminentemente social, construtor de uma imagem reivindicadora da conservação dos seus vestígios materiais, entendidos numa dinâmica activa e, por isso, renovadora e assente numa finalidade de educação permanente da sociedade.

Tal entendimento, ainda que não prioritário por parte de todos os arqueólogos e por todas as entidades, será, provavelmente, o grande motor de arranque dos novos projetos de valorização que vão ganhar força durante toda esta década.

Assim, uma gestão estratégica para a Arqueologia, defendida como política do IPPAR, veio a assumir, em termos de discurso frequente, a necessidade da selecção de locais e investimentos do turismo, das autarquias, dos órgãos da cultura e das entidades privadas; a definição de programas de utilização para o sítio sem pôr em causa a sua conservação; afirmar o princípio de que o património arqueológico não seleccionado para ser alvo de projetos de valorização deve ser conservado tapando essas escavações; reiterar a importância da comunicação com o público e a necessidade de musealização da estação (REAL, 1996).

É, igualmente, neste período que se abrem novas reflexões acerca dos conceitos de património, sítios e lugares e da sua abrangência em termos de espaço e de redes de relações.

O aparecimento de um novo conceito de “Não-Lugares”, segundo a teoria de Marc Augé (1994), vem afirmar e pôr em causa a gestão e manutenção de alguns lugares arqueológicos preservados e mantidos como ilhas para os mediadores turístico-culturais, deles desaparecendo toda uma rede de conexões.

Se um lugar pode definir-se como identitário, relacional e histórico, um espaço que não possa definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar. (...) A sobre modernidade produz não-lugares, ou seja, espaços que em si mesmos não constituem lugares antropológicos e que (...) não integram os lugares antigos: inventariados, classificados e promovidos a “lugares de memória” estes ocupam naquela um lugar circunscrito e específico (1994, pp. 83-84).

Nesta perspectiva e assentes mais fortemente as teorias da necessidade de contextualização e conexões entre sítios e lugares, avançam-se novas ideias sobre a valorização dos sítios arqueológicos.

Desta evidência chovem fortes críticas às formas de musealização de alguns locais em que se trunca a realidade pelos imóveis envolventes, revelando-se como que desenraizados de qualquer tipo de vivência. As visitas a estes lugares, onde a estética prevalece sobre o contexto, não podem possibilitar um olhar merecedor e refletido sobre a ruína, de forma a contextualizar e a ler-lhe os significados, assim como a Arqueologia se transforma mais numa actividade de emergência a reboque das grandes obras.

A actividade arqueológica, ao caminhar para a actividade de emergência, como actividade teórica de professores e de investigadores, é um discurso negativo, mas existente, conduzindo a largas campanhas de propaganda para os financiadores dos discursos e para os políticos, mas que não chega a ser uma Arqueologia com verdadeira utilidade e levada a servir fins para os quais não foi criada.

Afirmam-se, assim, duas tendências para a Arqueologia: a que acha que esta se deve integrar no planeamento e gestão do território e ser entendida como recurso de desenvolvimento e “indústria da cultura”, outra que defende dever existir por si como ciência, como saber do qual o espírito humano necessita e ignorar todas as tentativas para a utilidade turística ou outra. Reafirma-se, aqui, a dicotomia do interesse puramente científico e do interesse eminentemente social, sendo, todavia, este último cada vez mais generalizado.

Apesar do local musealizado ser o “Não-Lugar”, é sempre preferível do que a solução generalizada do abandono. É possível uma Arqueologia bem gerida e organizada, partilhada com o público ainda que “espectacularizada pelos media” (JORGE, 1997).

A ideia de que o património arqueológico só faz sentido se a população o entender como parte de sua identidade e lhe reconhecer um papel social é, contudo, uma questão que se coloca cada vez com mais consciência.

Também a Arqueologia Urbana vive fortemente condicionada pela lógica do mercado imobiliário que determina os seus ritmos de actividade, enquanto a inclusão das Cartas do Património nos Planos Directores Municipais -PDM, continua a ser um acto facultativo ainda, apesar do avanço considerável de tal medida.

Equacionam-se os problemas que estão na base da Arqueologia Urbana: legislação; financiamento; profissionalização de equipas; gestão científica de projetos; gestão da informação e dos acervos; necessidade de especialização de gestão arqueológica, reafirmando-se o papel do Estado na aposta de definição de políticas de musealização e divulgação do património, devendo as ruínas integrar a formação das populações, as autarquias assumirem o papel de respeitar os dispositivos legais de protecção do património, minimizarem os riscos ao planear as zonas urbanas e fazer integrar e valorizar na paisagem os já existentes, defendendo o sentido da Arqueologia Urbana de olhar a cidade como um todo, alargando o monumento histórico ao conjunto urbano (MARTINS, 1997).

Todavia, a Convenção Europeia para a Protecção do Património Arqueológico, realizada em Malta em 1992, a Conferência do Rio de Janeiro, no mesmo ano, terão despertado as consciências para a necessidade de maior protecção dos vestígios arqueológicos, bem como o Plano Nacional do Ambiente, em 1995, alimentava a esperança de um volte-face legislativo e institucional que a Lei de Bases 13/85, ainda não regulamentada, limitava por desatualização.

As competências ainda não atribuídas às Câmaras na área do Património Arqueológico, a extinção dos Serviços Regionais de Arqueologia em 1991 e, em boa

hora, o aparecimento de algumas iniciativas para a criação da Carta do Património Arqueológico e Arquitectónico e a sua integração nos Planos Directores Municipais – embora sem obrigatoriedade para tal, enquanto a da reserva ecológica, agrícola e florestal era obrigatória – constituíam, sem dúvida, um contrassenso.

A reestruturação da tutela, em 1997, com a divisão do IPPAR e com o aparecimento do IPA, veio a criar grandes expectativas no meio arqueológico em Portugal, ficando, deste modo, definidas as respetivas competências, como se pode inferir dos decretos-lei que ora analisamos.

Para “enquadramento de uma política de prevenção, de salvaguarda, de investigação e de apoio à gestão do património arqueológico imóvel e móvel (incluindo o que se encontra à guarda do IPPAR e do IPM) “; nasce o “Instituto Português de Arqueologia” – IPA, ao qual são atribuídas as funções de assegurar “o cumprimento das obrigações do Estado no domínio da arqueologia”, promover a “institucionalização” desta área “através de uma política de contratualização com outras pessoas coletivas públicas e privadas” e colaborar em ações de “sensibilização pública para o património arqueológico” (Dec.- Lei 117/97).

Apesar desta autonomização, ficam consagradas ainda ao IPPAR as competências no domínio dos imóveis classificados e, nomeadamente, no plano dos projetos de valorização.

Assim, o Departamento de Estudos do IPPAR poderá promover “planos de estudo, (...) em arqueologia” e as Direções Regionais deste Instituto, em número de sete, poderão “estudar, propor e tomar providências destinadas à protecção, salvaguarda e valorização arqueológica de imóveis, conjuntos e sítios”, articuladas com o IPA, além de “prestar apoio técnico e metodológico às ações de defesa e conservação do património arqueológico (...) promovidas por outras entidades” (Dec.- Lei 120/97).

Importa, no entanto, afirmar que, apesar do intrincado e complexo jogo de competências da tutela, e da manutenção da Lei de Bases não regulamentada, há a registar, a exemplo, um caso de atuação e punição por desrespeito à integridade de um imóvel arqueológico classificado.

Inédito, em Portugal, o caso de julgamento de um engenheiro suíço que destruiu, na sua propriedade, com intuito de aproveitamento agrícola, um povoado fortificado da Idade do Ferro, conhecido por Cerro da Rocha Branca, em Silves (MESQUITA, 1999).

O sítio estava classificado como Imóvel de Interesse Público e a destruição terá ocorrido já em abril de 1988. Condenado a 18 meses de prisão pelo Ministério Público, o engenheiro, todavia, conseguiu suspensão da execução da pena por um período de 4 anos. Havia um pedido de indemnização civil, de cerca de 58 milhões de escudos, que viria a ser indeferida.

Mas, sem dúvida, o facto mais mediático da Arqueologia deste período foi proporcionado pela descoberta das gravuras do Vale do Côa, local onde se construía, então, uma barragem.

Tal acontecimento veio conferir à Arqueologia todas as honras e atenções na Comunicação Social, na comunidade científica nacional e internacional e, mais relevante ainda, factor de reflexão, análise e discussão no seio da sociedade portuguesa.

A polémica que então se gerou, pondo em confronto a continuação da construção da barragem, factor decisivo para o desenvolvimento do local para

uns, e a preservação das gravuras como património único no mundo, para outros, transformou-se num verdadeiro novelo de argumentações, tendo algumas por base a tentativa de desvalorização do achado e, mesmo, a desacreditação da classe arqueológica. Tal tentativa alinhava pelo pressuposto da não-antiguidade das gravuras, bem como até pela hipótese de que as metodologias empregues para o seu estudo não seriam adequadas e poderiam levar à sua destruição.

Noticiava se, assim, nos jornais, em letras garrafais, polémicas à volta do Côa afirmando a destruição das gravuras, notícias variadas estas que refletiam a atenção voltada para o local e a especulação científica e jornalística, quanto aos métodos usados para a limpeza das gravuras.

A tais “incursões” respondiam os arqueólogos, também através da Comunicação Social, sustentando as suas razões, mesmo quando os ataques se faziam em comparação com outros exemplos, como Assuão, argumentando que as metodologias hoje seriam diferentes e alimentando não tão só já as questões científicas, mas, e sobretudo, o proveito económico e turístico que daí se poderia auferir (ENCARNAÇÃO, 1996).

Internacionalmente, eram chamados a manifestar a sua opinião os mais conceituados especialistas na área, que viriam a confirmar a importância do achado e, por todo o mundo, Associações, Universidades e Institutos de Investigação manifestavam a sua solidariedade aos arqueólogos portugueses, apelando à preservação das gravuras.

Entretanto, as manifestações sucediam-se um pouco por todo o País, com grande adesão dos estudantes, das escolas e das Associações de Defesa do Património, congregando uma nova atitude de consciência cívica e de convicção pela defesa dos valores culturais, facto nunca visto até então na sociedade portuguesa.

Das várias soluções avançadas, aventou-se a hipótese da preservação das gravuras, mediante o corte das rochas e da sua transladação para outro local. Tal solução, porém, não satisfazia os arqueólogos, conscientes da importância da manutenção das redes de conexão entre as gravuras e o seu contexto. Tal facto contrariava, inclusive, todas as filosofias que se vinham a afirmar, da necessidade de apreender o monumento na sua envolvência, desde o aparecimento da Carta de Veneza.

As pressões nacionais e internacionais, nomeadamente através não apenas de petições, mas de encontros científicos para a discussão da problemática, como o do Turim, por exemplo, no Verão de 1995, levaram à decisão final do Governo português em suspender a construção da barragem e apostar, definitivamente, na preservação das gravuras e no avanço do projecto de criação do Parque Arqueológico do Vale do Côa.

Tal decisão veio a ser avançada pelo Chefe do Governo Português e anunciava-se no discurso proferido na Assembleia da República, em 24 de novembro de 1995, pelo Ministro da Cultura:

A solução para o Côa passa por outra política, que é a de ligar a cultura e o desenvolvimento. É esta articulação que, no quadro do “Plano de Desenvolvimento Integrado do Vale do Côa”, o governo se propõe implementar, criando o Parque Arqueológico do Côa. (...) o património é um dos elementos centrais da identidade dos povos. Mas a identidade não é uma sobrevivência que se defende colocando-se num relicário, ela é uma herança de que só somos dignos quando a continuamos

a construir. Mais do que um retrato, ou resto, do passado, a identidade é, no complexo mundo em que vivemos, um instrumento com que se constrói, se pode construir, o futuro (Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 1995, pp. 14-15).

Acabava, assim, com final feliz – ainda mais porque o Vale do Côa viria a ser classificado Património da Humanidade pela UNESCO – um dos mais controversos episódios da história portuguesa na luta pela preservação de um conjunto de vestígios arqueológicos, facto que só foi possível graças às significativas mudanças nas estruturas mentais da sociedade e dos políticos portugueses.

Já o projecto de Mértola, embora menos mediático porque não polémico, constitui um dos exemplos mais paradigmáticos da Arqueologia Portuguesa.

No dizer de Cláudio Torres, de que o museu era a própria vila, optou-se por um projecto de musealização com exposição por vários núcleos temáticos, de preferência *in situ*, recuperando testemunhos e reevocando no próprio cenário contextualizado as imagens do Passado, facilitando, assim, um percurso histórico de visita ao traçado urbano do local, ele mesmo entendido como espaço museológico.

A recuperação e adaptação de espaços a museus com a utilização de edifícios simbólicos, ajudando na estratégia de reabilitação de edifícios e do Centro Histórico e qualificando o ambiente urbano, estão presentes e disseminados pela Vila em vários núcleos: a igreja, o núcleo de arte sacra, a casa romana no edifício da Câmara, o núcleo de lápides na sala da torre do castelo, o núcleo árabe – retomando materiais e tecnologias tradicionais de construção.

A ocupação da vila velha mudou a perspectiva do estatuto social dos que lá moravam, requalificando as suas vidas. Assim, agora habitar aquela monumentalidade não é mais sinal de pobreza, apostando-se numa revalidação social da intervenção no Centro Histórico (MATEUS, 1998) e constituindo o projecto de Mértola um claro exemplo de sucesso.

A questão do sucesso ou não das iniciativas arqueológicas no âmbito das autarquias depende da sensibilidade e interesse das populações pela Arqueologia, assim como das relações estabelecidas entre estas e universidades, investigadores e associações, conforme os projetos e planeamento estabelecido e os meios financeiros adequados e disponibilizados. A integração de gabinetes de arqueologia nas câmaras ou de serviços integrados nos museus municipais, em pelouros da cultura ou do planeamento e turismo, deverão estar em articulação com as necessidades, as políticas, os programas e os meios disponibilizados para estas ações. Importante seria o papel das universidades e de outras instituições, assim como do poder local conjugado com o central.

As universidades podiam ter um papel de relevo na gestão do património arqueológico, visto que muitos académicos e universidades são os responsáveis científicos pelas próprias escavações. Mas as universidades que, no então IPPC e no IPPAR faziam parte do Conselho Consultivo, foram agora arredadas de tal função (GONÇALVES, 1997).

A importância na gestão deste património que o papel dos museus e dos órgãos consultivos pode assumir, integrados por representantes do poder local e pela gente da Arqueologia para coordenação das actividades, deveria corresponder à vontade do poder central e não diluir o seu poder e influência, mas concorrer para uma planificação das actividades, na definição de prioridades e na melhor aplicação dos recursos públicos (Câmara Municipal do Seixal, 1997).

O papel centralizador do Estado e o facto de autarquias e instituições de índole científica trabalharem de costas voltadas, não facilitando a boa execução das tarefas, como acontece nalguns municípios, seria um assunto a repensar.

A Arqueologia Portuguesa neste fim de século, enquanto actividade que carrega já alguma adesão social, estava ainda envolta em romantismo. O trabalho de envolvimento do coletivo e de mão-de-obra não especializada podia contribuir como actividade para a qualidade de vida das populações e atrair os jovens.

A acção do Instituto Português da Juventude -IPJ no associativismo juvenil do País, através das associações com actividade arqueológica, constitui exemplo notável nos apoios dados à Arqueologia, juntamente com as autarquias (OOSTERBEEK, 1997).

Como se pode inferir, a sustentabilidade dos projetos de Arqueologia participados pelos jovens foram, grosso modo, patrocinados por autarquias e outras instituições que não tão só o IPPAR.

Da análise dos problemas da Arqueologia Portuguesa, que traduzem o menor ou maior interesse do Estado e das instituições por este património, Oosterbeek (1997) enumera-os: inventário nacional arqueológico por fazer; ausência de política de prevenção, morosidade nas escavações de emergência e salvamento; a insuficiência de componente laboratorial de ajuda aos arqueólogos; a inexistência de uma política de divulgação eficaz do património arqueológico; inexistência de uma política articulada de conservação mais do que de restauro (défice de recursos humanos); escassez de financiamentos por parte do Estado.

A todos estes factores acrescentaríamos a ausência de uma verdadeira política cultural de mecenato, particular ou institucional, e o atraso nos processos de conservação *in loco* e na musealização dos sítios arqueológicos.

Apesar disto, por ocasião do Encontro de Museus com Coleções de Arqueologia, realizado em Lisboa em 1999, estando em discussão a problemática da criação de uma rede portuguesa de museus, levantou-se o problema da relação do museu e do sítio arqueológico e das dificuldades que se prendem com a falta de investimento nestas áreas e na criação de novos museus. A necessidade de implementar centros de interpretação junto dos sítios, a crise da Arqueologia e a dificuldade em organizar um número cada vez maior e crescente de espólio arqueológico, a questão das escavações sem, todavia, haver lugar, depois, para a publicação e estudo dos dados que delas advêm – são observações ilustrativas das preocupações que apoquentavam os arqueólogos (CANELAS, 1999).

Assim, e no seguimento de análises e críticas que nascem no seio da classe arqueológica, outras teorias vão defendendo a escassa margem de protecção à volta dos monumentos, numa perspectiva de que deveria ser alargada a toda a sua paisagem e diversidade do seu contexto e orientar a Arqueologia Municipal no plano de gestão e de ordenamento do território (SILVA, 1997).

Com mais de 8000 sítios arqueológicos em Portugal e 5500 aguardando confirmação e localização pelos serviços do Estado, à época, a musealização das estações seria urgente, visto que os tempos de mudança, por parte do público, obrigariam a uma resposta pronta que os arqueólogos teriam que ter, como um desafio de contar mais sobre o Passado dos homens do que da Arqueologia (SILVA, 1997).

O papel que os arqueólogos vinham desempenhando seria, sobretudo, nos estudos de impacte ambiental na componente arqueológica, nas escavações em

meio urbano, nos trabalhos de instalação de museus, na musealização de ruínas e preparação de itinerários e roteiros arqueológicos com fins turísticos.

É bem o sinal da mudança da Arqueologia, do perfil do arqueólogo e do gosto do consumidor da Arqueologia, enquanto visitante.

Tal mudança pode ser ilustrada, não apenas pelos projetos finalizados ou em curso, mas pelo conjunto de novas actividades de animação cultural que irão despontando, ao longo, sobretudo, da segunda metade dos anos 90.

A animação /espetáculo nas ruínas e monumentos traduzia uma nova mentalidade e atitude face a estes e refletia um outro sentido de usufruto público.

Por exemplo em S. Cucufate, a 1 de Junho de 1996, com uma iniciativa de elementos fundamentais da cultura alentejana – o vinho e os cantares alentejanos; Sintra, Queluz e Palmela, espetáculos variados de música clássica, bailado e exposições; *Ammaia*, concertos musicais variados; um espetáculo de recriação dos rituais antigos, na anta do Monte Abraão (Belas); o uso de anfiteatros e teatros para espetáculos de teatro e de música, normalmente habituais durante o Verão, um pouco por toda a Europa, tal como os das termas de Caracala, no anfiteatro de Verona, no teatro de *Fiesole*, no teatro de *Eraclea Minoa*, entre outros.

Em Conímbriga, as actividades de animação feitas nas ruínas em 1994 e 1995, nomeadamente um grupo de teatro e um espetáculo pela *Sreet Guard*, constituíram “espetáculos de evocação histórica (...) muito bem aceites feitos em espaços naturais” (ALARCÃO, 1998, p. 83) e bem integrados nas estruturas romanas, bem como, em 1996, a rodagem de um filme, são claros exemplos da nova utilização e possibilidade de usufruto dos sítios arqueológicos.

A necessidade era premente na Arqueologia de não apenas escavar e publicar, mas também pensar na preservação de estruturas e espólios, investigar, defender, conservar e divulgar, com finalidades de um melhor contributo para a sociedade (ALARCÃO, 1998).

A promoção de actividades culturais, no âmbito das ruínas arqueológicas da cidade, estava patente nas ações levadas a cabo em Braga, por parte da Câmara Municipal e da Fundação Cultural *Bracara Augusta*, nas comemorações do Bimilénio de Braga que assinalaram o acontecimento com a encomenda de um trabalho de escultura de Pedro Cabrita Reis. Colocada na colina da Cividade, centro da antiga cidade romana, a escultura representa um aqueduto romano. Também, no mesmo âmbito, foram inaugurados quiosques multimédia com a recriação da antiga cidade romana, dando conta da topografia, dos espaços, dos edifícios e do troço da muralha, ilustrativos das suas origens e da sua evolução até à época medieval. Este projecto constituiu uma iniciativa da Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho (LOURO, 2000).

Outras formas da presença da Arqueologia na sociedade podiam refletir-se na representação dos diversos países presentes na “Expo 98” que a assumiram, nalguns casos, como um discurso constante, e mesmo fundamental, para a divulgação dos seus países e da sua cultura.

A Arqueologia esteve presente com diferentes abordagens, representando países e entidades: Albânia, Argentina (dinossauros), Arménia, Bulgária (cerâmicas e outros objectos), Chile, Chipre, Croácia (cerâmicas e outros materiais em exposição tradicional em vitrines), Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Espanha, Grécia, Guatemala, Jordânia (fotografia de sítios arqueológicos),

Macedónia (ex-votos), México, Nações Unidas (documentação sobre escavações), Portugal (Arqueologia subaquática), Turquia (*Çatal Yuk e Hassilar*), o pavilhão de Portugal – Investimento, Comércio e Turismo (ICEP) e o pavilhão do Território (gravuras do Côa) (Guia Oficial da EXPO, 1998).

Eram, sem dúvida, os ventos da mudança que se iam fazendo sentir em Portugal na passagem do século XX. Mais que traduzidos em projetos, constituíram, sobretudo, o fruto de uma nova mentalidade que se ia cimentando e que acarretou consigo a necessidade de transformação e a garantia de uma maior consciência do papel social da Arqueologia.

Referências Bibliográficas

- Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia. (1995). Dossier Côa, Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, Porto.
- ALARCÃO, A. (1998) Conímbriga. Balanço de 100 anos de actividades. In Encontros Cem Anos de Arqueologia. *O Archeologo Português*, Vila do Conde, Barcelos, 14-16 junho, 1996, Vila do Conde, Associação de Protecção ao Património Arqueológico de Vila do Conde, (pp. 77-83).
- ALARCÃO, J. (1993). Alguns problemas de Conímbriga. In Actas do II Congresso Peninsular de História Antiga. Coimbra, 18-20 outubro, 1990, Instituto de Estudos Clássicos e Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras de Coimbra (pp. 55-62).
- AUGÉ, M. (1994). Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade. Coleção Últimas Letras.
- Câmara Municipal do Seixal (1997). O poder local e a gestão do património arqueológico. In 1º Colóquio de Gestão do Património Arqueológico: Perspectivas em diálogo, Tomar, *Arkeos*, nº 1, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, (pp. 147-150).
- CANELAS, L. (1999). “Escavações a Mais, Estudos a Menos,” Público, 26/6;
- Decreto-Lei nº 640/76 de 30 de julho.
- Decreto-Lei nº 403/80 de 26 de setembro.
- Decreto-Lei nº 117/97 de 14 de maio.
- ENCARNAÇÃO, J. (1989). A arqueologia na modificação da paisagem, *Biblos*, Vol. LXV, 201-220;
- ENCARNAÇÃO, J. (1996). “Foz Côa: o futuro”, *O Expresso*, 17/08;
- FABIÃO, C. (1995). Património arqueológico em Portugal: gestão de uma memória incómoda, *História*, Ano XVII, Nova Série, nº 11-12, agosto-setembro, 76-91.
- GONÇALVES, V. (1997). Universidades e gestão do património (notas para uma leitura conjuntamente unipolar) “, 1º Colóquio de Gestão do Património Arqueológico: Perspectivas em diálogo, Tomar, *Arkeos*, nº 1, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, (pp. 23-29).
- Guia Oficial da Expo 98, (1998). Lisboa, Parque Expo 98, S.A.
- JORGE, V. (1997). O império da ordem e a proliferação dos não-lugares. Contradições da gestão do património arqueológico, 1º Colóquio de Gestão do Património Arqueológico: Perspectivas em diálogo, Tomar, *Arkeos*, nº 1, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, (pp. 113-137).
- LEMOS, F. (1996). Entre 1976-1996: breve evocação de duas décadas de actividade arqueológica em Braga”, *Forum*, nº 19, 49-56.
- LOURO, S. (2000). Turismo Cultural no Centro Histórico de Braga, (Seminário/Projecto Individual), Viana do Castelo, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Viana do Castelo;
- MATEUS, R. (1998). Mértola – reflexões sobre um projecto de desenvolvimento local, Encontros Cem Anos de Arqueologia. *O Archeologo Português* (Vila do Conde, Barcelos, 14-16 junho, 1996), Vila do Conde, Associação de Protecção ao Património Arqueológico de Vila do Conde, (pp. 109-128).
- MARTINS, M. (1991-1992). Bracara Augusta: a memória de uma cidade, *Cadernos de Arqueologia*, série II, nº 8-9, 177-197.
- MARTINS, M. (1997). A gestão da arqueologia urbana. Realidades, problemas e desafios”, 1º Colóquio de Gestão do Património Arqueológico: Perspectivas em diálogo, Tomar, *Arkeos*, nº 1, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, (pp. 91-111).
- MESQUITA, A. (1999). Supremo pune destruição de estação arqueológica, Público, 25/05.
- MOREIRA, J. (1991). Acções de emergência e recuperação do Serviço Regional de Arqueologia da Zona Centro, Actas das IV Jornadas Arqueológicas Investigação e Defesa do Património, Lisboa, Associação dos Arqueólogos Portugueses, (pp. 93-98).
- OOSTERBEEK, L. (1997). Associativismo e património arqueológico, 1º Colóquio de Gestão do Património Arqueológico: Perspectivas em diálogo, Tomar, *Arkeos*, nº 1, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, (pp. 45-53).
- REAL, F. (1996). Património arqueológico e estratégias de desenvolvimento, Encontros Cem Anos de Arqueologia. *O Archeologo Português* (Vila do Conde, Barcelos, 14-16 junho, 1996), Vila do Conde, Associação de Protecção ao Património Arqueológico de Vila do Conde, (pp. 183-190).
- SANTOS, B. (1996). Um Discurso sobre as Ciências, 8ª edição, Afrontamento, Porto.
- SILVA, A. (1999). Salvamento Arqueológico no Guadiana, EDIA, Beja.
- SILVA, I.; CUNHA, A. (1997). Projecto de integração e valorização do núcleo de ruínas arqueológicas das “Frigideiras do Cantinho” – Braga, III Encontro de Arqueologia Urbana (20-23 fevereiro), Almada, (não publicado);
- SILVA, R. (1991). Defesa do património: do passado ao futuro, In Conservação do Património Cultural, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Ministério do Emprego e Segurança Social, (pp. 23-25).



Mudanças socioeducativas e no ensino/ aprendizagem das Ciências Sociais após 1974 - o caso da Sociologia

Manuela Cachadinha

ORCID: 0000-0003-3300-887X

Resumo

Muita coisa mudou na Sociedade Portuguesa e na Educação em Portugal com o 25 de Abril de 1974 e durante os anos que se seguiram. Decorridos 50 anos, no conhecimento corrente e no senso comum instalou-se já a representação que associa a Revolução dos Cravos à ideia de liberdade e de democracia política. Hoje temos uma população mais escolarizada do que nunca tivemos antes e a temática do 25 de Abril faz parte das aprendizagens essenciais no ensino básico.

Na Educação e nas escolas dos diferentes níveis de ensino, verificaram-se mudanças significativas em termos organizacionais e das práticas de ensino/aprendizagem. Algumas das mudanças já tinham começado a esboçar-se em anos anteriores a 1974, outras seriam mesmo impensáveis nos anos antecedentes. No domínio do ensino e da aprendizagem das Ciências Sociais, verificaram-se também muitas transformações. Destacamos a proliferação de cursos e formações onde as Ciências Sociais, sobretudo as mais novas e com tradição de crítica social como é o caso da Sociologia, ganharam uma visibilidade notória, diferentemente do que aconteceu nos períodos anteriores. Pensar e investigar a sociedade de forma objetiva, crítica e construtivamente exige um ambiente de liberdade e de democracia sem o qual as Ciências Sociais não conseguem desenvolver-se nem contribuir ativamente para o conhecimento e para a resolução dos problemas dos cidadãos e das comunidades.

Com esta comunicação, procuramos promover o conhecimento e a reflexão sobre algumas das mudanças educativas e no ensino/aprendizagem, sobretudo na área das Ciências Sociais, mais especificamente da sociologia, acontecidas no pós 25 de Abril e que consideramos fundamentais porque contribuíram para a modernização social de Portugal e para a consolidação das próprias liberdades individuais e coletivas. Neste contexto, focaremos também algumas tendências e exigências na educação atual que dificilmente poderiam acontecer num contexto social e educativo desprovido de liberdade. Salientamos aqui o desenvolvimento das práticas de aprendizagem colaborativa e das pedagogias ativas, cujos objetivos vão mais além das aprendizagens de conteúdos e pretendem formar cidadãos participativos, capazes de viver e conviver em sociedades democráticas, globalizadas e multiculturais.

Palavras-chave: Educação; Ciências Sociais; Sociologia; Liberdade; Pedagogias.

Introdução

O 25 de Abril de 1974 constituiu um momento marcante e de viragem na sociedade portuguesa. A revolução política acontecida teve repercussões nos vários domínios da vida social e gerou mudanças notórias nas formas de viver e de aprender em Portugal.

A revolução acontecida há 50 anos faz hoje parte das temáticas abordadas nos manuais de História do ensino básico e, por tal, é, à partida, do conhecimento dos cidadãos portugueses que frequentaram este nível de ensino. No entanto, o referido acontecimento ocasionou narrativas nem sempre totalmente coincidentes, mas com alguns pontos comuns.

As gerações que viveram e que podem ter memória dos acontecimentos durante o período revolucionário de 74/76 estão hoje maioritariamente com mais de 60 anos. Atendendo à esperança média de vida, sabemos que dentro de alguns anos serão poucos os portugueses vivos que tenham tais recordações. Por este facto, é importante que se elaborem reflexões e registos escritos sobre o referido momento marcante da sociedade portuguesa.

A presença do 25 de Abril e do período revolucionário nos manuais escolares revela uma narrativa interpretativa do período assente, basicamente, em mecanismos comuns. Segundo Marie e Réquio (2020, p.144), “narrativa esta que assenta sobre mecanismos como saltos temporais ou simplificação e omissão de projetos políticos e sociais”. Ao escolher acontecimentos específicos e descontextualizados, os manuais procedem a saltos temporais que tornam difícil o entendimento de um período conturbado, que compreende a queda de um regime autoritário e a posterior estabilização democrática. Segundo a mesma fonte, verifica-se também uma simplificação dos projetos políticos em confronto a partir do 25 de Abril de 1974 que pouco traduz a complexidade da mudança de regime em Portugal. Consequentemente, nota-se a ausência de referência aos movimentos sociais ou a sua descredibilização enquanto atores de mudança (Marie e Réquio, 2020).

A “revolução dos cravos” ocasionou mudanças internas decorrentes do processo de democratização política, social e económica, mas também gerou mudanças externas, sobretudo ao nível do desmembrar do império colonial português e da posterior abertura de Portugal à comunidade europeia e a contextos mais vastos.

Sinteticamente, podemos dizer que passamos de uma sociedade que mantinha muitas características associadas ao estilo de vida tradicional, com uma numerosa população rural, com baixa escolarização e com um regime político autoritário, para uma sociedade em mudança acelerada, em rápida urbanização e terciarização, com melhor acesso à informação e à educação, maiores liberdades políticas e maior abertura ao exterior. Esta abertura permitiu que Portugal participasse mais intensamente no processo de globalização com todas as consequências inerentes, ao nível económico, demográfico, cultural e social. A liberdade de expressão, de acesso à informação e a maior abertura interna e externa favoreceram também o desenvolvimento das Ciências Sociais e, particularmente da sociologia. Consideramos que é mais difícil estudar os problemas e os fenómenos sociais quando não se pode aceder livremente à informação nem falar livremente deles.

Nos anos que se seguiram a 1974, em termos educativos, salienta-se o esforço para a erradicação do analfabetismo, a unificação do ensino secundário,

a democratização da gestão das escolas, o alargamento do acesso ao ensino superior, a reorganização do ensino superior e do sistema de formação de professores com a criação efetiva do Ensino Superior Politécnico em 1979 (Decreto-lei n.º 513-T/79) mas já antes previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973. O alargamento da escolarização e da formação viria, posteriormente, a permitir a instalação da chamada “escola de massas” e, em termos sociológicos, ocasionar uma maior mobilidade social e a ascensão social através estudos.

Em termos pedagógicos, salientamos a tendência para a passagem de uma pedagogia tradicional, por transmissão e muito centrada na ação do professor para pedagogias mais ativas e colaborativas e centradas, sobretudo, nas aprendizagens dos alunos. Estas mudanças pedagógicas e na formação dos alunos vão certamente ter consequências no desenvolvimento das suas futuras capacidades de ação e de transformação social.

Algumas mudanças sociais e educativas acontecidas no Pós 25 de Abril

Consideramos que a sociedade portuguesa mudou significativamente nos anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974. Na impossibilidade de analisar detalhadamente todas as mudanças acontecidas procuraremos apontar apenas algumas que consideramos estratégicas devido às implicações sociais que posteriormente tiveram e têm.

Verificaram-se mudanças de natureza política com o fim do designado Estado Novo, um regime autoritário/repressivo das liberdades individuais/coletivas e instalação do regime revolucionário que durou, segundo as fontes consultadas (Marie e Réquio, 2020), até à entrada em vigor da Constituição em abril de 1976. Posteriormente a 1976 veio a consolidar-se um regime político democrático, com democracia representativa. Nos anos que se seguiram a 1974 desenvolveram-se diversos movimentos sociais e políticos que reivindicaram, entre outras coisas, o direito ao exercício da liberdade, nas suas diferentes vertentes. Sobre este período, Marie e Réquio (2020) afirmam que “foi também marcado por uma pluralidade de poderes entre o MFA – ele próprio dividido –, a JSN, o Conselho da Revolução, os dois Presidentes da República, os seis Governos Provisórios, os deputados da Assembleia Constituinte e ainda os movimentos sociais e as organizações populares de base” (p.152).

Para além das mudanças políticas acontecidas depois do 25 de abril, verificaram-se também mudanças sociodemográficas que têm a ver com o crescimento numérico da população e com o seu envelhecimento. Segundo os dados obtidos da PORDATA (2024),

Entre 1974 e 2022, a população em Portugal cresceu de 8,8 milhões para 10,4 milhões e o perfil demográfico alterou-se: há menos crianças e jovens com menos de 15 anos (-45%) e quase triplicou o número de pessoas com 65 ou mais anos (+190%). Em cinco décadas, Portugal foi o país da União Europeia (22 países) onde mais aumentou a população sénior e o 3.º que mais perdeu crianças e jovens (com base na taxa de variação entre 2022 e 1974). (p.3)

Importa também referir que a composição da população mudou e a sociedade portuguesa tornou-se mais heterogênea e cosmopolita. “Em 1974, era reduzido o número de estrangeiros a viver no país e hoje a comunidade estrangeira representa 7,5% dos residentes. De destacar, com maior importância numérica, os cidadãos brasileiros (240 mil) e do Reino Unido (45 mil)” (PORDATA, 2024, p.5).

Não podemos deixar de salientar algumas mudanças de natureza social e educativa e que estão diretamente relacionadas com as problemáticas que aqui nos preocupam. Refiro-me aos esforços que foram desenvolvidos para a democratização do acesso ao ensino e para a erradicação do analfabetismo em Portugal. Neste contexto e segundo os dados da PORDATA (2024), devemos dizer que, em 1970, um em cada quatro portugueses (com mais de 10 anos) (25,7%) era analfabeto, o correspondente a 1,8 milhões de pessoas (64% das quais, mulheres). A taxa de analfabetismo baixou para 3,1%, em 2021, atingindo 293 mil pessoas. Ainda segundo a mesma fonte (PORDATA, 2024),

Grosso modo, até à década de 1970, as crianças não frequentavam além dos 4 anos do ensino primário, o atual 1.º ciclo, mas com o aumento da escolaridade obrigatória generaliza-se o acesso ao ensino, como demonstra a taxa real de escolarização (percentagem de alunos inscritos em idade normal de frequência de um ciclo face à população nos mesmos níveis etários). Atualmente, com exceção do secundário, mais de 90% das crianças frequentam os diferentes ciclos de ensino (apenas diz respeito aos alunos inscritos em idade normal de frequência do respetivo ciclo). (p.10)

Como sabemos, o acesso ao ensino superior alargou-se significativamente nos últimos 50 anos. Segundo os dados da PORDATA (2024), em 2023, há cinco vezes mais alunos no ensino superior do que em 1978 (446 mil vs. 82 mil), e há mais mulheres do que homens. “De acordo com os Censos de 1970, apenas 49 mil pessoas em Portugal tinham o ensino superior, não chegando a 1% da população com 15 ou mais anos. Os Censos de 2021 registaram 1,8 milhões de pessoas com este grau de ensino, o equivalente a 20% da população; 60% são mulheres” (p.11).

Tal como é referido por Vieira (2024),

Nos 50 anos de democracia, a escolarização alargada de crianças e jovens, mas também de adultos, constituiu, sem dúvida, um desígnio maior. Em cinco décadas, os avanços educativos realizados representam uma verdadeira «revolução», só possível graças a uma convergência de políticas indutora de uma procura crescente. Chamar à atual geração «a mais qualificada de sempre» ilustra o esforço empreendido ao longo destas cinco décadas de democracia. (p.23)

Pode dizer-se que com a entrada de Portugal na CEE, surgiu a oportunidade de acelerar mudanças necessárias para colocar o sistema de ensino português ao nível dos padrões dos parceiros europeus. A europeização das políticas educativas afirmou-se no quadro de uma cooperação mais próxima com as instituições às quais Portugal passou a pertencer e que contribuíram financeiramente para a concretização dos objetivos estratégicos para o setor desenhados a nível nacional. Nesse contexto, “o sistema de ensino português integra-se no processo de internacionalização académica e científica de base europeia, beneficiando dos atributos

de qualidade que lhe estão associados, o que tem contribuído (...) para a sua atratividade junto de alunos e estudantes de outras geografias” (Vieira, 2024, p. 34).

Ensinar e aprender Ciências Sociais e sociologia no Pós 25 de Abril

A revolução do 25 de Abril e o processo social e político que se lhe seguiu afetou, de alguma forma, todas as disciplinas das Ciências Sociais e cada uma em particular. Atendendo às mudanças sociais profundas que foram desencadeadas pela revolução, as Ciências Sociais desenvolveram investigações e reflexões de natureza disciplinar e temática variada, dando também lugar a inúmeras novas publicações sobre os acontecimentos em curso. Dentro e fora de Portugal a Revolução de Abril transformou-se num objeto de estudo intensamente analisado pelas Ciências Sociais (Accornero, 2014).

Neste trabalho, dedicaremos especial atenção ao desenvolvimento da investigação sociológica e do ensino/aprendizagem da sociologia após o 25 de Abril 1974 pois é muito dentro dessa área que temos trabalhado e investigado nas últimas décadas. Revisitando o que nos diz Neto (2013) sobre a evolução da Sociologia em Portugal,

O aumento da compreensão social sobre a sociedade portuguesa também se tem ficado a dever à evolução que a Sociologia registou no país, seja em termos profissionais, seja em termos académicos. Por sua vez, a expansão da sociologia portuguesa também se deve às próprias transformações sociais verificadas na sociedade. (p. 37)

Sobre este assunto, cabe dizer que a abertura social e a liberdade vivida após Abril de 74, constituiu, por si só, um facto que desencadeou a expansão da reflexão e investigação sociológica, embora a disciplina já antes existisse em Portugal, mas sem a visibilidade que a revolução lhe trouxe. A vocação analítica e crítica que faz parte do pensamento sociológico dificilmente pode concretizar-se plenamente sem um ambiente de liberdade de pensamento e de expressão. Retomando as palavras de Madureira Pinto (2004, p. 11) “a sociologia portuguesa só começou verdadeiramente após a revolução de abril de 1974”.

A sociologia portuguesa existia antes de Abril de 74, mas não tinha a mesma visibilidade social e académica que teve depois. Sobre este assunto, podemos consultar, entre outros, os trabalhos de Falcão Machado (1962), Braga da Cruz (1982), Sedas Nunes (1988 e 2000), Firmino da Costa (1988), Teixeira Fernandes (1996), Nunes de Almeida (1999 e 2004), Madureira Pinto (2004) e Estêvão Ferreira (2006). Estes trabalhos fazem sínteses da história da sociologia portuguesa e da evolução da profissão de sociólogo e neles verificamos que as origens do pensamento sociológico português têm raízes muito anteriores a 1974 e acelera o seu desenvolvimento após esta data.

Retomando as reflexões produzidas por Neto (2013) sobre o assunto, pode afirmar-se que

a implantação da democracia não incentivou a instituição da sociologia, incentivou a instituição de todo um novo social. Começou a ser pensada uma nova forma de estruturar e operacionalizar a

sociedade, circunstância que criou condições para que toda uma panóplia de modos de agir e pensar que estavam reprimidos pudessem emergir. As mudanças na sociedade portuguesa, especialmente a partir da década de 70, trouxeram novas/os sociólogas/os e novos olhares porque o próprio social também mudou. (p.39)

O modelo social português começou a permitir que a sociologia se expressasse e se pudesse sistematizar. Sobre este assunto, Madureira Pinto (2004) referiu que a revolução de abril acelerou “o regresso a Portugal de um conjunto vasto de intelectuais, entre os quais bastantes sociólogos” (p.16). Resumidamente, não foi apenas a sociologia que mudou e cresceu com a revolução de 1974, a sociedade como um todo começou a transformar-se a um ritmo muito mais acelerado do que em décadas anteriores.

Neto (2013) fez a caracterização da evolução da sociologia portuguesa tomando ponto de partida a existência de estádios evolutivos e coloca em evidência um conjunto de características que especificam e diferenciam cada um dos cinco grandes estádios que aponta. É de salientar que o autor afirma que “ao se efetuar uma análise retrospectiva da sua evolução encontra-se diferentes compassos e registos de desenvolvimento” (p.43).

Não sendo o objetivo deste trabalho fazer a história da sociologia em Portugal e não existindo um consenso generalizado quanto ao número de períodos evolutivos, apresentaremos seguidamente, de forma muito sintética, os cinco estádios/períodos evolutivos também referidos por Neto (2013) nos quais se procura contemplar as periodizações antecedentes.

O primeiro período decorreu entre a década de 1870 e meados da década de 1920. Este “reportando-se, essencialmente, ao reconhecimento da existência da área e à sua inclusão nos quadrantes de análise e produção de conhecimento” (Neto, 2013, p.43). Como refere Machado (1962), apesar de ser difícil datar a entrada do pensamento sociológico em Portugal, já não o seria se fossem procurados os veículos percursos do seu surgimento. Machado (1962) chama a atenção para “o interesse que o movimento operário tinha por assuntos sociais e que se refletia em várias camadas da sociedade portuguesa, nomeadamente a intelectual” (p.2). Este mesmo autor salientou o papel de Teófilo Braga na produção dos primeiros trabalhos de natureza sociológica. No ano de 1878, Teófilo Braga, conjuntamente com Júlio de Matos, fundou a revista “O Positivismo”, por meio da qual entraram as primeiras doutrinas sociológicas em Portugal. Tal como é referido em Fernandes (1996), nesse estádio/período, a análise sociológica assumiu “uma feição essencialmente doutrinal e ideológica, frequentemente polémica, em detrimento da produção do conhecimento científico” (p. 14). Procurava mais “a mudança do que a cientificidade, revelando-se alheia às questões epistemológicas e metodológicas” (idem). Mas, apesar dessa matriz ideológica e conceptual não gerar consensos, a sociologia não deixou de entrar nos currículos académicos. A Universidade de Coimbra, mais em concreto a Faculdade de Direito, foi o palco dessa entrada (Neto, 2013; Machado, 1962; Cruz, 1982; Pinto, 2004).

O segundo período situa-se entre o final da década 1920 e o início da década de 1950. Segundo Neto (2013), foi uma fase da repressão social, «mas também (...) de projeção da sociologia como mecanismo de desocultação da realidade social. Aliás, a sua capacidade de caracterizar e desvendar as sociedades e os fenómenos sociais que nelas existem (...) terá sido mesmo a razão pela

qual foi reprimida”(p.45). O país estava “submetido a um regime ditatorial que contrariava tanto o socialismo como o liberalismo. A sociologia então praticada, sob a influência da situação do tempo, era ‘global, crítica e interventora’” (Fernandes, 1996, p.16). A aproximação dos conceitos de sociologia e socialismo criava uma suspeição amplamente difundida no regime político da época (Cruz, 1982; Fernandes, 1996; Neto, 2013), por isso é que a tentavam banir.

As dificuldades das ciências sociais neste período foram notórias, mas não impediram que áreas como a sociologia continuassem a existir. Apesar dos constrangimentos, tiveram visibilidade personalidades que continuaram a fazer sociologia e a difundir os seus preceitos e conceitos. Uma das figuras que mais se destacou durante a década de 1930 foi Paul Descamps, mais um representante da Escola de Le Play que se vinha instituindo em Portugal desde o início do século XX (Cruz, 1982; Neto, 2013).

Segundo Falcão Machado (1962), foi por iniciativa do próprio Oliveira Salazar (princiava a sua carreira política na altura) que Descamps inaugurou “um curso de Sociologia na Faculdade de Direito de Coimbra, no ano letivo de 1930-31” (p.4). “No ano seguinte, o curso repetia-se na Faculdade de Direito de Lisboa” (idem). Além da exposição às teorias e métodos, Descamps iniciou os “seus alunos-colaboradores no método de observação dos fenómenos sociais, na pesquisa e no inquérito” (idem, p.5), por isso é que Falcão Machado defendeu que deveria “ser considerado o iniciador do período científico da sociologia em Portugal” (idem).

Revisitando Neto (2013) podemos dizer que em 1939 e em 1940, a sociologia integrou mais dois planos curriculares no ensino superior, bem como chegou a algumas escolas elementares. Com o apoio de Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional à data, foi criado em 1939 “o Instituto de Serviço Social, destinado à formação de assistentes sociais”, no qual figurava uma disciplina de sociologia (Falcão, 1962, p.5). A unidade curricular teve diversos regentes, entre os quais Paiva Boléo, que já em 1937 tinha publicado um trabalho sobre “O valor médico-pedagógico dos inquéritos sociais” (idem). Em 1940, surgiu a Escola Técnica de Enfermagem, no Instituto Português de Oncologia, cujo curso integrava uma disciplina de sociologia.

O terceiro período situa-se entre meados da década de 1950 e o início da década 1970. Sobre este período, Karin Wall (1993) afirma, “os anos de 60 ficaram marcados pela criação de espaços institucionais de investigação não diretamente ligados aos fins pragmáticos da administração pública e orientados pelo princípio de um esforço sistemático de reflexão científica” (p.1001). Neste contexto, é que se considera que o período compreendido entre a segunda metade da década de 1950 e o início da década 1970 representou um período evolutivo diferente dos registados até então.

Atendendo ao que nos diz Neto (2013), este novo período ficou marcado pela “definição dos alicerces institucionais da primeira plataforma agregadora e sistematizadora do ensino, investigação e debate do conhecimento sociológico”(p.47). Esse projeto e linha de ação começaram a ser estruturados com a criação do Gabinete de Investigações Sociais (GIS) por parte de um grupo de investigadores provenientes do Centro de Estudos Corporativos. O gabinete foi criado em 1962 no âmbito do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (Nunes, 1988). No princípio, era constituído por um conjunto de economistas com ligações ao movimento católico, mas, progressivamente, foi incluindo outras

formações (Pinto, 2004). No ano que se seguiu, sob a liderança de Sedas Nunes, o gabinete lançou a revista *Análise Social*. Esta publicação, conjuntamente com o trabalho dos investigadores do GIS, “abriram um espaço novo no campo intelectual português” (Nunes, 2000, p. 350), bem como deram visibilidade a situações e problemas que afetavam a maioria da população, “mais especialmente as classes sociais de menores recursos” (idem, p.354), e ecoaram as “crescentes aspirações coletivas ao desenvolvimento económico, social e cultural” (idem).

O surgimento de uma figura marcante como Sedas Nunes, com quem tivemos o privilégio de aprender, acabou por se converter num eixo fundamental dessa primeira plataforma de sistematização da investigação e publicação do trabalho sociológico. O elemento motor, inexistente antes, surgiu na década de 1960 pela pessoa do Professor Sedas Nunes.

Com a formação, em 1966, do Grupo de Bolseiros de Sociologia da Fundação Gulbenkian junto do GIS (Nunes, 1988; Ferreira, 2006), começou a formar-se o que Sedas Nunes designou por 2º GIS. Esta iniciativa criou bases, mas não foi o produto, até porque “os membros do Grupo de Bolseiros não se reconheciam membros do GIS nem queriam ter nada a ver com o GIS” (Nunes, 2000, p.384). O elemento fulcral foi o recrutamento de um grupo de técnicos superiores para trabalhar no GIS, pagos pelo Instituto Nacional de Investigação Industrial, pelo Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra e pelo Secretariado Técnico da Presidência do Conselho (idem). Este apoio financeiro do estado permitiu reunir um “grupo de jovens licenciados interessados em dedicar-se profissionalmente às ciências sociais, cuja pós-graduação e reconversão em sociólogos foi, a partir de 1969, objetivo prioritário do GIS” (idem, p. 386).

Os referidos elementos foram essenciais, mas não exclusivos. A referida plataforma apenas se completou com o aparecimento, em 1964, da primeira licenciatura em sociologia no Instituto Superior Económico e Social (Almeida, 2004). E, segundo Neto (2013), esta instituição particular de ensino/investigação de Évora também foi motor do lançamento e manutenção da segunda mais antiga publicação de natureza sociológica em Portugal, a revista *Economia e Sociologia* (foi lançada em 1965 com a designação de *Estudos Eborenses*, mas a partir da edição n.º 4 assumiu a designação indicada). Com a conjugação de todos os elementos referidos “foi possível, pela primeira vez em quase cem anos, estruturar e sedimentar institucionalmente a sociologia” (Neto, 2013, p.48). O nascimento do GIS significou o despertar de uma geração informal de sociólogos (Almeida, 2004; Pinto, 2004) e implicou uma “reconversão académico-profissional da quase totalidade dos membros desta primeira comunidade informal de sociólogos portugueses: uns tinham formação de base em letras, outros provinham da economia ou do direito e alguns eram engenheiros” (Pinto, 2004, p.16). É de referir que, segundo Neto (2013, p.48), “esta foi uma característica central da sociologia portuguesa, ter sido instituída por personalidades que tinham conhecimento e interesse pela sociologia, mas que não tinham competências formalmente reconhecidas para o seu exercício” porque provinham de outras formações académicas e profissionais.

O quarto período situa-se entre o ano de 1974 e o final da década de 1980. Sobre esta fase cabe dizer, “que a revolução de 1974 representou a clivagem definitiva no processo de institucionalização da sociologia em Portugal” (Neto, 2013, p.49). Primeiramente “com a abertura do regime subsequente à morte

política de Salazar, a que veio a corresponder uma intensificação dos movimentos de contestação nas universidades” (Pinto, 2004, p.15), e, seguidamente, com a instauração da democracia em Portugal, surgiu a oportunidade de criação de espaços de ensino, investigação e publicação regular de sociologia. Sobre este período, Neto (2013) salienta:

Em cerca de 15 anos foram criadas sete licenciaturas em sociologia e surgiram três organizações representativas dos profissionais da área, daí que se considere o período como a fase da institucionalização do ensino de base da sociologia em Portugal e do lançamento de uma nova classe profissional, a das/os sociólogas/os. No que se refere ao ensino de base, a primeira das sete licenciaturas mencionadas foi logo criada em 1974, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), decorrente da reconversão da licenciatura em Ciências do Trabalho (Nunes, 2000). Em 1979, surgiram mais duas, na Universidade de Évora (por integração do Instituto Superior Económico e Social) e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH UNL). As restantes foram criadas na segunda metade da década de 1980, mais precisamente em 1986 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 1988 na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e em 1989 na Universidade do Minho. No ano de 1983 também surgiram os dois primeiros mestrados em sociologia, disponibilizados pela FCSH-UNL e pelo ISCSP. (p.49)

Podemos dizer que tivemos o privilégio de frequentar e concluir o primeiro curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Nova e também a primeira edição do curso de Mestrado em Sociologia Aprofundada da mesma universidade. Lembramo-nos de que a maioria dos professores que integrava o corpo docente do 1º Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Nova de Lisboa tinha chegado recentemente a Portugal e tinha concluído o seu doutoramento em universidades estrangeiras, designadamente, em França, na Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos.

Sobre o período compreendido entre 1974 e o final da década de 1980, Neto (2013) acrescenta:

A criação da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) (1985), da Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho (APSIOT) (1985) e da Associação Profissional dos Sociólogos Portugueses (1986) são exemplos representativos da substancialidade que a classe profissional começou a ter. No entanto, com o avolumar do número de sociólogos/as, o problema das saídas profissionais ganhou relevo. Já em 1984 tinha sido realizado o 1º Encontro Nacional de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, reunindo alunas/os finalistas da licenciatura do ISCTE e da FCSH-UNL para discutir o problema. A criação das associações referidas também resultou, de certa forma, dessa necessidade de pensar coletivamente o novo papel que a sociologia tinha na sociedade portuguesa e o que o futuro lhe podia reservar. (p. 50)

No final da década de 80 do século XX, os alicerces académicos, em termos de ensino e investigação, e os alicerces profissionais da sociologia portuguesa, em termos da existência de um núcleo substantivo de sociólogos/os e de estruturas de representação profissional, estavam consolidados. As bases que no passado não existiam ou que não eram suficientemente fortes para aguentar com a estrutura desejada, à entrada da década de 1990 estavam estabelecidas e contribuíram para que a Sociologia se emancipasse enquanto ciência e profissão nos anos subsequentes. A evolução do número de associados da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) que Machado (1996) e a própria APS nos apresentam constitui um indicador objetivo da expansão da profissão de sociólogo em Portugal, durante este período. Em 1986, início da APS, o número de associados era de 87, em 1990 era de 267 e em 1996 era de 916.

O quinto período teve início na década de 1990 e ainda se encontra em vigor na atualidade. Este período caracteriza-se inicialmente pela expansão da formação, investigação e profissionalização da Sociologia em Portugal e depois, a partir da década de 2000, pela regressão da oferta formativa de 1º ciclo e expansão da oferta de 2º ciclo. Sobre este período Neto (2013) refere:

Outro aspeto relevante é a expansão da oferta de formação sociológica de pós-graduação e proliferação do ensino de base ao setor privado. Na década de 1990, as iniciativas de abertura de licenciaturas em sociologia continuaram expandindo-se também ao setor privado de ensino superior. Durante a década de 2000 chegaram a coexistir 18 licenciaturas em sociologia num país com a dimensão de Portugal. Porventura, algo que deveria fazer refletir os responsáveis pelas organizações de ensino superior e pelas políticas de ensino superior no país. No ano letivo de 2009/2010, pelo menos 14 licenciaturas ainda se encontravam a acolher estudantes para iniciar o ciclo de estudos (...)O processo de expansão da oferta de formação de base em sociologia começou a reverter-se durante a década de 2000. (p.53)

Atendendo ao indicador relativo ao número de doutoramentos em sociologia que a FCT nos oferece podemos concluir que houve um aumento muito significativo. Na década de 1990 houve 98 e na de 2000, verificaram-se 233 doutoramentos em sociologia. O interesse pelo estudo sociológico aprofundado de fenómenos e problemas sociais cresceu significativamente durante a primeira década do século XXI. Embora não dispondo de dados mais recentes, estamos convictos de que o interesse por assuntos de natureza sociológica se mantém.

Novas pedagogias na Educação e no Ensino Superior

O ensino superior português, tal como o de outros países, foi durante muitas décadas influenciado pela pedagogia tradicional, praticando-se sobretudo um ensino por transmissão e reprodução, assente em exposições efetuadas pelos professores e memorizações realizadas pelos alunos, onde acontecia um distanciamento entre a teoria e a prática. A pedagogia tradicionalista dominou também nos outros níveis de ensino.

Contudo, em Portugal a referida pedagogia tradicional arrastou-se por mais tempo do que noutros países europeus devido, entre outras coisas, às políticas de cariz autoritário e conservador e ao fechamento ao exterior vivido durante o designado Estado Novo. Devemos lembrar que no período final do Estado Novo aconteceram algumas mudanças no sistema educativo português designadamente na sequência da Reforma Veiga Simão. Em julho de 1973, o Diário do Governo publicava o texto da Lei 5/73, que aprovava “as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”, o fruto principal de um processo iniciado em janeiro de 1971 com a apresentação de dois documentos, Projeto de Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior. No entanto, muitas das práticas educativas tradicionais permaneceram apesar da tentativa reformista.

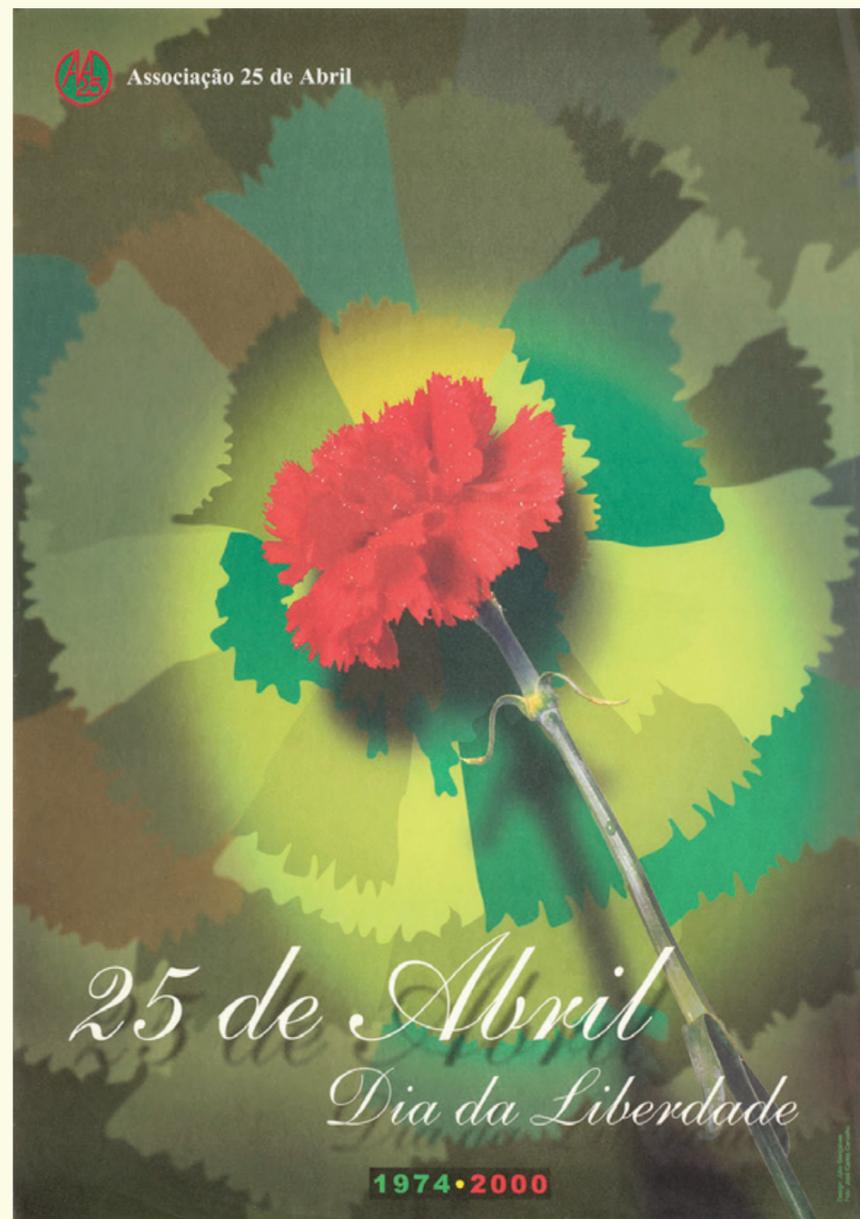
Atendendo ao que nos diz Stoer (1992) sobre a educação em Portugal durante a década de 70 e ao que pessoalmente pudemos observar, há que distinguir três momentos com características diferentes: o período de 1971 até abril de 1974 corporizado na reforma Veiga Simão; o período revolucionário de 1974 até à tomada de posse do 1º Governo Constitucional em 1976, tipificado pelas atividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades e pelas atividades planeadas e controladas centralmente, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do M.F.A.; e o período de 1976 a 1980, marcado pela Intervenção do Banco Mundial no ensino superior. Segundo a mesma fonte (Stoer, 1992), com a Revolução de Abril deu-se o que se poderá chamar uma “sociologização” dos estudos educativos.

A sociologia da educação, como subdisciplina da sociologia, ganhou relevância na formação de professores após a Revolução de 74. Revisitando Stoer (1992) “pode defender-se que o objetivo de ensinar sociologia aos professores é aumentar as possibilidades de uma melhoria da sua pedagogia” (p.55).

Pensamos que através do estudo e aprendizagem da sociologia da educação, os professores podem ser alertados para a importância das funções sociais e culturais da escola, importância da diversidade, das identidades culturais e da inclusão social. Isto implica compreender todo o leque de contribuições que os alunos e as suas famílias podem proporcionar à esfera educativa. A sociologia da educação e as suas investigações são fundamentais para que os professores possam perceber “que papéis a escola desempenha na criação e perpetuação da realidade social” (Adler & Goodman, 1986, p.3) e para compreender como os alunos, seus contextos e motivações, vão mudando à medida que a própria sociedade muda.

Ensinar alunos do século XXI não pode fazer-se exatamente como se fazia nos séculos XIX e XX. Hoje, temos uma panóplia de recursos tecnológicos e informativos à disposição da maior parte das pessoas e das escolas. Como sabemos, os nossos alunos dos diferentes níveis de ensino estão seduzidos pelos ecrãs e pelas redes sociais. Dentro das próprias escolas, dos diferentes níveis, há consciência desta nova realidade social. Neste contexto, surge também a defesa da prática de novas pedagogias que sejam mais eficazes para proporcionar aprendizagens significativas aos alunos que temos.

Atualmente, desenvolvem-se argumentações que vão no sentido da promoção das denominadas pedagogias colaborativas, participativas e ativas, nas quais a colaboração/comunicação entre os alunos e entre os alunos e os professores são fundamentais, nas quais a participação ativa dos alunos e das novas tecnologias



Desafios à intimidade e(m) Liberdade: reflexões após os cinquenta anos de *Abril*

Iolanda Fontainhas

ORCID: 0000-0003-1506-3402

ICS, Universidade do Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo
iolandafontainhas@ics.uminho.pt | iolandafontainhas@esa.ipv.pt

Introdução

No dia 25 de abril de 1974, o regime político autoritário que foi dominante durante quase meio século em Portugal foi derrubado. Nos anos que se seguiram, assistiu-se à construção de um Estado democrático e plural, refletindo-se em profundas transformações na ordem social. Ainda que a forma como foram vividas tenha sido variável, estas transformações sociais, tiveram, inevitavelmente, consequências nas representações e práticas dos indivíduos e estão na base de profundas reconfigurações do exercício da cidadania íntima. Há, contudo, que, prudentemente, sublinhar que a mudança não ocorre de forma linear e igualitária, nem tão pouco significa uma rutura completa com o passado. As transformações sociais não ocorrem de um dia para o outro. Na verdade, o ritmo da revolução política não foi acompanhado pelo ritmo da revolução nas representações e práticas sociais e intrafamiliares dos portugueses. De qualquer das formas, sabemos que os ideais e valores circulam hoje mais livremente e no sentido de uma maior igualdade entre os géneros e de aceitação daqueles que o regime durante décadas silenciara. Focalizando a análise nas (des)igualdades entre homens e mulheres³⁸, o presente capítulo pretende refletir sobre o modo como, ao longo das últimas cinco décadas, Portugal foi moldando uma nova visão sobre a cidadania que se estende para lá da esfera pública e institucional, abrangendo a complexidade das experiências íntimas e pessoais e os direitos que delas emergem.

1. A construção da (in)visibilidade social e histórica

“Eira de milho
Luar de Agosto
Quem faz um filho
Fá-lo por gosto”

Letra da música “Desfolhada Portuguesa” (Simone de Oliveira, 1969)

As últimas décadas, em Portugal, têm sido marcadas por transformações nas relações sociais e sexuais de género. Para melhor compreendê-las, recuemos até à década de 1950, durante o regime Salazarista, no quadro do qual a tentativa de regulação dos afetos e do amor, do prazer e da sexualidade se associava ao modelo ideal de família preconizado pelo Estado Novo. Falar sobre sexo era

³⁸ Para uma exploração das questões relacionadas com LGBTQI+, consultar Santos (2023) e Esteves e Piere (2023).

ousado e perverso, suscitando reações de desaprovação por parte da Igreja Católica e de movimentos sociais que apregoavam a ortodoxia da virtude feminina (Aboim, 2011). A fusão entre o Estado Novo (1933-1974) e a doutrina Católica explica a ordem social e moral instituída: pairava uma moral sexual rígida e conservadora, que impunha uma sexualidade monogâmica, heterossexual, restrita ao casamento reprodutivo. Uma das imagens mais difundidas pelo regime retrata o seguinte cenário familiar: o homem, provedor de família, trabalhava como um desalmado para garantir o seu sustento; a mulher era confinada ao lar para cuidar do seu marido e educar as crianças (Freire, 2010; Roseneil et al., 2020). Longo e repressivo, o regime teve na propaganda uma outra frente de *imposição*. Os panfletos e cartazes que mostravam o ideal “Deus, Pátria e Família” revelam muito acerca da tessitura de relações que estruturaram o regime, mas também das dinâmicas que conduziram ao modelo ideal de família, tida como a unidade básica por referência a partir da qual a existência social e o valor individual são reconhecidos (Baptista, 1989; Brandão, 2024). Assim, durante o Estado Novo esperava-se que os homens fossem chefes e o “ganhã-pão” da família e que as mulheres assegurassem a limpeza, a ordem e a alegria em casa (Decreto-Lei n.º 47344/1966). Para além destas expectativas e representações sociais e de género serem veiculadas nos discursos populares, eram também difundidas na propaganda e instituídas por leis. Vejamos o artigo 5º da Constituição da República Portuguesa de 1933 que declara que todos os cidadãos eram iguais perante a lei, exceto quando se tratava de mulheres, devido “às diferenças resultantes de sua natureza e para o bem-estar da família”.

Tendo em conta as especificidades sociais e históricas que moldavam a sociedade portuguesa daquela época, melhor se compreende este ideário ultraconservador e de pendor católico. De facto, muitos eram os (inter)ditos que afetavam os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. Não havia liberdade de expressão, nem de associação; grande parte da população adulta era impedida de votar e, em particular as mulheres; havia apenas um partido político e quem transgredia enfrentava a repressão da polícia política, o que explica 30.000 presos políticos durante o regime (FFMS, 2023; Presidência do Conselho de Ministros, 1981). Para além disso, Portugal era um país pobre e desigual com profundas carências no acesso à saúde e educação. De acordo com os dados da Pordata (2024a), em 1970, 25,7% da população não sabia ler nem escrever, poucas mulheres chegavam ao Ensino Superior e era-lhes interdito o acesso à carreira diplomática ou à magistratura. Mais ainda, havia leis que proibiam as mulheres de terem negócios próprios, de viajarem para o exterior ou abrirem uma conta bancária sem ter autorização escrita do marido, ao passo que, pelo contrário, os homens poderiam abrir e ler correspondência endereçada às mulheres (FFMS, 2023; Roseneil et al., 2020).

A compreensão deste modelo de organização social e político requer uma contextualização nas relações de género: homens e mulheres eram considerados naturalmente desiguais. Recordemo-nos das palavras de António Carneiro Pacheco, ministro da Educação Nacional de Salazar, que afirma haver um “lugar para cada um e cada um no seu lugar” (Pimentel, 2011). Pese embora a mulher ideal se definisse pela sua domesticidade, convém não esquecer que consoante a pertença de classe destas, o seu papel no seio familiar e na sociedade tam-

³⁹ Plummer (2003, p. 26) propõe a noção de cidadania íntima definindo-a como “um conceito que aglutina uma pluralidade de histórias e de discursos públicos sobre como viver a vida pessoal no mundo pós-moderno, onde temos cada vez mais de enfrentar uma maior diversidade de opções e de dificuldades acerca de como construir a nossa intimidade”.

bém seria diferente, tal como se pode observar pela sua presença em fábricas como operárias (Tavares, 2008). Todas estas assimetrias refletem-se também no domínio da sexualidade. No fim de contas, Salazar defendia que as mulheres alcançam a felicidade não pelo prazer, mas pela abnegação (Tavares, 2008). Mas, se as mulheres reprimem a sua sexualidade para não serem consideradas impuras, aos homens é-lhes dada permissividade sexual. Perder a virgindade antes do casamento era uma desonra para as mulheres, afetando as suas qualidades de companheira e mãe (Aboim, 2011; Policarpo, 2011a). Afinal, “chegada pura e casta ao altar no dia de casamento, a noiva seria desflorada na noite de núpcias” (Freire, 2010, p. 32). O que estava em causa foi sempre o controlo do comportamento atrevido dos rapazes, no sentido de assegurar “o papel de guardiãs da moral e dos bons costumes, dos quais dependia a família e a harmonia do lar que mais tarde formariam, se dele se mostrassem merecedoras” (Aboim, 2011, pp. 82–83).

Para além disso, determinadas palavras - tais como “divórcio”, “pílula anticoncepcional”, “menstruação”, que desafiassem o regime de cidadania íntima³⁹ da altura foram apagadas do espaço público por meio da censura imposta aos meios de comunicação (Pimentel, 2007). Na verdade, a própria noção de “cidadania íntima” espelha a sobreposição da esfera pública - o domínio por excelência da cidadania - com a esfera privada - o domínio por excelência da intimidade e da sexualidade (Brandão, 2010; Plummer, 2003).

A mudança começa a desenvolver-se nos anos 1960, quando se assiste à contestação dos papéis sociais e sexuais de género nos meios estudantis e à maior consciência da diversidade sexual (Policarpo, 2011a). Não fora a educação, a força dos estereótipos e dinâmicas de poder seriam ainda maiores. Relembremos a publicação de Artur Marinha de Campos, em 1961, estudante em Coimbra, da «Carta a uma jovem portuguesa», que marca o florescer de discursos de exaltação da igualdade e liberdade amorosa e sexual. Na mesma pode ler-se:

“Vou escrever para ti, jovem portuguesa e particularmente para ti, jovem estudante da nossa cidade (...)” para te dizer que “a minha realidade é igual à tua. Somos jovens. A minha liberdade não é igual à tua. Separa-nos um muro alto e espesso, que nem tu nem eu construímos” (...) “tu estás submissa e passiva no canto em que te procuro” (Figueiredo, 2012, p. 59).

Este excerto denuncia o duplo padrão moral sexual marcado na sociedade portuguesa e a falta de liberdade das mulheres. A este propósito, o exemplo da música citada em epígrafe é oportuno. Mesmo na fase tardia do regime, em plena primavera marcelista, em 1969, Simone de Oliveira no Festival da Canção com a *Desfolhada Portuguesa*, reivindicava uma sexualidade feminina orientada para o prazer, afinal “Quem faz um filho, fá-lo por gosto”. De facto, a música pode ser um espaço de construção do género, bem como da sexualização do desejo (McClary, 1991). Se é verdade que suscitou reações das camadas mais conservadoras, não é menos verdade que ganhou o Festival da Canção, evidenciando as dualidades que podem existir em regimes autoritários. Também no final da mesma década, em 1967, é fundada a Associação para o Planeamento da Família (2022), com a missão de promover escolhas informadas sobre a saúde sexual e reprodutiva.

Ao nível literário, merece particular destaque a publicação, em 1972, d’*As Novas Cartas Portuguesas* (Barreno et al., 2017), que também representou um marco no aparecimento do feminismo português de segunda vaga. Escrita a três mãos por mulheres, mostra de forma bem expressiva uma alusão à sexualidade e prazer feminino, espoletando acusações de obscenidade e imoralidade, seguidas da confiscação da obra e instauração de um processo às autoras (Roseneil et al., 2020; Tavares, 2008). Tais acontecimentos trouxeram para a discussão pública aspetos que se ligam à intimidade conjugal e sexual, habitualmente mantida nos bastidores. Começava, então, a surgir e afirmar-se um novo ideal de relacionamento afetivo, cujos papéis de género são menos marcantes, pelo menos em determinados setores da sociedade (Brandão, 2024). Foram estas transformações que abriram caminho para a “revolução” no regime de cidadania íntima no pós-abril de 1974.

1.2. Entre as categorias do tempo: passado, presente e futuro

Cinquenta anos de democracia, após o Golpe Militar que pôs fim ao autoritarismo, muitas são as transformações em direção a novas mentalidades e valores. Entre elas, a separação do Estado e Igreja e a concomitante reconfiguração dos valores tradicionais e católicos sobre a vida privada, onde a igualdade de género se tornou um princípio central. Todavia, esta não foi, ainda, concretizada, apesar das mudanças nesse sentido. Isto deve-se a várias razões: persistência de visões conservadoras acerca da atividade profissional e das oportunidades de desenvolvimento de carreira das mulheres, sobrecarga destas com os cuidados com a família e com as tarefas domésticas e, ainda, a permanência de representações e expectativas sociais que desafiam a ideia de liberdade, igualdade de género e o exercício da cidadania íntima.

O contexto pós-revolução convida a refletir sobre uma questão sociológica fundamental: as condições de manutenção, reprodução e mudança da ordem social, ou seja, como explicar a coexistência de ideias que defendem que “não há nada de novo” e de que “tudo mudou”?

Imaginando uma linha cronológica, a democracia vai sendo construída passo a passo, num caminhar a vários ritmos e com avanços e recuos. Se em alguns domínios se dão passos mais apressados, outros são mais lentos; se uns setores da sociedade são mais tradicionais, outros são mais modernos. A transição política pautou-se por indefinições e confrontos próprios dos processos revolucionários. Todavia, a democracia saiu vencedora e, desde logo, as primeiras conquistas foram as mais indispensáveis: liberdade de expressão e de opinião, a adoção de um sistema pluripartidário e a implementação do sufrágio universal e direto. Nos primeiros anos de liberdade, os portugueses participaram nas eleições de forma massiva, com índices de votação que nunca mais se repetiram: 91,5% na Assembleia Constituinte de 1975 e 83,3% nas eleições legislativas de 1976 (FFMS, 2023).

Neste processo de construção longitudinal, assistimos a transformações no modo como as pessoas vivem e se relacionam entre si. A partir desta data iniciou-se um processo de instituição de direitos sociais, económicos

e cívicos, com efeitos na construção de um novo regime de cidadania íntima no período democrático. Não se trata, convém lembrar, de um processo neutro em termos de género. A militância feminina denunciava que as suas prioridades enquanto mulheres eram subvalorizadas (Tavares, 2008). O movimento feminista português ocupa um lugar importante no esforço de mobilização para se debater questões relacionadas com a cidadania íntima, como o direito à contraceção gratuita e ao aborto (Tavares, 2008, 2010). Ainda assim, as mulheres tiveram acesso a um mundo novo, nomeadamente à participação mais expressiva nas esferas de poder, ganharam o acesso legal a todos os empregos e ao sufrágio pleno e as leis que constrangiam as mulheres ao dever do trabalho doméstico foram abolidas (Brandão, 2024; Roseneil et al., 2020).

Logo em 1975, a disposição da Concordata assinada em 1940 com a Santa Sé é revogada, passando a designar o direito ao divórcio, mesmo de pessoas casadas pela Igreja Católica, quer seja por litigioso ou por mútuo consentimento (Público, 2024). Razão que poderá explicar o pico impressionante de 1.552 divórcios nesse ano, representando um aumento de 99,7% de variação face a 1974 (PORDATA, 2024b).

Ponta de um fio que se vai deslaçar em novas leis que visam o reconhecimento do princípio da igualdade de todos os cidadãos, tal como ficara consignado no Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa aprovada em 1976. Logo em 1978, entra em vigor um novo Código Civil que elimina a figura do “chefe de família”, a quem estava atribuída a administração dos bens comuns e a maior capacidade de poder de decisão parental e, em 1979, o Decreto-Lei n.º 392 que estabelece a igualdade entre homens e mulheres no emprego e trabalho (Público, 2024; Tavares, 2008).

No início da década de 1982 é também aprovada a lei que garante o direito ao planeamento familiar e à educação sexual e o acesso aos métodos contraceptivos vai-se generalizando e a sexualidade deixa de estar limitada ao casamento e à procriação (Almeida, 2003; Neves, 2013; Policarpo, 2011b). Dois anos mais tarde, em 1984, é aprovada a lei que despenaliza a interrupção voluntária da gravidez (IVG), ainda que sob condições muito limitadas – perigo de vida para a saúde da mulher, malformação do feto ou violação – e inclui a figura do objeto de consciência, permitindo à Ordem dos Médicos posicionar-se contra ela e impedir a sua total implementação (Brandão, 2024; Monteiro & Ferreira, 2012; Tavares, 2008). Será preciso esperar até 2007 para que a IVG a pedido e por opção da mulher durante as primeiras dez semanas de gravidez seja despenalizada. Quanto ao direito à educação sexual, foi preciso esperar até 2009 para estabelecer o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar (Lei n.º 60/2009).

Cinco décadas de mudanças estruturais nas quais, e com mais expressão durante a década de 1980, Portugal assistiu a uma maior exposição das dimensões afetivas e íntimas, fruto da liberdade de expressão que se fazia sentir em todos os domínios da vida social. Todavia, como refere Policarpo (2011a, p. 63), ainda que comece a surgir um discurso que afirme que o desejo e o prazer femininos não são só possíveis, mas também “legítimos e desejáveis”, parece persistir o duplo moral sexual.

40 Lei n.º 7/2001, de 11/05 com alterações introduzidas pela Lei n.º 23/2010, de 30/08, pela Lei n.º 2/2016, de 29/02, pela Lei n.º 49/2018, de 14/08 e pela Lei n.º 71/2018, de 31/12. Efetivamente, o n.º 2 do Artigo 1 da referida legislação de maio de 2001, define a união de facto como “a situação jurídica de duas pessoas que, independentemente do sexo, vivam em condições análogas às dos cônjuges há mais de dois anos”.

Na viragem do século assistimos a mudanças legislativas ainda mais significativas, ladeadas por movimentos sociais e de ativismo quer por mulheres quer por grupos LGBT (Santos, 2004, 2013). A este respeito podemos destacar a Lei n.º 7/2001⁴⁰ que garante a mesma situação jurídica das pessoas independentemente de estarem casadas ou a coabitar. Em relação às sexualidades não-normativas, a primeira década de XXI presenciou duas conquistas importantes: em 2004, a alteração na Constituição que inclui a proibição da discriminação com base na orientação sexual e a Lei n.º 9/2010 que permite o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.

Numa visão mais panorâmica e macro, podemos mesmo dizer que foram muitas as batalhas para se chegar aos dias de maior liberdade e igualdade, mas ainda outras se avizinham para os desafios que ainda enfrentam: vencimento desigual entre homens e mulheres para trabalho igual, desigual repartição das tarefas domésticas e prestação de cuidados e a concomitante dificuldade de conciliação trabalho-família ou, ainda, a diferente representação nas esferas de poder.

Esta discussão, simultaneamente política e jurídica, afigura-se como relevante para melhor se perceber os desafios que tanto podem potenciar, como circunscrever e/ou limitar o exercício da “cidadania íntima” (Plummer, 2003). É neste cenário que desponta as transformações que proporcionaram a passagem de um modelo conservador para um modelo mais moderno, sustentado em ideais mais igualitários e na maior individualização nas formas de viver a vida familiar e íntima. Para além disso, é reforçado pelo reconhecimento de um direito democrático da sexualidade, ou seja, um direito que tenham em conta todos os indivíduos, “independentemente de estarem em causa identidades, práticas, preferências ou orientações particulares” (Brandão, 2010, p. 10)

Estas transformações relacionam-se com o novo papel social da mulher e com a tendência para a maior democratização, individualização e diversificação dos comportamentos na esfera privada e familiar: diminuição dos casamentos – em especial, do casamento religioso –, laicização dos comportamentos conjugais, aumento das taxas de divórcio, redução do número de filhos, diversidade de formas e composições familiares e o reconhecimento de relações afetivas que antes eram marginalizadas e silenciadas (Aboim, 2006a; Almeida & Wall, 2011; Santos, 2004; Torres, 1996; Wall, 2005).

A análise das estatísticas oficiais permite-nos materializar estas tendências. De acordo com os dados da Pordata (2022), em 1960, os casamentos firmados legalmente em Portugal foram 69.457. Este número vai crescendo até 1975, ano em que se assiste a um pico impressionante de 103.125 casamentos. A partir desta data, o número de casamentos vai-se reduzindo progressivamente, atingindo, em 2019, o número de 33.272. De realçar que este número passou a incluir também os casamentos com pessoas do mesmo sexo, já que, desde 2010, passou a ser permitido, como vimos acima. De salientar que, além de o casamento ter vindo a perder importância no nosso país, a quebra acontece, essencialmente, no casamento católico. Se, em 1960, a grande maioria dos casamentos era católico, hoje, o mesmo não se pode dizer. Apenas 30,8% dos casamentos celebrados em 2019 eram católicos. A par destas

tendências, ao longo dos anos, assiste-se ao aumento da coabitação prévia ao casamento e a um aumento do número de uniões de facto (INE, 2020).

Uma tendência que não podemos deixar de sublinhar é o facto de, por um lado, o casamento decrescer entre pessoas solteiras e, por outro, aumentar entre os divorciados – duplica entre 1995 (4.747 homens e 3.456) e 2019 (8.068 homens e 7.351 mulheres), indicando, por inerência, o crescimento das famílias recompostas (PORDATA, 2022). Mas também é indicativo de que a família continua a ter importância para os portugueses, uma vez que existe o desejo de legitimar uma relação conjugal.

Recentemente, os estudos também dão conta de algumas tendências: a diluição do duplo padrão sexual, a separação da sexualidade da conjugalidade; a diminuição da idade das mulheres na primeira relação sexual; a maior valorização do prazer sexual e uma maior aceitação das várias formas de sexualidade (Aboim, 2013; Ferreira, 2010b; Neves, 2013; Policarpo, 2011b; Roseneil et al., 2020). Transcendendo os aspetos relacionados com a procriação, espera-se, hoje, uma entrega e troca emocional e sexual igualitária. Neste domínio, também se observa que as práticas do namoro se transformaram, permitindo-se a experimentação [também sexual], como nota Aboim (2006b). Tal contribuiu para que relações sexuais pré-matrimoniais sejam, hoje, socialmente aceites, esbatendo-se a “secular equivalência entre o feminino e a espera ou a resignação” (Pais, 1998, p. 414). Em Portugal, os contrastes geracionais são notáveis relativamente aos padrões da iniciação sexual, como fica claro em vários estudos (Alferes, 1997; Ferreira & Cabral, 2010). Porém, o duplo padrão moral e sexual não desapareceu.

Mais do que um corte com o passado, o “velho” mistura-se com o “novo”, resultando em múltiplas formas de expressar os afetos nas esferas sociais e culturais. Persistem desigualdades entre homens e mulheres em alguns aspetos. O número de parceiros sexuais ao longo da vida permanece menor para elas do que para eles e são eles que também apresentam uma maior diversificação das práticas sexuais, embora a diferença seja menos marcada entre as gerações mais novas. Além disso, a sexualidade masculina continua a estar centrada no prazer, ao passo que as mulheres, tendencialmente, valorizam uma sexualidade relacional (Ferreira, 2010a; Policarpo, 2011b). Estas ambiguidades são ainda alimentadas nos discursos e textos jurídicos, em que diferentes legitimidades se confrontaram: se o Código Penal (Lei n.º 83) inclui em 2015 o crime da mutilação genital, casamento forçado e importunação sexual; por outro, “o contato sexual entre cônjuges é considerado como dever (...) sob os deveres de fidelidade e coabitação” (Roseneil et al., 2020, p. 100).

Assim, o surgimento de novas e diversas formas de viver a intimidade e de exprimir os afetos ocorre num contexto de continuidades e ruturas com o passado. Além disso, a maior individualização nas condutas íntimas não significa desregulação. Pelo contrário, continuam a ser objeto de investimentos culturais, sociais e políticos. De facto, as orientações legislativas, a multiplicidade de discursos sobre as dinâmicas intrafamiliares e os valores sociais e morais orientam as condutas dos indivíduos, colocando desafios à intimidade e(m) Liberdade.

Conclusão

As histórias de vida quotidianas mostram um cenário complexo: a vida em democracia continua a ser perpassada e moldada por (des)igualdades que trazem desafios ao exercício da cidadania íntima. Mais do que a História, o dia a dia ensina-nos por que chegámos até aqui. São séculos e séculos de desigualdades estruturais: entre homens e mulheres; entre homens; entre mulheres; entre cidadãos; entre cidadãs. No caso português, o desmantelamento do regime autoritário ocorreu após quarenta e oito anos de poder. Esta duração, mas também a intensidade que o caracterizou ajudam a compreender a persistência de representações e valores sociais de um tempo já passado, mas também a urgência de transformação.

Com o 25 de Abril de 1974 surge um universo de possibilidades e de esperança, de que é parte a conquista pela igualdade de género e o reconhecimento das diversas formas de viver a intimidade. De algum modo, o que aqui tentamos fazer foi, numa viagem ao passado, mostrar que desafios foram ultrapassados e outros que ainda limitam o exercício da cidadania íntima. Urge evitar retrocessos e consolidar conquistas rumo ao respeito pela diferença e pela igualdade de direitos.

Temos a convicção de que a Educação tem um papel central na formação de cidadãos com consciência histórica, com capacidade de mobilização social e participação nos processos de transformação. No fim de contas, são as nossas inquietações – e, diria até, indignações – que têm o poder de levar para a agenda política nacional temas que habitualmente ficam escondidos nos bastidores da vida privada. Porque vivemos em democracia, a nossa palavra conta. Façamo-la ouvir. É a única forma de manter a democracia viva numa sociedade em permanente (re)construção.

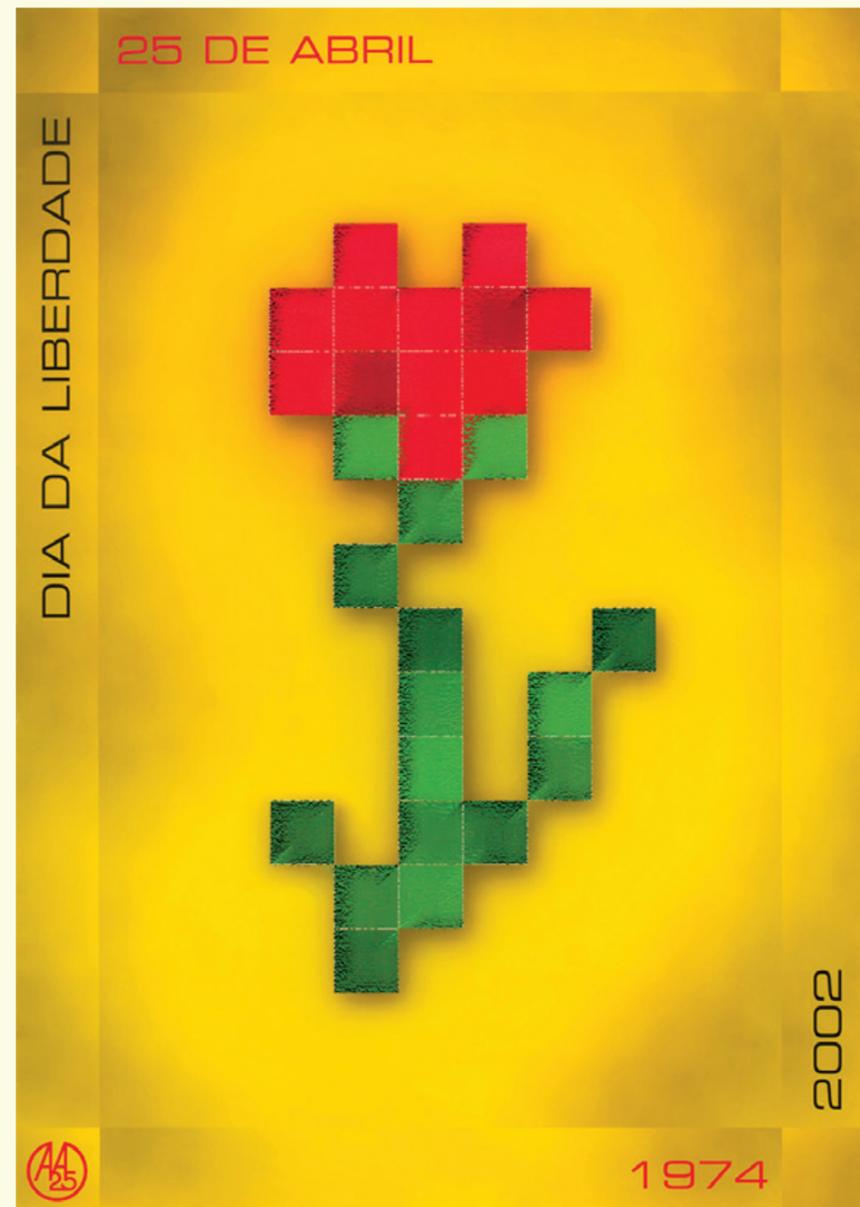
Referências bibliográficas

- Aboim, S. (2006a). Conjugalidade, afectos e formas de autonomia individual. *Análise Social*, 41(180), 801–825.
- Aboim, S. (2006b). *Conjugalidades em mudança: Percursos e dinâmicas da vida a dois*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Aboim, S. (2011). Vidas conjugais: do institucionalismo ao elogio da relação. In A. N. de Almeida (Ed.), *História da vida privada em Portugal: os nossos dias* (pp. 80–111). Círculo de Leitores.
- Aboim, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alferes, V. R. (1997). *Encenações e Comportamentos Sexuais: Para uma Psicologia Social da Sexualidade*. Afrontamento.
- Almeida, A. N. de. (2003). Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis. In J. Vala, M. V. Cabral, & A. Ramos (Eds.), *Valores Sociais: Mudanças e Contrastes em Portugal e na Europa* (pp. 50–87). Imprensa de Ciências Sociais/EVS.
- Almeida, A. N. de, & Wall, K. (2011). Família e quotidiano: movimentos e sinais de mudança. In J. M. Brandão de Brito (Ed.), *O país em revolução* (pp. 277–307). Editorial Notícias.
- Associação para o Planeamento da Família. (2022). <http://www.apf.pt/>
- Baptista, L. V. (1989). Os discursos moralizadores sobre a família. In A. Reis (Ed.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 353–369). Alfa.
- Barreno, M. I., Horta, M. T., & Costa, M. V. da. (2017). *Novas cartas portuguesas* (3.ª). Publicações Dom Quixote.
- Brandão, A. M. (2010). *Fixando fronteiras incertas: Cidadania, identidade e activismo gay e lésbico*. 1–10.
- Brandão, A. M. (2024). O caminho da igualdade: as mulheres portuguesas cinquenta anos depois de Abril. In J. C. Ribeiro, M. Martins, & E. Rodrigues (Eds.), *Nos 50 Anos do 25 de Abril: Memórias e Reflexões Sobre as Mudanças da Sociedade Portuguesa* (pp. 189–220). UMinho Editora.
- Constituição da República Portuguesa de 1933, Diário do Governo. (1933). <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp-1933.pdf>
- Constituição da República Portuguesa, Diário da República: Série I, n.º 86. (1976). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-50453575>

- Decreto-Lei n.º 392/79 do Ministério do Trabalho, Diário da República: Série I, n.º 218. (1979). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/392-1979-369814>
- Decreto-Lei n.º 47344/66 do Ministério da Justiça, Diário do Governo: I série, n.º 274. (1969). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47344-1966-477358>
- Esteves, M., & Pieri, M. (2023). At the Fringes of Pride Politics. *Lambda Nordica*, 28(2–3), 82–110. <https://doi.org/10.34041/ln.v28.897>
- Ferreira, P. M. (2010a). A actividade sexual: frequência, regularidade e inactividade. In *Sexualidades em Portugal: comportamentos e riscos* (pp. 19–54). Bizâncio.
- Ferreira, P. M. (2010b). Parceiros, relacionamentos e trajectórias sexuais. In P. M. Ferreira & M. V. Cabral (Eds.), *Sexualidades em Portugal: comportamentos e riscos* (pp. 55–104). Bizâncio.
- Ferreira, P. M., & Cabral, M. V. (2010). *Sexualidades em Portugal: Comportamentos e Riscos*. Bizâncio.
- FFMS. (2023). *Cinco décadas de democracia, o que mudou?* <https://ffms.pt/pt-pt/ffms-play/cinco-decadas-de-democracia/video-democracia-comecou-aqui>
- Figueiredo, E. (2012). Os valores da geração universitária dos primórdios dos anos 60: família e relação entre sexos. In A. Pinto (Ed.), *100 Dias que Abalarão o Regime. A Crise Académica de 1962* (pp. 59–67). Tinta-da-China.
- Freire, I. (2010). *Amor e Sexo no Tempo de Salazar* (2.ª). A Esfera dos Livros.
- INE. (2020). *Estatísticas Demográficas - 2020*. Instituto Nacional de Estatística.
- Lei n.º 60/2009 da Assembleia da República, Diário da República: Série I, n.º 151. (2009). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016>
- Lei n.º 7/2001 da Assembleia da República, Diário da República: Série I-A, n.º 109. (2001). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-2001-314194>
- Lei n.º 83/2015 da Assembleia da República, Diário da República: Série I, n.º 151. (2015). <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/modificacoes/83-2015-69951093>
- Lei n.º 9/2010 da Assembleia da República, *Diário da República: Série I, n.º 105*. (2010). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/9-2010-332460>
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. University of Minnesota Press.
- Monteiro, R., & Ferreira, V. (2012). Metamorfoses das relações entre o Estado e os movimentos de mulheres em Portugal: entre a institucionalização e a autonomia. *Ex Aequo*, 25, 13–27.
- Neves, D. M. de B. (2013). *Intimidade e Vida Sexual: Mudanças e Continuidades numa Perspectiva de Género e Geração*. ISCTE - IUL.
- Oliveira, S. (1969). *Desfolhada Portuguesa*.
- Pais, J. M. (1998). Vida Amorosa e Sexual. In *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa* (pp. 407–465). Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude.
- Pimentel, I. (2007). *Mocidade Portuguesa Feminina*. Esfera dos Livros.
- Pimentel, I. (2011). *A Cada um o Seu Lugar A política feminina do Estado Novo: A política feminina do Estado Novo*. Temas e Debates.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. University of Washington Press.
- Policarpo, V. (2011a). A sexualidade e o indivíduo: uma história em construção. In A. N. de Almeida (Ed.), *História da vida privada em Portugal: os nossos dias* (pp. 48–79). Círculo de Leitores.
- Policarpo, V. (2011b). *Indivíduo e sexualidade: a construção social da experiência sexual* [Universidade de Lisboa]. <http://repositorio.ul.pt//handle/10451/4197>
- PORDATA. (2022). *População – Casamentos e divórcios*. <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/casamentos+e+divorcios-33>
- PORDATA. (2024a). *50 anos de Democracia em números* (pp. 1–17).
- PORDATA. (2024b). *Divórcios*. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao/casamentos-e-divorcios/divorcios-por-modalidade-do-casamento>
- Presidência do Conselho de Ministros. (1981). *Presos políticos no regime fascista 1932-1935*. Comissão do Livro Negro sobre o Regime Fascista.
- Público. (2024). *1974-2024: como as mulheres romperam o cerco*. <https://www.publico.pt/multimedia/intectivo/como-as-mulheres-romperam-o-cerco/cronologia?reloaded&rnd=0.5294716480209151>
- Roseneil, S., Crowhurst, I., Hellesund, T., Santos, A. C., & Stoilova, M. (2020). *The Tenacity of the Couple-Norm: Intimate citizenship regimes in a changing Europe*. UCL Press.
- Santos, A. C. (2004). Cidadania Sexual na Democracia Portuguesa. In *Psicologia Política* (Vol. 4, Issue 8, pp. 257–278). <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96752>
- Santos, A. C. (2013). *Social Movements and Sexual Citizenship in Southern Europe*. Macmillan, Palgrave.
- Santos, A. C. (2023). *LGBTQ+ Intimacies in Southern Europe: Citizenship, Care and Choice*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13508-8>
- Tavares, M. M. P. F. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Universidade Aberta.
- Tavares, M. M. P. F. (2010). *Movimentos de Mulheres em Portugal – décadas de 70 e 80*. Livros Horizonte.
- Torres, A. C. (1996). *Divórcio em Portugal, ditos e interditos*. Celta Editora.
- Wall, K. (2005). *Famílias em Portugal: percursos, interações, redes sociais*. Imprensa de Ciências Sociais.

Estudos Pedagógicos, Didáticos e Ensaaios





Catembe, o filme da Liberdade em tempos de Censura

Raquel Rato

ORCID: 0000-0002-8712-7260

(...) Eu quero fazer um filme sobre a vida das pessoas, não quero fazer um filme de propaganda, nem do presidente que vai visitar Moçambique, vestido de branquinho, e com toda a gente nas varandas a deitar papelinhos (...)⁴¹

Manuel Faria de Almeida

O regresso de *Catembe*



Fotograma do filme. – Protagonista do filme, *Catembe*. Realização de Manuel Faria de Almeida (1965).

⁴¹ 1ª parte da entrevista a Manuel Faria de Almeida, por Raquel Rato. Projeto *Palavrasemovimento*.

⁴² Maria do Carmo Piçarra é doutorada, em Ciências da Comunicação pela FCSH-UNL, além de ter feito investigação pós-doutoral (2015-2018) em Ciências da Comunicação no CECS-U. Minho e no CFAC-U. Reading. É professora, crítica e programadora de cinema. Publicou, entre outros títulos e artigos, “Azuis ultramarinos. Propaganda colonial e censura no cinema do Estado Novo” (2015), “Salazar vai ao cinema I e II” (2006, 2011), e coordenou, com Jorge António, a trilogia Angola, “o nascimento de uma nação” (2013, 2014, 2015) e, com Teresa Castro, “(Re)Imagining African Independence. Film, Visual Arts and the Fall of the Portuguese Empire” (2017).

⁴³ Com direção de fotografia de Augusto Cabrita, acompanhado por Alfredo Tropa, e produzido por António da Cunha Telles, *CATEMBE* tinha estreia marcada para o Cinema Império, em Lisboa, no mês de novembro de 1965, mas com as exigências do regime fascista, levaram à anulação das suas exibições.

⁴⁴ Manuel Faria de Almeida (Moçambique, 1934). autor de uma das mais importantes obras do cinema português, *CATEMBE* (1965). Membro fundador do Cine Clube de Lourenço Marques, foi apoiado pelo Fundo do Cinema Nacional para estudar cinema na *London School of Film Technique*. Estagiou em Paris, no IDHEC (Instituto de Altos Estudos Cinematográficos) e trabalhou nos arquivos da Cinemateca. Foi presidente da Tobis Portuguesa entre 1974 e 1976 e do Instituto Português de Cinema, de Agosto de 1976 ao de 1977. Entrou então para o Centro de Formação da R.T.P., com o qual já colaborara e que chefiou entre 1979 e 1982. Entre 1983 e 1985 participou na criação da Televisão de Macau, onde foi diretor de Programas e da Formação. Novamente em Lisboa, trabalhou no lançamento da Europa TV e da RTP Internacional, tendo passado pelas Direções de Programas e de Cooperação. Este ano de 2024 foi-lhe atribuída a Medalha de Mérito Cultural, pelo Ministério da Cultura.

Neste artigo, pretende-se demonstrar como o livro *Catembe, esse obscuro de desejo de cinema*, escrito por Maria do Carmo Piçarra⁴², é uma obra imprescindível, não só, para a reconstituição da História do cinema português, como também, para mostrar como a censura praticada durante o regime fascista, realizou danos éticos, morais e culturais, sobre o povo português. Através desta obra aprofundada, sobre o filme cujo título completo seria *Catembe, Sete dias em Lourenço Marques*⁴³ (1965), de Manuel Faria de Almeida⁴⁴, que acompanha o quotidiano do bairro de pescadores, bem como de uma jovem rapariga, que contraria as imagens impostas pelo regime colonial. *Catembe*, título final, foi o filme mais censurado, com 103 cortes, na História do cinema português, filmado com recurso ao cinema-direto. A obra, pronta para ser estreada em 1965, nunca veio a suceder. Foi visto depois do 25 de Abril, somente numa sessão na Cinemateca Portuguesa-museu do Cinema e no Cinema Nimas em Lisboa.

A autora do livro, há mais de uma década que se tem dedicado ao tema do colonialismo, trazendo à luz muitos filmes sobre o tema, até então desconhecidos. Para além do livro configurar uma análise do documentário, apresenta

uma extensa ‘radiografia’ à censura, durante o Estado Novo em Portugal, e como esta se manifestou no cinema. Esta obra contempla também a *découpage* e o guião do filme, inéditos ao público geral, cuidadosamente trabalhados pelo cineasta, trazendo novos factos sobre os cortes praticados pela censura. O texto não apresenta uma simples descrição dos planos cinematográficos, mas desenvolve toda uma argumentação à volta da censura executada no cinema português, e neste filme em particular. Pela primeira vez, podemos ler a biografia e a cinematografia completa de Faria de Almeida. Estas, apresentam-se, através de imagens de filmes, realizados no tempo em que o cineasta se juntou a vários colegas de curso produzindo diversos documentários e no tempo que era realizador da RTP. O recurso à História oral, entrevistas efetuadas a Manuel Faria de Almeida, enriquece o texto, trazendo-lhes fidelidade ao assunto tratado. Pela primeira vez, pode-se ler o guião e planificação do documentário, concebido pelo cineasta. Os apoios concedidos pela Edição tinta-da-china, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, e o financiamento do projeto FILMar, EEAGrants 2020-2024, foram fulcrais, para que a recente digitalização do filme, permitir-se revelar o trailer inédito, que contém algumas imagens das sequências amputadas durante o processo de censura, mas salvas pelo próprio Faria de Almeida, depositadas no arquivo Nacional de imagens-movimento (ANIM). O DVD é incorporado juntamente com o livro. Todo este conjunto de “objetos”, faz deste livro um testemunho capital, que até então permanecia desconhecido à grande maioria de investigadores, e do público geral.



Fotografia – Manuel Faria de Almeida com as bobines dos cortes realizados pela censura.

Logo de início e examinando o título do livro, arriscaremos dizer, que poderá remeter-nos para o título do filme de Luís Buñuel, “Esse Obscuro Objeto do Desejo” (1977). Terá sido um trocadilho da autora? Julgamos que sim. Mas o título do livro aponta-nos também para a expressão de José Matos-Cruz⁴⁵, no texto, quando este se refere ao documentário dizendo o seguinte: Catembe,

⁴⁵ Nasceu em Mortágua em 1947. José de Matos-Cruz é um escritor, jornalista, editor, professor no ensino superior, investigador, enciclopedista português e, desde 1980, funcionário da Cinemateca Portuguesa, em Lisboa. Na sua atividade, destaca-se como historiador do cinema português.

‘É enfim um desejo de cinema’ (p 31). Uma junção de palavras que a autora se pode ter servido para dar título a esta obra.

O livro, divide-se em três partes; A primeira – sob o título, “Catembe – esse obscuro desejo do cinema”; a segunda sob o título, “Margem de certa maneira - O cinema de Faria de Almeida em imagens”; e a terceira – sob o título – “Catembe - Planificação original”. A primeira parte é inteiramente dedicado à censura. António Ferro, como dirigente do Secretariado da Propaganda a convite de Oliveira Salazar, e de como foi instaurada a censura “Prévia” em 1910, logo após a implantação da República em Portugal, e da eclosão da I Grande Guerra. Segundo Piçarra, a censura entre 1917-18, foi mantida pelo governo de Sidónio Pais e mais tarde com o golpe militar, foi instaurado o Estado Novo, governo ditatorial em Portugal.

Inicialmente restaurou a liberdade de pensamento (...) garantia do respeito pela crítica e liberdade de discussão durou pouco tempo. A 22 de Junho foi restabelecida a censura à imprensa, alargada ao cinema em Maio de 1927. (Piçarra, 8).

Através do conjunto de factos que nos é apresentado, resulta daí, uma “História da Censura”, e de como esta foi aplicada ao cinema, através do Secretariado Nacional da Informação (SNI). Este, definiu que entre 1930-1968, o que seriam as normas a seguir pelos censores, traçando, três grandes linhas de orientação, tais como; “aspectos de ordem moral (...) “aspectos sociais e políticos” (...) e “aspectos criminais” (Piçarra, 8). Não bastava que os filmes fossem cortados, proibidos de exibição, mas também, interditos de dobragem nos filmes estrangeiros. Esta interdição, foi sugerida pelo seu dirigente, António Lopes Ribeiro⁴⁶. Por aqui se demonstra de modo indireto, como o governo “castrava” a mentalidade portuguesa, impedindo o povo português de poder assistir a filmes estrangeiros, que mostravam diferentes realidades socio-culturais e políticas.

Após uma longa análise da “máquina” da censura aos espetáculos cinematográficos, é-nos esclarecido, que a censura e as suas normas eram praticadas com subjetividade pelos próprios censores, pois dependia de quem a aplicasse. Se um censor tivesse mais “habilitações” (cultura geral) para ler, ou para ver filmes, seria um fator determinante para o “veredito final”. Sabe-se, que na filmografia portuguesa da época do *Cinema Novo*, houve muitos casos em que as obras cinematográficas sujeitas à “tesoura” da censura, era-lhes cortado cenas completas, ou mesmo proibidos de exibição. Exemplo disso, foi o filme *Mal-Amado* (1973) de Fernando Matos Silva⁴⁷. O cineasta e crítico de cinema, Lauro António, num texto originalmente publicado no *Jornal Diário de Lisboa*, de 14 de maio de 1974, p.6, incluído no recente catálogo editado pela Cinemateca Portuguesa sobre o cineasta, diz-nos o seguinte:

“O Mal-Amado foi a última vítima do regime de censura do fascismo que durante quase meio século amordaçou um país. Segundo um dos membros dessa censura, que proibiu integralmente o Mal-Amado é (era): «Um filme iconoclasta, dissolvente e derrotista, quer nos planos político e social, quer nos planos moral e religioso, cuja aprovação, por isso, não julgamos possível.» (...)” (António, 121).

⁴⁶ António Lopes Ribeiro, (1908-1995) jornalista, argumentista, realizador, profissional de televisão. Parte da sua obra cinematográfica é dedicada aos atos oficiais do Estado Novo, sendo por isso chamado “cineasta do regime”. Alguns exemplos desta faceta de Lopes Ribeiro são, *A Revolução de Maio* (1937), *O Feitiço do Império* (1940) ou *Manifestação Nacional a Salazar* (1941).

⁴⁷ Fernando Matos Silva foi técnico de mecanografia na CUF. Como gostava de cinema, junto com o seu irmão, inscreveu-se no Curso de Cinema Experimental lançado por António da Cunha Telles em 1961. Esta foi a sua porta de entrada para o mundo do cinema. O produtor convidou-o a juntar-se às Produções Cunha Telles como assistente de realização de Paulo Rocha, em *Os verde Anos*, e em *Belarmino* de Fernando Lopes, entre outros. Estreia-se na longa-metragem com *O Mal-Amado*, produzido na primeira leva de filmes do Centro Português de Cinema.

Como este caso, houve outros. Os cineastas que passaram pelo “lápiz azul”, em muitas obras que realizavam, julgavam que determinadas cenas do filme iriam ser censuradas, mas estas, acabavam por passar, e noutros casos, cenas que achavam que não iriam ser cortadas, acabavam por o ser, daí o comprovar-se que, os censores com diferentes “habilitações” diferentes censuras. No fundo, tratava-se de um “jogo” entre quem criava e quem avaliava. À cerca deste tema, Piçarra, diz-nos o seguinte:

não só os realizadores desconheciam com clareza ou rigor o que podiam ou não abordar, como provavelmente nem os próprios avaliadores dos projectos que concorriam a apoios do Fundo do Cinema Nacional (FCN) estavam cientes destas normas. (Piçarra, 9).

Quanto ao “objeto” central deste livro, o filme *Catembe*, mutilado com os 103 cortes, executados pelo Ministério do Ultramar, e que a partir deste, foi determinado o que poderia ser filmado nas colónias portuguesas.

“de 19’ dos 87’ da obra original, uma segunda versão, documental, de apenas 45’ e remontada a partir das sequências deixadas sem sentido pelos cortes efectuados, foi proibida pela Comissão da Censura. Face ao paradoxo da brutalização de um filme subsidiado pelo Fundo do Cinema Nacional, explique-se que esse apoio se enquadrava na aposta em divulgar cinematograficamente as colónias.” (Piçarra, Buala Portal de Cultura Contemporânea, online).

Faria de Almeida, sem temer de forma alguma, empregou o cinema-direto para mostrar a realidade tal como ela era. *Catembe*, “Possuía cenas passadas em bares com pessoas a dançar de cor diferente, ou, cenas em que mostram as disparidade de *status* social, com incidência de *Catembe*⁴⁸, ou ainda, como viviam os colonos e os africanos (Piçarra, 10).

48 *Catembe* é uma pequena povoação que pertencia a Lourenço Marques.



Fotograma do filme. *Catembe*. Realização de Manuel Faria de Almeida (1965).

49 Realizado em 1961 com Edgar Morin, *Chronique d'un été* (Crónica de um verão), no qual empregou novas técnicas cinematográficas, como a câmara à mão e a gravação do som direto, que permitiam que os interessados exprimissem, com total liberdade, os seus pensamentos e reflexões. Este filme, que analisa o comportamento e as ideias dos moradores de Paris, utilizou este novo método de documentário que Rouch considerava ser o “cinéma-verité” (cinema-verdade). Os dois cineastas condensaram, neste filme, várias influências cinematográficas, como os dos realizadores Vertov, Ivens, Flaherty, o do neorealismo italiano e do movimento da *Nouvelle Vague* francesa (Nova Vaga).

50 Cineasta e etnólogo francês, Jean Rouch nasceu a 31 de maio de 1917. Formado em Engenharia Civil pela École des Ponts et Chaussées, partiu para África, em 1941, para a construção de pontes nas colónias francesas. Apaixonado pela etnologia, começou a fotografar e a filmar, no final dos anos 40, o quotidiano dos Africanos, as suas danças, costumes, rituais. Durante os 50 anos de carreira, Jean Rouch realizou perto de 120 filmes. Alguns dos seus trabalhos tornaram-se verdadeiras obras-primas da antropologia visual. Jean Rouch exerceu o cargo de Diretor da Cinemateca francesa e do Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), foi fundador, juntamente com Leroi-Gouham, do Comité do Filme Etnográfico, no Museu do Homem (Paris). Veio a falecer, num acidente de viação, perto de Konni, no Norte de Níger.

Um documentário nunca antes realizado, que ousou, em pleno Estado Novo, dar a conhecer a cidade de Lourenço Marques praticamente desconhecida dos portugueses, tendo estes uma noção completamente errónea de como ela era, chegando-se ao ridículo de muitos transeuntes que circulavam pelas ruas de Lisboa, reponderem à pergunta do cineasta (no início do documentário) se conheciam a cidade de Lourenço Marques, e estes afirmarem que essa cidade deveria ser uma verdadeira selva. Estas entrevistas, foram realizadas com total liberdade por parte do cineasta, que, se por um lado espelham a mentalidade retrógrada de muitos portugueses, da chamada Metrópole, por outro lado revela-se, a intensão e sensibilidade de Faria de Almeida em expor em imagens-movimento, as vivências reais de uma cidade colonizada, e sem qualquer tipo de preconceito em relação ao colonizador e ao colonizado. A primeiras cenas do documentário, onde o cineasta anda pelas ruas a questionar, poderá remeter-nos para o filme francês *Chronique d'un Été*⁴⁹ (1961) de Jean Rouch⁵⁰ co-realizado com o sociólogo Edgar Morin, ligado ao movimento, *Cinema vérité*. O filme começa com duas jovens a realizarem perguntas aos transeuntes que passam nas ruas de Paris, sob a “batuta” de Jean Rouch, perguntando se elas eram felizes, “Vous êtes heureux?”



Fotograma do filme *Catembe* (1965). – Do lado esquerdo, Faria de Almeida, interroga transeuntes em Lisboa.

Piçarra, antes de se focar em *Catembe*, guia-nos por num texto enriquecido com fatos históricos nacionais e internacionais, sobre a “propaganda” e de como, o FNC, ou o SNI, intensificaram a instrumentalização do cinema para projetar o suposto Luso-tropicalismo, característico do agregado “modo português” de estar no mundo (Piçarra,11), e como o cinema era usado como modo de propaganda da “ideologia vigente”. A ditadura militar virá a circunscrever o cinema em participações como, “em exposições coloniais europeias da época.” Tornando-se Portugal, num país com grande

força colonial. Como exemplo, é-nos revelado acontecimentos essenciais de como foram encomendados vários filmes, a três equipas cinematográficas, cujos realizadores deveriam filmar várias colónias, tais como, Moçambique, Angola, São Tomé etc.

Os anos 1960 transformaram-se numa década impulsionadora, mesmo com a existência da censura, dando-se início ao *Cinema Novo* português, fortemente influenciado pela *Nouvelle Vague* francesa, ou pelo *Neorealismo Italiano*, impulsionado por muitos jovens realizadores (entre alguns, o próprio Faria de Almeida, Paulo Rocha, Fernando Lopes, Fernando Matos Silva, Acácio de Almeida, entre outros) que tiveram a oportunidade de se formarem com bolsas de estudo, em escolas estrangeiras de alta reputação, como o *IDHEC* em França, ou na *London School of Film Technique* em Londres, e que no seu regresso a Portugal, já com formação e uma visão mais aberta do que se fazia lá fora, acabariam por trazer benefícios para o desenvolvimento do cinema em Portugal e para a própria mentalidade portuguesa. À época, a imprensa portuguesa anuncia que Faria de Almeida obteve a classificação mais alta na *London School of Film Technique*. Daí, o Fundo de Cinema lhe ter atribuído um apoio para o seu primeiro filme - *Catembe* -. Em relação ao seu diploma, lemos o seguinte:

“diploma final, com data de 11 de Dezembro de 1963, além de constar a nota “Muito bom”, os comentários gerais atestam que completou o exercício de realização em 35mm, detalhado ainda que atestara com excelência tanto as competências como argumentista como na realização”. (Piçarra, 21).

Quanto à biografia de Faria de Almeida, no livro, ganha relevo com uma narrativa completa sobre os trabalhos fílmicos realizados pelo cineasta durante a sua permanência em Inglaterra. Encontram-se neles, por exemplo, a curta-metragem, *Streets of early sorrow*, ganhando o 1º prémio no Festival de *Cinestud* de Amesterdão e circulando em Inglaterra como complemento ao filme de Orson Wells, *A Dama de Xangai* (1947). O gosto pelo cinema de Faria de Almeida, nasceu desde criança. Enquanto jovem, realizava filmes de família amadores e mais tarde, quando se torna membro fundador do Cineclube de Lourenço Marques será o “pontapé” de saída para a realização.

A sobrevivência de *Catembe*

A planificação do projeto de filme *Catembe*, realizado por Faria de Almeida, e exposta no livro, é rica em pormenores. A autora, recorre às explicações do próprio Faria de Almeida, em modo de entrevista, fazendo com que o leitor, consiga mais facilmente, entender tudo que a censura “cometeu” no filme, isto é, num verdadeiro sentido da palavra – como se tratasse de um “duplo-homicídio” praticado a *Catembe* -. O documentário, não foi só censurado uma vez, mas várias. Esta obra cinematográfica tornou-se agora mais clara aos olhos de quem a ver. *Catembe*, não só sobreviveu até aos dias de hoje, como se tornou acessível a todos nós.

Numa breve apreciação de síntese, as duas últimas partes do livro, - a) O Cinema de Faria de Almeida em Imagens -, inclui, fotogramas dos seus vários filmes, tais como: *Catembe*; *24 Imagens por segundo* (1976); *Faça Segundo a Arte* (1966); *Moçambique 65* (1965); *Triunfo da Técnica* (1970); *Para Um Álbum de Lisboa* (1966); *Portugal Desconhecido* (1969) e *O Regresso*, (1989) onde podemos apreciar um pouco do que é a filmografia do cineasta.

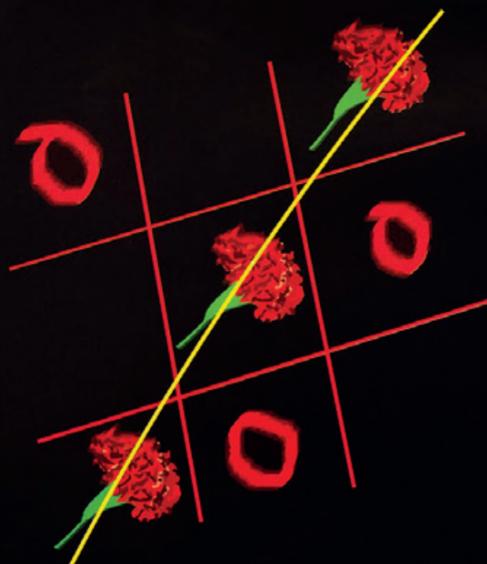
O livro, Culmina com, - b) Planificação original -, onde, primeiramente podemos observar diversas fotografias de Faria de Almeida com a sua equipa na rodagem de *Catembe*, finalizando o livro com o documento (criado pelo cineasta) do guião do filme. À primeira vista podíamos considerar que estes dois documentos, como “simples” anexos, mas pelo contrário, são raros, e o mais interessante, é que são escritos pelo próprio cineasta. Enfim, vêm formalizar e provar a criatividade e enorme talento do cineasta, Faria de Almeida.

O filme, (com cópia digitalizada) estreou-se em Outubro de 2022, no Festival de Cinema documental, Doclisboa. O documentário, e livro, foram amplamente divulgados em ações de formação para professores em escolas espalhadas por todo o país, e visto em diversos cineclubes nacionais. No Cinema Ideal, em Novembro de 2023 em Lisboa, deu-se a estreia comercial, que, segundo Maria do Carmo “foi sobretudo simbólica – um gesto de repúdio pela brutalização da obra e um gesto político de reparação” (p 53).

Bibliografia

- Lisboa, Ricardo Vieira (Org.) (2024). Fernando Matos Silva, O Cinema a Fazer a Realidade. Edições Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema. 370 pg. Lisboa.
- Matos-Cruz José de. (1999). Cais do Olhar, O Cinema Português de longa-metragem e a ficção. Edições Cinemateca Portuguesa.
- Piçarra, Maria do Carmo. (2024). *Catembe* Esse Obscuro Desejo de Cinema. Edição: Tinta da China & Cinemateca Portuguesa.
- Piçarra, Maria do Carmo. (2022). “*Catembe* – O filme como corpo de delito: Conversa com Faria de Almeida”. In *Abrir os Gomos do Tempo. Conversas sobre cinema em Moçambique*, editado por Pereira, Ana Cristina; Cabecinhas, Rosa, 47-58. Braga, Portugal: Universidade do Minho
- Piçarra, Maria do Carmo. “*Catembe*” ou queixa da alma jovem censurada”, Buala Portal de Cultura Contemporânea, 2012. <https://www.buala.org/pt/afroscreen/catembe-ou-queixa-da-alma-jovem-censurada>
- Rato, R. (2019). Manuel Faria de Almeida. Entrevista, 65'59” (Realização). Plataforma do Projeto Palavrasemovimento/ Testemunhos Vivos do Património Cinematográfico. Financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Apoio Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema. Casa do autor. 24 Julho. Lisboa. <https://www.palavrasemovimento.com/entrevistas>

25 de Abril de 2003



Associação 25 de Abril

O não que só os artistas podem dizer (uma proposição concetual e especulativa sobre a pintura mural 1974)

Filipe Rodrigues

ORCID: 0000-0001-5164-6037

No limiar de uma recente perspetiva, Stephen Hawking e Leonard Mlodinow argumentam que as recentes descobertas e avanços teóricos científicos levam-nos a uma interpretação da realidade muito diferente desde há uma década, duas ou mesmo cinco décadas atrás, por isso, a conceção clássica do universo é uma imagem teleológica muito distante do quadro de conhecimentos que a física quântica nos proporciona. Nomeadamente, no que diz respeito à interpretação da realidade da física clássica, enraizada na antiguidade grega, com os seus bizarros conhecimentos atómicos e subatómicos sobre as diferentes escalas de existência.

Por razões idênticas, se considerarmos todas as espécies de recentes desenvolvimentos tecnológicos disponíveis, *softwares* e inteligência artificial a serem instalados em dispositivos móveis, objetos eletromecânicos, redes sociais, *skynet*, videoconferência, projeção 3D, *drones*, escrita e desenho digital, sistemas operacionais com conteúdo audiovisual, o sistema da arte, com todos os elementos e conceitos que o constituem, já não pertence ao modelo de realidade de há uma ou duas décadas atrás. Estas condições geram novos agentes, contextos, modelos, relações, infraestruturas e interpretações do valor, da legitimação e das particularidades de uma obra artística.

Por outro lado, a problemática do fenómeno artístico, no âmbito de uma teoria representacional do saber, corresponde tradicionalmente a um pressuposto meramente dualista entre o objeto do conhecimento e o sujeito que o produz. A origem do termo fenómeno provém do grego, significa o *que surge* e o que nos remete para uma coisa que causa sensações equivalendo, por isso, à ideia de aparência. A aparência sensível pode representar o falso que se contradiz à realidade, consegue ainda ser uma manifestação do real e a terceira possibilidade, é que pode ser idêntica à realidade.

Este terceiro significado fundamenta e caracteriza o conceito de fenómeno para os filósofos, por exemplo, como Francis Bacon que compreende que a humanidade teria a proeza de descrever e explicar todos os sistemas da natureza se conseguisse obter um ponto de vista universal e completo da estrutura e do funcionamento secreto da matéria. Ao mesmo tempo as três possibilidades correspondem aos vários sentidos ou, modos de ser, que decorrem de uma análise reflexiva sobre as pinturas murais do proto-muralismo da década de 70 do século XX, no contexto social, artístico e político português.



Figura 1. Foto da pintura mural. Texto de Eurico Gonçalves, Fotos de António Xavier e Carlos Gil. <https://50anos25abril.pt/historia/a-cultura-ao-servico-da-revolucao/>

As ruas das cidades do país, Lisboa e Porto, entre outras localidades, foram tendencialmente palco de pinturas murais, graffiti, inscrições caligráficas e desenhos em paredes que refletiam o fervor revolucionário do povo que carregava o fardo de mais 1,8 milhões de pessoas serem analfabetas.

Viva, Liberdade, Rumo, União, Legalização, e o Não! São palavras de ordem, desejos e gritos gráficos censurados durante 48 anos. Entre as pinturas coletivas murais destaca-se o mais famoso mural realizado no Mercado do Povo, pintado em 10 de junho de 1974, na nossa capital, em Lisboa por 48 artistas do recém-criado Movimento Democrático dos Artistas Plásticos (MDAP).

Esta obra monumental foi um fenómeno artístico, uma declaração de independência face ao sistema da arte instituído e consagrou-se uma celebração pública e colaborativa.

Sob o ponto de vista, de um sujeito imparcial (que não se encontre submetido a condições limitativas, seja na condição de espectador “desinteressado” que compreende qualquer objetividade que exista para além dele), a descrição e o estudo das fontes de erro do fenómeno da pintura mural de 74, apresentam o reconhecimento de um quadro conceptual onde a aparência sensível representa o falso que se contradiz à realidade (a realidade vivida pelo povo é diferente da propaganda), consegue ser uma manifestação sintomática do real e é, idêntica à realidade. Ou seja, o carácter singular, único de um fenómeno que não pertence ao objeto em si mesmo mas, que se encontra nas relações entre o objeto, pintura mural e os sujeitos interlocutores. A problemática deste fenómeno artístico, no âmbito de uma teoria representacional é singular e substantiva.

A pintura do Mercado do Povo congregou uma totalidade artística formada por partes de natureza diferente, artes visuais, teatro, música, poesia. Representa, neste sentido, a união numa ação performativa artística, em relação à falta de liberdade coletiva. Aqui, a aparência sensível manifesta a realidade oculta, do flagelo de um povo oprimido sem perspectivas de futuro em

todas as dimensões de vida. Este é o ponto de vista universal e completo, alcançar a liberdade, abolindo a censura, este é o ponto do infinito para onde convergem todas estas ações artísticas que revelam o motivo da estrutura e funcionamento secreto da matéria. O exercício de poder instituído. Os mecanismos de controlo e punição, sob a égide da educação, saúde e alimentação são perigosos pela sua zona de impoder, sugere-nos Michel Foucault a despropósito da regulação e sistematização das estruturas de poder.

A pintura mural de 10 de junho de 1974, no espaço público é um ponto marcante do abalo de um sistema político, artístico e cultural, um ponto charneira, comparável com a queda do muro de Berlim de 9 de novembro de 1989. O evento da queda do muro instaura um significado para a Arte Contemporânea distinto da ideia de Contemporâneo com origem na História da Arte. A idade Contemporânea tem início com a Revolução Francesa em 1789. A crise da estética filosófica e da crítica da arte estão de acordo, com a insatisfação que causa a necessidade de encontrar uma síntese para o sistema artístico ocidental que surge a partir de 1960. Em Portugal, já era evidente a saturação à censura e vontade de liberdade de expressão, assim como um apelo à dimensão do autor coletivo na criação artística, como refere Isabel Sabino, sobre a existência do grupo Os Quatro Vintes, o movimento Poesia Experimental Portuguesa, na Galeria Alvarez, no Porto.

No dia 10 de junho de 1974, as celebrações culturais foram registadas em filme por uma equipa de cinema e transmitidas em direto pela RTP, numa emissão que decorreu das 9h às 21h. Contudo, a transmissão foi interrompida pela ordem do Movimento das Forças Armadas (MFA) e do I Governo Provisório durante uma performance do Teatro da Comuna, que satirizava os líderes do antigo regime. Este episódio, considerado um dos primeiros atos de censura

após o 25 de Abril, gerou grande indignação entre os espectadores, os trabalhadores da RTP e os artistas. Aquilo que existe de facto, numa proposição especulativa sobre o que realmente aconteceu, é uma totalidade heterógena, desmedida, com suposições gnoseológicas, sociais, políticas, existências, éticas, antropológicas, composta pelas questões da sensibilidade e do entendimento que são absorvidos como a potencialidade no processo da construção de uma pintura mural coletiva.

A arte contemporânea, com referencia a características do termo apresentado por Peter Osborne de Pós-conceitual, não prova a realidade da coisa representada mas, concebe em termos indutivos um desígnio, a partir daquilo que se conhece do real. Num exemplo extremo, se pintarmos um *extraterrestre* não comprova que ele exista. Na medida em que as coisas representadas, os signos, simbolos e temas da representação pictórica, conferem outra dimensão ao real. A representação pictórica não se limita a certezas imediatas e mal fundamentadas, com origem no primeiro realismo. Ora esta forma de realismo espontâneo determina que o primeiro passo dado para identificar o real é através do nosso



Figura 2 Humberto Nelson, Não. Néon sobre parede negra 2023

espírito, porque é ele que nos permite conhecer a realidade mas, a mesma, não existe apenas no exterior do nosso espírito.

A Arte Contemporânea não está isenta de uma ontologia histórica da Arte, sugere Osborne, por isso, rebate-se a "crença do senso comum de que a frase "arte contemporânea" não tem significado crítico referente; que designa não mais do que a totalidade empírica radicalmente heterogênea de obras de arte produzidas durante um determinado tempo presente (nosso tempo presente)"⁵¹.

Contudo, as diferentes e variadas produções artísticas abrangem e são relativas a signos linguísticos singulares e distintos. Tais como: o Contemporâneo opera na ficção e na experiência especulativa dele próprio, esta é a sua problemática e a sua representação da realidade; estabelece um princípio de periodização por meio de um raciocínio categorizado no quadro semântico do pós-guerra; os objetos artísticos, nesta condição, são transespaciais, transteritoriais e transcategorizados, assumem novas formas e identidades. As unidades clássicas de pintura, desenho, escultura, fotografia, entre outras, conjugam-se em diferentes categorizações, deixam de estar delimitadas a uma só categoria ou unidade.

Começou algures na década de 60, o Contemporâneo, e já não é possível desenhar uma linha de horizonte, definida e clara. Trata-se de todo um conjunto, de todo um contexto social, político económico, cultural e científico, que já não se fixa apenas na América do Norte, ou na Europa Ocidental, é, intensamente mais abrangente, atinge a América do Sul e o Sudoeste Asiático.

Há, por isso, uma rutura com um significado artístico ontológico e surgem diferentes e novos trabalhos artísticos, no domínio da Performance, do Minimalismo e da Arte Concetual.

No caso Português é consagrado em torno da pintura mural realizada pelos 48 artistas, que vai além da condição pós-modernista sugerida por Jean-François Lyotard⁵², onde no mesmo espaço de representação pictórica confluem diferentes expressões e modos de registo. O Não, da pintura mural é contundente e a sua destruição material num incêndio que acontece na Galeria de Arte Moderna amplia o seu caráter simbólico e aurático.

As pinturas murais com temas nacionalistas, populares, propagandistas surgem no século XX, são promovidas e usadas tanto, pelo poder instituído como pela conta-corrente.

No tempo presente, século XXI as pinturas murais perderam a marginalidade de outros tempos do século XX, foram absorvidas pelo sistema artístico e político.

São legitimadas pelo poder político instituído que determina onde se podem realizar, mesmo contrariando ou, sem auscultar as populações dos bairros sociais, onde manifestamente as pinturas proliferam sob o pretexto decorativo, perderam a capacidade de dizer Não.

Os temas já não são palavras de ordem, os signos e símbolos representados são na sua maioria a normalização de uma transestética que se encontra em toda a parte, sem grande evocação de conteúdos profundos, reflexões ou composições visuais desafiantes perante a história da pintura ocidental.

51 Osborne, P. (2013). *Anywhere or not at all*. Londres: Verso Books, p.1.

52 Lyotard, J.-F. (1999). *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

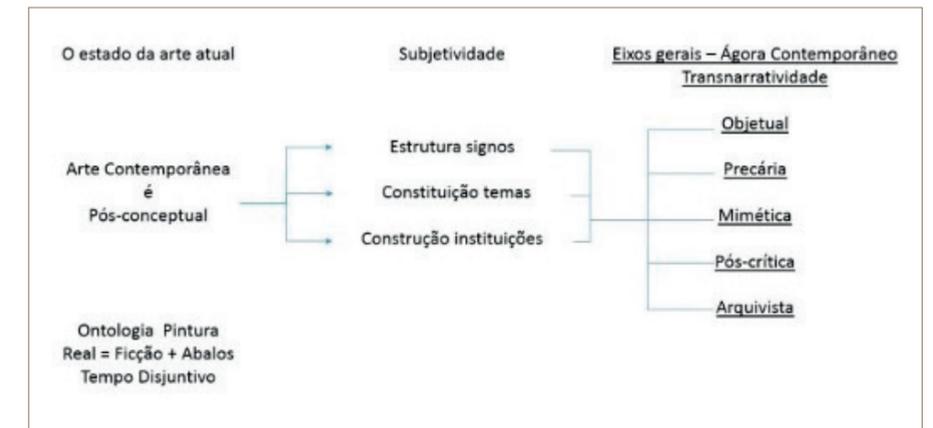


Figura 3 Filipe Rodrigues, Cronograma estado atual da arte 2022

Importa referir 3 eixos⁵³, segundo a minha reflexão: identificar os elementos significativos representados nos murais, sinais, símbolos, figuras, temas, cores e o que representam na sua denotação, na sua evidência, o que mostram, o que anunciam; segundo, realizar uma abordagem técnica que estuda as regras e os princípios que regem os constituintes, os planos de composição, a composição visual, ordenação e a disposição dos elementos visuais; terceiro, estabelecer uma análise tendo em conta a relação entre todos os interlocutores e a influência do contexto.

A pintura mural 1974 é a representação de uma expressão artística que se expande, com o fim da ditadura, ao serviço de um povo. Os seus pressupostos de tecnicidade, métodos, estrutura e linguagem, quer seja do ponto de vista da objetividade ou da subjetividade, revelam uma necessidade permanente em evidenciar e descobrir normas estruturadas. Quero dizer, que para uma teoria geral do conhecimento visual e plástico do mural é necessário um sistema padronizado, isto é, descobrir as formas estruturadas de experiência, onde o padrão possa ser encontrado.

Ao nível de uma história ocidental da pintura encontramos referências, modos processuais e técnicos que se enquadram na história universal da pintura mundializada. Do ponto de vista das estruturas dos signos e constituição dos temas, o mural coletivo é o símbolo de legitimação de obras artísticas.

A ideologia da pintura artística da ditadura não provam a realidade da coisa representada mas, germinam um desígnio, a partir daquilo que se conhece de um real. Esta concepção de realismo é completamente trivial porque produz convicções diretas e insuficientemente alicerçadas. Neste ponto, a pintura mural, pós 25 de abril de 1974, tem a mesma posição que a filosofia herdou, recusa o primeiro realismo. Não se trata de idealizar o real mas, de expressar o realismo, caso contrário o nosso espírito não conheceria mais do que si próprio. Por isso, a conceção de Russel⁵⁴, ao contrário das afirmações de outros autores, quando mencionam que os nomes representam sinónimos das descrições, admite que quando associamos um nome abreviamos uma descrição. Segundo Kripke⁵⁵, sobre a problemática da relação entre o nomear e a necessidade, a tendência dos autores é admitirem que os nomes não têm qualquer significado linguístico mas, aquilo que se referem é determinado pelo feixe ou, pelas disjunções das

53 Rodrigues, F. (2019). *Arquivo Cultural: a alternativa histórica no processo da pintura pós-conceitual*. Arquivo Cultural: a alternativa histórica no processo da pintura pós-conceitual (p. 5). Porto: ICOCEP.

54 Kripke, S. (2012). *O Nomear e a Necessidade*. (R. Santos, & T. Filipe, Trans.) Lisboa: Gradiva, p. 20.

55 Ibidem, pp. 21 – 21.

descrições. Além do mais, Russel sobre o real confere um argumento forte, as relações matemáticas e os objetos têm uma existência real que é isolada do nosso espírito, isto significa que é uma forma de realismo.

O mesmo se verifica para a pintura mural 1974, que não é legitimada a partir do poder político mas, de um fluxo quântico de artistas que revelam o avesso das representações consideradas marginalizadas, no que diz respeito à produção de símbolos, signos e palavras diletantes.

Tudo o que ocorre na história da pintura, por razões diversas, foi sujeito ao domínio da substancialização e essencialização.

Os argumentos de Hawking e Mlodinow convergem para se juntarem num único ponto, a teoria M, não é uma teoria muito comum, “é a mais super métrica teoria da gravidade (...) é um modelo do universo que se cria a ele próprio”⁵⁶. São diferentes teorias que servem para construir outra teoria, determinam a unidade e a essência de toda uma família, cada uma das teorias “é uma boa descrição de observações que alcançam apenas situações específicas da física”⁵⁷. A teoria M é uma espécie de transnarrativa porque agrega diferentes sistemas. No plano da arte, a história da arte, também, reúne um conjunto de teorias e movimentos artísticos que alcançam situações específicas da estética filosófica e da Crítica da Arte, além disso, correspondem a interpretações, descrições e representações da realidade social e política. Portanto, temos a existência de muitas formas artísticas que de uma forma implícita defendem diferentes categorizações para o estatuto, papel e função da obra de arte e do artista. Consideremos a história Ocidental Europeia, as diferenças do anonimato dos autores das pinturas rupestres das Cavernas de Altamira, das gravuras de Foz Côa, da tapeçaria *Bayeux* do século XI, passando pelo mosaico bizantino da igreja de São Vital de Ravena⁵⁸ do séc. XV, aos artistas designados de “sem nome”⁵⁹ dos séculos XV e XVI, até às ideias de génio e originalidade da obra artística celebradas em Leonardo da Vinci⁶⁰ e ainda, a um atual retorno do anonimato cultivado, nas pinturas murais, por Banksy e Elena Ferrante, séculos XX e inícios de XXI, estes últimos motivados por mecanismos da globalização transestética. Estamos na presença de uma relação pragmática, tendo em conta a conexão entre todos os interlocutores e a influência de cada contexto.

A breve descrição historiográfica, desde o anonimato à identificação do autor, e depois a um retorno proveitoso do anonimato, serve de exemplo e analogia com a pesquisa de Hawking e Mlodinow sobre a história científica do universo com início há 3000 anos, no quadro sintático onde os autores categorizaram o sujeito cientista, no nosso caso corresponderá ao sujeito criador artístico. Existe uma semelhança entre os autores das primeiras considerações científicas e os criadores artísticos no contexto que designamos. Na primeira relação de causalidade histórica entre criador e obra artística, o significado de autor é caracterizado genericamente pela ausência da necessidade de o distinguir, afirmar, substancializar, até sensivelmente ao séc. XV. Para esta delimitação consideram-se de uma forma resumida as seguintes situações, existia anonimato dos pintores do norte da Europa, especificamente grupos de pintores entre o século XV e inícios de XVI de Bruges ou Bruxelas, possivelmente porque, não assinavam as pinturas ou, assinavam com símbolos, ou variações do nome.

⁵⁶ Hawking, S., & Mlodinow, L. (2010). *The Grand Design*. London: Bantam Press, p.180.

⁵⁷ Ibidem, p.8.

⁵⁸ Itália e representa a Imperatriz Teodora.

⁵⁹ Com distintas designações como Mestre da Folhagem ou Mestre da Cidade das Senhoras.

⁶⁰ Isaacson, W. (2017). *Leonardo da Vinci*, *The Biography*. London: Simon & Schuster.

⁶¹ Isabel Sabino explica detalhadamente o papel determinante de Vasari (1511 – 1574), “Em meados do século XVI, Vasari publicará uma obra consistindo numa antologia histórica sobre os principais artistas, precedida de alguns capítulos sobre os princípios gerais da arte, arquitectura, escultura e pintura” em, Sabino, I. (2000). *A Pintura depois da Pintura*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes / Universidade de Lisboa, pp. 43 – 46.

⁶² Hockney, D. (2001). *El conocimiento secreto*. Barcelona: Destino.

⁶³ Bell, C. (2009). *Arte*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

⁶⁴ Dutton, D. (2010). *Arte e Instinto*. Lisboa: Círculo de Leitores.

⁶⁵ Berger, J. (2009). *Alguns passos hacia una pequena teoria de lo visible*. Madrid: Árdora Exprés.

⁶⁶ Danto, A. C. (2015). *Después del fin del arte - el arte contemporáneo y el linde de la historia*. (E. N. Rodríguez, Trad.) Barcelona: Paidós Estética.

Deste modo, enumeramos todas as situações significativas e possíveis de averiguar não descurando a existência de outras possibilidades menos significativas ou, ainda por revelar. A impossibilidade de estabelecer a identificação do ou, dos pintores, deve-se ao pouco interesse dos artistas assinarem as pinturas com o seu verdadeiro nome e, mesmo, recorrendo a inventários de colecionadores da época, é pouco provável identificar com exatidão a autoria de várias pinturas da época. Com a publicação de Vasari⁶¹ em *Vidas dos Artistas*, o contexto transfigura-se e a história em Itália permanece muito diferente obliterando-se o anonimato.

A autoria passou a ser uma verdade imanada do sujeito individual, uma consequência em relação à causa que produz a obra de artística, porque lhe confere o privilégio desmedido de uma enorme grandeza. Esta segunda relação designa uma totalidade por correlação à realidade comum, há uma sobrevalorização das capacidades humanas, que são desconstruídas, por exemplo, pelo livro do pintor David Hockney⁶², *O conhecimento secreto*, onde revela as técnicas de projeção utilizadas pelos Mestres da Pintura. A pintura mural 1974 realizada no Mercado do Povo é, uma reação sobre o individualismo crescente, que caracteriza todo o século XX, em conjunto com o hipercapitalismo, que se autodeclaram como o elemento legitimador social e político. A autoria é coletiva.

A posição de Hawking e Mlodinow com base em argumentos científicos fundamenta a equação de uma nova conceção do Universo. *Haverá igual semelhança para as questões artísticas, relacionadas com a existência de múltiplas formas da criação, produção e teorias estéticas?*

Para o universo da arte, a teoria da arte visual de Clive Bell⁶³, as investigações sobre Arte e Instinto de Denis Dutton⁶⁴, a teoria do visível de John Berger⁶⁵, o mundo da arte Arthur Danto⁶⁶, entre outros exemplos possíveis, são diferentes concepções da realidade artística que divergem do estado atual artístico, tal como, as visões nativas da realidade da física clássica não se compatibilizam com a realidade concebida pela física quântica, isto é, pelo conhecimento que advém da tecnologia vigente.

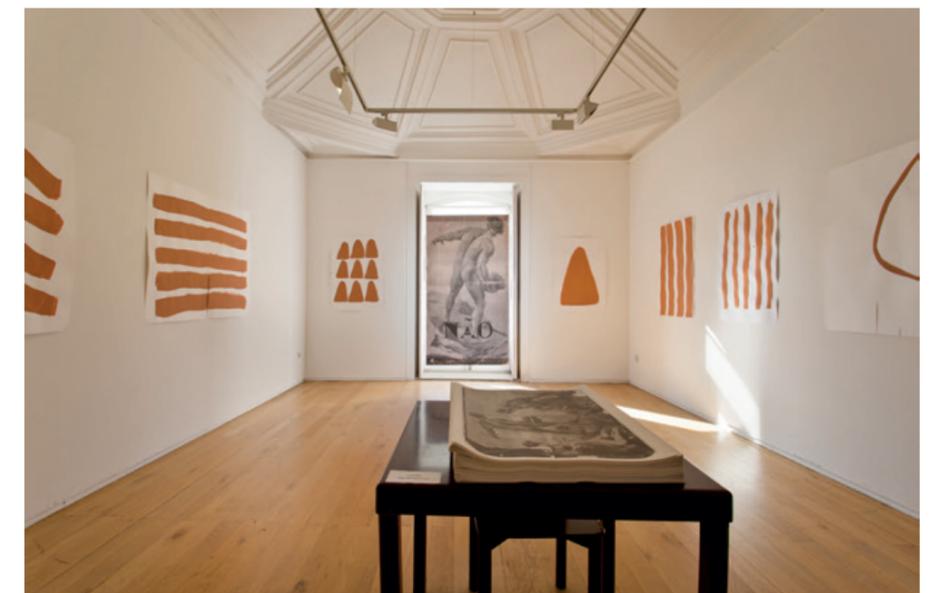


Figura 4 Humberto Nelson, Não. Vista panorâmica exposição, sala 3

Clarificar a noção do *Não* é desenhar os contornos de uma ontologia que se inicia com as oposições que desde os gregos consideram a manifestação do ser em si mesmo, independentemente do modo como o faz. O ser/pensar; ser/dever; ser/devir; ser/aparência estão relacionados, segundo Heidegger, com o predestinação histórica do Ocidente. O *Sim* e o *Não* delimitam as nossas ligações mais fundamentais e aquilo que representa a sua totalidade. Tudo o que pensamos, dizemos e fazemos está fecundado por estas oposições.

O não que só os artistas podem dizer, tal como, aconteceu na Pintura Mural 1974, é um pensamento que ocorre fora da intuição, é independente da sensibilidade, segundo o sentido lógico de um entendimento geral Kantiano, “todo o entendimento, pelo menos do entendimento humano, é um conhecimento por conceitos que não é intuitivo, mas discursivo”⁶⁷. E, enquanto discursivo, o Não pode ser passagem para algo positivo ou inovador. Quando o Não proveniente do dia 10 de junho de 1974, do século XX, parecia definhar e com tendência a um fim, eis que surge uma exposição individual do multifacetado artista português Humberto Nelson (n.1956, Porto), na Cooperativa Àrvore, na cidade do Porto e realizada de 11 de Fevereiro a 5 de Março de 2023, intitulada *Não*.

Yes Man é um filme de Peyton Reed de 2008 que retrata a história de uma personagem Carl Allen que dizia *Não* a tudo. Como se sentia infeliz e insatisfeito com a sua vida inscreve-se num programa de auto-ajuda. O resultado foi passar a dizer *Sim* a tudo e mais alguma coisa. Em 2019 perante o flagelo Pandémico a história da Humanidade revelou que a narrativa cinematográfica sobre o triunfo do *Sim*, *Não* era mais do que utilizar a palavra errada para se alcançar a liberdade certa.

Um dos princípios fundamentais do *Não* de Nelson é reconhecer a alteridade, onde o pressuposto básico de que todos os seres humanos socialmente interagem e são interdependente do outro e da natureza. Em Nelson, a alteridade tem uma qualidade tão diferente e enérgica que profana a noção do real. O seu *Não* é um manifesto ao sistema artístico vigente.

Os seus desenhos estão no grau mais elementar e essência da vida e alimentam-se desde o informal ao conceptual. São realizados com argila. Variam numa gestualidade que nega uma identidade única colocando numa primeira audiência, imaginamos..., o observador em situação de desconstrução/interpretação remetendo o contexto da análise para o seu logocentrismo.

A centralidade do logos do pensamento ocidental manifesta-se através da linguagem falada, portanto, por meio da oralidade tendencialmente o espectador adequa os temas e signos dos desenhos à sua realidade vivida. Através do seu quadro conceptual de referência comum e forças externas, qualquer observador categoriza necessariamente os desenhos. Necessariamente, providos de uma História da Arte, de uma Crítica da Arte e Estética Filosófica, podemos recordar que a atitude de Nelson privilegia as necessidades da ação do desenho e da vida que acontece enquanto fenómeno proveniente do desenho. Exerce, sim uma oposição ao desenho mimético, escolástico e também ao “grosseiro” que se consolidou, entre outros motivos, atracado a diferentes origens como a gestualidade do expressionismo abstrato, o primitivismo ou arte infantil.

67 Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura* (5ª ed.). (M. Santos, & A. Morujão, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.128.

68 Haudricourt, A.-G. (1962). *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui*. L'Homme, 2 n°1

69 Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: Curso sobre Foucault*. Tomo III. (P. A. Puente, Trad.) Buenos Aires: Editorial Cactus, pp. 39 - 82



Figura 5 Humberto Nelson, *Não*. Vista panorâmica exposição, sala 2

O *Não* é um regresso à vitalidade da natureza, a uma realidade íntima que encontramos no pouco divulgado filósofo agrónomo, Handricourt⁶⁸. Na opinião de Gilles Deleuze⁶⁹, Handricourt escreve as palavras de “um dos artigos mais belos, mais impressionantes, (...) por sua vez muito rigorosas, completamente delirantes, muito curiosas, muito estranhas, que encontrarão na revista *L'homme*, 1962”. O artigo “Domesticação de animais, cultivo das plantas e o tratamento do outro”, constitui a expressão das diferenças entre o pensamento Oriental e Ocidental, a relação “filosófica” com a terra, ciclos de cultivo e harmonia entre o exterior e interior. O homem Ocidental pensa-se na forma-pastor e o homem oriental sob a forma-jardineiro.

Os desenhos de Humberto Nelson recusam a consolidação sob a forma de guardador da realidade a que assistimos ou, imitação grosseira estilística. Os desenhos confrontam o espectador para a matéria, a luz, o espaço, a gestualidade do corpo do desenho e o tempo que se quer “desacelerado” e interior.

O *Não* é o acesso à liberdade universal, tal como foi o acesso provocado pelo Mural 1974. Positivos na deteção ao Covid-19 ficávamos limitados ao acesso do mundo. A Pandemia só permitiu, mais uma vez, na história da humanidade, emergir as fragilidades das barreiras sociais, o acesso a sistemas de cuidados de saúde, educação e estados de providência. A comunidade negativa assumiu a identidade dos puros, saudáveis e privilegiados, com acesso a áreas geográficas, poderes de decisão e ambientes saudáveis. E, a personagem Carl Allen, do filme de Peyton Reed que dizia não a tudo, seria considerado um homem saudável e feliz, porque o *Não*, seria a palavra de acesso para o mundo da liberdade universal.



Transversalidade pedagógica: Portugal e Estados Unidos utópicos em contexto histórico

Experimentações e materializações

Marta Pereira

ORCID: 0000-0001-8359-3830

Lancemo-nos então sobre a frequente questão. O que é para nós, a utopia? Como a realizamos? Nunca, e por isso lhe chamamos utopia? Está a utopia condenada à malfadada irrealização, ou por isso mesmo é motor de avanço, pela sua inalcançabilidade?

É Carlos Leone que afirma que “...a ligação do utópico ao irrealista ou demagógico, sendo fácil e até quase inevitável, não é no entanto incontornável, ou, sequer, recomendável.” (Leone, 2000:53). Há ainda lugar para a utopia, justamente? Essa mesma pergunta levanta-a Alexandre Franco de Sá. Defende o autor que se a experiência do mundo como desconfortável origina a representação utópica como possibilidade de superação do percurso histórico até agora, e se esta experiência encontra o seu fundamento na finitude e na impotência humanas diante de um mundo que se lhe depara como objecto resistente, como é então possível acreditar na realização de utopia, quando no seu sentido imediato, a representação imagética desse novo estado humano nunca tenha ocorrido? O próprio autor responde. O Homem sabe intimamente que não pode realizar a utopia pois não está ao seu alcance superar a História. (Sá, 2000:54-6).

Diante de um mundo que relembra a sua impotência e desconforto, a Humanidade mascara-o, tornando-o assim possível. No mesmo alinhamento dos argumentos de Eric Voegelin, o autor reafirma que se trata de uma impostura tentar alterar o mundo intransponível e insuperável.

Karl Mannheim afirma: “A state of mind is utopian when it is incongruous with the reality it occurs” sendo que essa incongruência se torna evidente em pensamento, experiência e prática da transcendência da situação imediata (1969:173-4). Todavia: se os conceitos de existência e transcendência são, como afirma, essenciais porque obrigam a uma passagem à acção, será possível argumentar que a existência contemplativa e observadora dos conceitos materiais que rodeiam o agente, e se este cultural, sociológica e filosoficamente se encontra num estádio de transcendência, não será assim forçosa a existência de uma acção, alterando-se a ordem social?

Talvez a questão não se ligue a uma preocupação em fasear a inevitabilidade da desilusão utópica. Porém, o oposto.

Encaramos assim a utopia como um processo em construção, com erros e falhas, avanços e recuos, mas cujos intervenientes humanos estejam presos por e a uma simples vontade: aperfeiçoar a verdade em que vivem. Esse caminhar demorado mas seguro, nasceria e decorreria nas seguintes etapas: 1. O ser humano analisa e caracteriza as condições materiais presentes na realidade que o circunda; 2. Reconhece a necessidade de acurar essas mesmas condições; 3. O agente põe em prática o plano pelo e para o colectivo, tendo consciência de que será moroso e irá borregar múltiplas vezes; 4. O ser humano aperfeiçoa e corrige falhas e erros, vigiando e defendendo o processo.

O processo em curso cruzará inevitavelmente planos teóricos e vivenciais, conscientes os seus intervenientes de que o exercício da utopia e sua manutenção serão as formas únicas de resistir a uma anti-utopia.

Ficamos com a deusa perfeita para trazer à discussão o conceito de utopia nos EUA. A nova Jerusalém, a terra prometida, a city on a hill, o farol do mundo. É assim traçada pelos puritanos que procuravam para si mesmos, a sua utopia. Perseguidos na Europa, os settlers projectam na unconquered land o local de realização do seu sonho. Escolhidos por Deus para liderar o mundo, encontram nesse fundamento a legitimação divina para pôr em prática o seu processo. Toda a retórica dos founding fathers é passada à acção.

Direccionada, no entanto. Na utopia puritana não há lugar para bastardos de Deus, o que revela grande ambivalência no entendimento do valor transversal do ser humano. Se por um lado se considera a possibilidade de viver melhor aqui e agora (aquando da chegada dos puritanos) o que se traduz numa perspectiva optimista, em boa verdade a utopia só será realizada sob os parâmetros dos agentes activos na construção da sociedade norte-americana.

A bordo do *Arabella*, em pleno atlântico, John Winthrop arremessa no seu sermão, os princípios base da teocracia a instalar no novo mundo. O futuro governo divino já assumira um pacto com Deus e as Suas pessoas, que criariam uma colónia a ser exemplo maior da humanidade. A jeremiada de Winthrop e John Cotton fervilhava com lições morais, justamente incidindo na ideia de que “...many were called, but few chosen...not only for heaven but as an instrument of a sacred historical design” (Bercovich, 2001:7-8). O seu estado-clérigo seria o modelo de uma cristandade reformulada e melhorada, assim como uma prefiguração da Nova Jerusalém. Tal tarefa significava progresso, assumida por um quase “nomeado colectivo ortodoxo puritano”; para existir progresso era necessário poder; para existir poder era necessária propriedade; para existir propriedade era necessário “...a free-entrepise economy...” (2001:20), auto-disciplinada, auto-suficiente, mercantil. A nova Canaan seria defendida por um exército de santos “called by God into a church covenant that separated them from the mass of humanity” (2001:38). Esta eleição de aço resultou em que a jeremiada puritana se transformasse em um contínuo veículo cultural.

O projecto, embora imberbe, trazia consigo a genética da salvação que resultava da fusão entre o chamamento divino e a iniciativa humana: usemos um rápido exercício: se o Deus em que se crê oferece a terra porque prefere estes seguidores entre todos, e lhes coloca a obrigação de serem o rumo do mundo, pois o crente encara tal responsabilidade como uma missão. Esta é a razão da sacralização da retórica puritana norte-americana, e não só – é a razão da sua manutenção até aos dias de hoje. “The poor boy who raises to wealth and power is neither extraordinary nor the representative of a certain class...To be self-made in America was more than to make one’s own fortune; it was to embody a cultural metaphysics... By promise, they believed, the land belonged to them before they belonged to the land...” (2001:156-7;162).

A obra de Edward Bellamy, *Looking Backward*, na sua análise, não pode ser dissociada da retórica descrita anteriormente. Como pano de fundo é notória a presença do carácter nacional norte-americano porque na sua utopia, todos vivem com bastante e em conforto, numa nação eleita, capitalista e burguesa.

Num país conquistado de forma enérgica, onde o desenvolvimento económico e o lucro eram vistos como objectivos finais, o socialismo científico não poderia ter expressão; são planos antitéticos. O programa económico não se articula com o fim da exploração da classe operária, o *self made man* não combina com o colectivo, a noção de terra prometida ao povo eleito não se associa à igualdade.

Bellamy apresenta-nos uma utopia algures no meio tendo em conta o país e as suas características: um lugar para a existência de um socialismo alcançado pela exacerbação do capital industrial. “The single most common form of anti-utopianism found in America is the rejection of socialism. The word “socialism” was so unacceptable in the United States that Bellamy used “Nationalism” as a label of his system, which would otherwise have been called state socialism.” (Sargent: 2022:84).

Acordado de um sonho de mais de 100 anos, o protagonista encontra-se no ano 2000, deparando-se com uma nova ordem. Boston – a escolha do local não é coincidência, pois foi aí também o lugar fundamental da execução da utopia puritana – já não espelha os problemas do século XIX: a indústria nacionalizou-se, a distribuição de bens é igualitária, não existe divisão de classes. O pilar da nova sociedade é a lealdade à nação, mantendo-a coesa, exequível. Bellamy conhecia o oposto porque no século em que escreve a obra, os conflitos laborais e os levantamentos agrários faziam parte da ordem normal, assente na crença no capitalismo, responsável pelo crescimento económico e progresso industrial. A sociedade dividia-se entre os “Have” e os “Have nots”, estes últimos explorados, esfaimados, alienados.

Um milhão de desempregados, uma média de 300 greves por ano. O ethos norte-americano, na segunda metade do século XIX, golfava milhares de trabalhadores vivendo abaixo do limiar de pobreza, uma realidade material resultante da estrutura montada.

Numa carta aberta para os leitores do presente, o prefácio de *Looking Backward* assegura que a mudança utópica pode ser rápida. Em menos de um século criou-se uma consciência colectiva do valor da classe trabalhadora resultando na recusa da inevitabilidade da divisão de classes. Esta nova cidade, repleta de árvores e fontes, serve como exemplo do que sucedeu em todas as outras. Os EUA são agora (2000) um país de pleno emprego, no qual todos os cidadãos trabalham colectivamente. A nação assegura a igual distribuição de bens e assume a responsabilidade pela dignidade de cada um, desde o nascimento até à morte. Esta nação autónoma nacionalizou o comércio e a indústria, sendo agora o único promotor capitalista. A abundância deve-se a uma gestão nacionalizada do capital, facto que altera significativamente a qualidade de vida humana. Acabou a concentração de lucro privado e todos, sem excepção, recebem o mesmo salário. O critério para a atribuição do salário igual é simples e humanitário: basta ser cidadão. O acesso à cultura, não só é gratuito como fomentado, assim como o acesso à educação e cuidados médicos. Em cooperação, os países trocam bens e recusam especular o preço, sendo que também em conjunto, planificam a economia e não produzem mais do que necessitam. Por outras palavras, tudo se resolveu – havendo só alguns casos de infracção atribuídos ao atavismo – porque a nação se capitalizou, controlou os meios de produção e dominou a propriedade.

O projecto apresentado na obra encontra-se, naturalmente imbuído na retórica iniciática puritana, destacando o fundamental papel da nação – e não

pátria ou país – assim como a missão da população. Bellamy era ideologicamente fabiano, doutrina que procurava uma reforma ética empregada numa comunidade utópica; não recusava o capital, aliás acreditava que podia controlá-lo e atingir, dessa forma, o socialismo. Muito distinto da noção de socialismo que se encontra na CRP de 1976.

Acordado de um pesadelo de 50 anos, Portugal recebe da Assembleia Constituinte o texto constitucional. Debruçar-nos-emos sobre os princípios fundamentais do mesmo, não comparando o incomparável, mas expondo somente que mais de 100 anos antes, germinam ingenuamente, e num país com limites ideológicos, direitos liberdades e garantias, que a CRP materializou. Usando igualmente um preâmbulo contextualizador, a CRP incumbe o povo português não de uma leve tarefa: a missão de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno. O artigo I, tão curto e tão vasto ao mesmo tempo, não esconde ao que vem: Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular, empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes. O Estado submete-se ao texto, e cabe às classes trabalhadoras assegurar a criação de condições para o exercício democrático do poder. A soberania, una e indivisível, reside no povo, em legalidade democrática. Independente e unitário, o Estado rege-se nas relações internacionais pelo direito dos povos à autodeterminação e à independência, da igualdade entre os Estados, da solução pacífica dos conflitos internacionais, da não ingerência nos assuntos internos dos outros Estados e da cooperação com todos os outros povos para a emancipação e o progresso da Humanidade. Se, indubitavelmente, foi dada aos cidadãos uma tarefa estoica, à mesma não desertou o Estado Português: garantir o acesso à cultura, à saúde, ao ensino, à liberdade de imprensa, socializar os meios de produção e a riqueza, criar as condições que permitam promover o bem estar e a qualidade de vida do povo, especialmente das classes trabalhadoras, e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.

“É assim que surge a ideia de que o texto constitucional não chamou “direitos fundamentais” a quaisquer posições subjectivas de um modo arbitrário, antes o determinou com base num critério racional, que explica as escolhas feitas e justifica outras que não foram feitas.” (Bacelar Gouveia, 2015:37).

A revolução de 25 de abril de 1974 nasceu com uma clara ideia de direito. O programa divulgado nas primeiras horas da manhã seguinte ao dia da revolução pelo Movimento das Forças Armadas, protagonista do levantamento que levou à transição democrática e à nova Constituição, não era um mero texto político, mas um texto carregado de significado jurídico. O documento continha medidas imediatas para a substituição dos órgãos de poder e da restauração das liberdades cívicas, e medidas de curto prazo relativas às grandes linhas da política do país até à elaboração da nova Constituição. A sua função era uma exercício constituinte, de criação da ordem, de pré-Constituição. Da mesma forma, o Programa do Movimento das Forças Armadas anunciou publicamente a convocação, no prazo de doze meses, de uma Assembleia Nacional Constituinte eleita por sufrágio universal, direto e secreto.

Isso significava que, de acordo com a doutrina constitucional democrática, o Movimento das Forças Armadas pretendia devolver o poder ao povo. Nisso diferia de todas as revoluções militares do nosso tempo.

Como pode então uma constituição concretizar o sonho? A resposta a esta questão complementa as perguntas iniciais. Por definição, uma constituição é o conjunto de normas jurídicas que ocupa o topo da hierarquia do direito de um Estado. Se Portugal possui um dos mais avançados textos constitucionais, escrito por tantas mãos democratas, pois então a utopia realiza-se sempre que se cumpre a CRP. Defender o povo português, os seus direitos liberdade e garantias é tarefa diária. Lutar por um acesso livre e universal à cultura, saúde, educação, é outra. A famosa enumeração “paz, pão, habitação, saúde, educação” perderá toda a sua conotação no dia em que dela se desistir de pelear. Nas palavras do insuspeito constitucionalista Jorge Miranda “A Constituição de 1976 é a mais vasta e mais complexa de todas as Constituições portuguesas - por receber os efeitos do denso e heterogéneo processo político do tempo da sua formação, por aglutinar contributos de partidos e forças sociais em luta, por beber em diversas internacionais ideológicas e por reflectir a anterior experiência constitucional do país. Ela tem como grandes fundamentos a democracia representativa e a liberdade política.... É uma Constituição-garantia e, simultaneamente, uma Constituição prospectiva...surgida em ambiente de repulsa do passado próximo e em que tudo parecia possível, procura vivificar e enriquecer o conteúdo da democracia, multiplicando as manifestações de igualdade efectiva, participação, intervenção, socialização, numa visão ampla e não sem alguns ingredientes de utopia. (Miranda, 2006). Hoje, aqui, agora, ao falarmos e celebrarmos os 50 anos do 25 de Abril estamos a cumprir a CRP porque estamos a usar a liberdade. Pois que seja contínua a luta pela materialização do texto, forma única de cumprir a utopia. Que assim seja, diariamente, sem baixar nem braços nem guarda.

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz...Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente... Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?...Considera pois – continuei – o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância...(Platão, Livro VII, 514^a – 515d)

Bibliografia

- Bellamy, E. (2007). *Looking Backward 2000-1887*. Oxford University Press.
- Bercovith, S. (2001). *The American jeremiad*. University of Wisconsin Press.
- De Sá, A. F. (2000). Ainda haverá lugar? *Revista LER*, 48, 54-56.
- Gouveia, J. B. (2015). Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. *Revista DIREITO UFMS*, Jan/Jun, 35-85.
- Imprensa Nacional Casa da Moeda. (2016). *Constituição da República Portuguesa*. (2ª ed.). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mannheim, K. (1969). *Ideology and utopia; an introduction to the sociology of knowledge*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Miranda, J. (2006). A Constituição de 1976 – Ontem e hoje. Disponível em: <https://www.publico.pt/2006/04/06/jornal/a-constituicao-de-1976--ontem-e-hoje-72152>
- Sargent, L. T. (2002). Utopia americana: ambivalence toward utopianism in the United States. *Cadernos de literatura comparada Utopias*, 6/7, 75-93.



Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global

Leonor Ribeiro

O relatório intitulado “Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global” descreve o percurso pedagógico realizado ao longo da intervenção em contexto educativo no ano letivo 2020/2021 no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo para a elaboração da dissertação de mestrado foi realizado numa turma do 6.º ano composta por um total de 20 alunos pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo constituído por seis escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º Ciclo e uma escola básica com 2.º e 3.º Ciclos na disciplina de História e Geografia de Portugal e interligou a ditadura vivenciada em Portugal durante o governo de António Salazar e, mais tarde, de Marcello Caetano e a Cidadania Global uma vez que foram enfatizadas as consequências que a Revolução do 25 de abril providenciou nos direitos da população portuguesa e das ex-colónias de Portugal.

É inegável, infelizmente, que muitos alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal “secante” ou que “não serve para nada” uma vez que trata, maioritariamente, de assuntos do passado que “não interessam a ninguém”. Ora, esta ideia é completamente errónea uma vez que, mais do que ensinar acontecimentos históricos, a História ensina lições de vida.

Apesar de esta ser tão vital, é extremamente desvalorizada e é urgente cativar os alunos para a aprendizagem da mesma, uma vez que para além das vantagens referidas anteriormente, a História permite aos alunos desenvolver habilidades fundamentais para o seu futuro como, por exemplo, o pensamento crítico e criativo, capacidade de pesquisa e de seleção de informação essencial, troca de opiniões, capacidade para debater ideias, incute os valores de liberdade, de responsabilidade e integridade e de cidadania e participação, habilidades e valores estes que estão patentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, et al., 2017).

É importante compreender que o tempo decorrido desde o surgimento da Humanidade até aos dias de hoje é um sopro e, apenas nesse espaço de tempo, já se sucederam imensos acontecimentos que influenciaram e continuam a ter impacto no que somos hoje em dia. Tudo está ligado, somos todos fruto do passado e é exatamente esta ideia que deve ser transmitida aos jovens. Um exemplo bem presente dessa ideia no nosso país é o facto de termos o privilégio de vivermos numa Democracia e que, para

isso ter acontecido, alguém lutou e fez do sonho realidade, tornando Portugal ditatorial num Portugal livre e justo e que, ao contrário do que deveríamos, o damos por garantido esquecendo, muitas vezes, a importância deste marco na História do nosso país. Foi este pensamento que motivou a escolha do tema.



Figura 1 - Dia da Revolução

Assim, tendo a escola um papel fulcral na educação e formação de cidadãos ativos e responsáveis, é fundamental que o professor assuma um papel de investigador levando os alunos a compreenderem o mundo que os rodeia e a consciencializá-los para os problemas da sociedade em que se inserem e, inevitavelmente, para os obstáculos que terão de enfrentar futuramente, tendo o passado como base e orientador para a criação de soluções viáveis.

Tendo em mente esta questão, foi proposta a investigação, onde se propunha consciencializar os alunos para a importância do passado no presente e, a nível nacional, a importância da Revolução de 25 de abril de 1974 para a construção do nosso país, interligando a área de Cidadania Global na importância dos Direitos Humanos.

Para além disso, pretendia-se também que os alunos entendessem a importância da existência de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948, onde estão patentes os direitos básicos humanos, e a importância do cumprimento desses mesmos direitos na medida de criar um ambiente pacífico de respeito, compreensão e tolerância face às diferentes religiões, etnias, estatutos sociais, escolhas e costumes de todos os cidadãos.

Ao longo do estudo, como consequência da interligação entre educação histórica e cidadania global, foram trabalhadas cinco das catorze linhas orientadoras da educação para a cidadania, sendo elas: A Educação para o Desenvolvimento, A Educação para os Direitos Humanos, A Educação para

a Segurança e Defesa Nacional, A Dimensão Europeia da Educação e A Educação Intercultural uma vez que “A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania (Educação D.-G. d., 2013)”.

Para o estudo em questão, foi realizada uma investigação qualitativa uma vez que o mesmo se baseou, essencialmente, nos conhecimentos que os alunos tinham sobre a liberdade e os direitos e deveres dos portugueses durante o Regime Ditatorial e o impacto que a Revolução do 25 de abril de 1974 teve a nível social, financeiro e económico em Portugal e nesses mesmos direitos e deveres, não só da população portuguesa, mas, também da população das ex-colónias de Portugal.

Tendo esta ideia em consideração, é fundamental referir os conceitos de direitos humanos e de cidadania global:

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Todos têm o direito a estes direitos, sem discriminação (Unidas, 2021).

Segundo a UNESCO, atribui-se ao conceito cidadania global o “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional” (UNESCO).

Apesar dos Direitos Humanos serem direcionados a todos os seres humanos, é de conhecimento geral que, outrora, estes não eram respeitados sendo que muitos indivíduos não tinham a oportunidade de usufruir deles, sendo explorados, maltratados, injustiçados, escravizados, torturados... e que, apesar do avanço temporal, hoje em dia, ainda há muitas pessoas que continuam a viver em situações desumanas.

Não há muito tempo atrás, Portugal viveu um período de ditadura militar, sendo feita a transição para o regime que ficaria conhecido como Estado Novo que vigorou entre 1933 e 1974.

No ano de 1928, Portugal passava por uma crise económica com um défice extremamente elevado e, perante essa situação, o Presidente Óscar Carmona convidou António de Oliveira Salazar para fazer parte do Governo como ministro das Finanças. Salazar conseguiu “equilibrar o orçamento, estabilizar a moeda e disciplinar a administração financeira” (Proença, 2015) e estes feitos fizeram com que este fosse nomeado, em 1932, presidente do Conselho de Ministros.

Salazar governou com “mão de ferro” e o período do Estado Novo violou de forma sistemática os direitos políticos e sociais do povo português. Estimam-se que houve “cerca de 30 mil presos políticos, cerca de 20 assassinatos por motivos político-ideológicos, mais de 30 mortos na colónia penal do Tarrafal e um número indefinido de torturados, perseguidos e exilados” (Raimundo, 2018).



Figura 2 - António Salazar

Para além disso, este período foi também marcado pelas “deportações, fixação de residência, espancamentos, purgas nas universidades, censura aos meios de comunicação social e às editoras, bloqueio das carreiras dos opositores ao regime, demissões por motivos político-ideológicos, ausência de liberdade associativa e por uma guerra colonial que durou 14 anos” (Raimundo, 2018).

Por todas as razões referidas anteriormente, podemos afirmar que o período de Estado Novo constituiu um verdadeiro atentado aos Direitos Humanos dos portugueses e dos povos das ex-colónias e foi exatamente nesse aspeto que se focou o presente estudo, fazendo com que os alunos conhecessem um período extremamente marcante e ainda presente da história de Portugal, compreendessem a vital importância da existência de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos e, acima de tudo, sendo uma das vertentes mais importantes da História, aprenderem com o passado para não repetirmos os mesmos erros e continuarmos a lutar e a defender tudo o que foi conquistado até agora.

De forma a atingir os objetivos anteriormente referidos, utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa uma vez que, através do estudo pretendia-se “(...) compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares” (Coutinho, 2011), ou seja, pretendia-se compreender as ideias prévias dos alunos e o impacto que as temáticas abordadas tinham nos mesmos “(...) o investigador deve determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles” (Tuckman, 1994).

Assim sendo, como forma de recolha de dados, recorreu-se ao uso de questionários (iniciais e finais) com respostas abertas e fechadas, atividades de articulação com a família, observação direta (debates, *role-play*, simulação) e questões de investigação com o intuito de conhecer as ideias prévias dos participantes e, posteriormente, a sua opinião pessoal.

No procedimento da análise dos dados, aferiu-se se os alunos desenvolveram as seguintes competências específicas: Tratamento de informação/ utilização de fontes; Compreensão Histórica (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização) e Comunicação em História patentes no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (ME, 2001).

A investigação desenvolveu-se ao longo de quatro etapas diferentes: na primeira etapa foi entregue a cada participante um questionário antes de se iniciar qualquer abordagem ao tema do 25 de abril de 1974 e dos Direitos Humanos, com o intuito de conhecer as ideias prévias dos participantes acerca destas temáticas, sendo esta a primeira atividade.

Na segunda fase, foram desenvolvidas mais seis atividades, sendo que, na primeira, foi entregue a cada aluno um pequeno cartão onde teria de escrever o que faria, caso tivesse esse poder, para melhorar a situação de Portugal e, por fim, foi realizado um debate sobre as respostas de cada um.

Na segunda atividade, foi realizada uma simulação onde a turma teria de fingir que era uma associação secreta cujo intuito era derrubar o Governo de Marcello Caetano e, para isso, tinham de criar um plano para levar a cabo o seu objetivo.

A terceira atividade consistiu na visualização de um vídeo com registos fílmicos da época da Revolução de 25 de abril de 1974 e, após a visualização do mesmo, foi realizada uma discussão de ideias, ressaltando a importância de todos os indivíduos que contribuíram para Portugal ser o país que é hoje.

Na quarta atividade, mais uma vez, foi entregue a cada aluno um cartão onde teriam de mencionar a importância da revolução de 25 de abril de 1974 para Portugal, o que é a Liberdade e se se sentiam livres.

Na quinta atividade, cada aluno escreveu, numa pequena cartolina colorida, quais os direitos e deveres que, na sua opinião, deviam constar na nova Constituição criada após a Revolução.

A última atividade desta etapa, foi realizada no recreio e consistiu num *Role-Play* sobre os Direitos Humanos.

Na terceira etapa do estudo, foi entregue, novamente, a cada aluno um questionário com o objetivo de constatar se houve ou não evolução de ideias por parte dos participantes entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa.

Na quarta e última etapa, foi feita uma análise dos dados recolhidos como forma de chegar a conclusões e dar resposta às questões orientadoras propostas para a realização deste estudo.

No que concerne ao questionário inicial, este era constituído por sete questões. Relativamente à primeira questão, onde os alunos tinham de responder se já tinham ouvido falar, ou não, sobre a Revolução de 25 de abril de 1974, 17 alunos (85%) respondeu afirmativamente e apenas 3 (15%) responderam negativamente.

Na segunda questão, que iria variar conforme a resposta dada na pergunta anterior, era questionado aos alunos onde é que tinham ouvido falar da Revolução de 25 de abril de 1974 sendo que, assim, três alunos não responderam a esta questão. Quanto aos restantes, nove alunos (53%) responderam que ouviram falar da Revolução através da família, três alunos (18%) através da televisão e cinco (29%) através da escola.

Na terceira questão, os alunos tinham de responder “Por que outro nome é conhecida esta Revolução? Porquê?”, sendo que algumas das respostas foram: “É conhecida pela Revolução dos Cravos por causa da história de uma menina que colocou os cravos na ponta das armas” e “É conhecida como a Revolução dos Cravos porque simboliza a liberdade”.

Na questão seguinte, questão 4, “Quando se deu a Revolução, quem se encontrava no poder como presidente do Conselho de Ministros?”, onze alunos (55%) responderam Marcello Caetano, sete (35%) afirmaram não saber a resposta e dois (10%) responderam Salazar.

Quanto à questão 5, “O que é uma Ditadura?”, a maioria dos alunos mostrou saber que numa ditadura os poderes estão concentrados num só indivíduo ou grupo, porém, nenhum deu uma resposta mais elaborada e alguns confundiram com outros acontecimentos históricos: “É quando se concentra os poderes num grupo ou em si” e “A Ditadura é uma ditadura militar”.

A sexta questão era de opinião e os alunos tinham de responder à pergunta “Consideras que a Revolução de 25 de abril de 1974 foi importante

para Portugal? Porquê?”. Dezassete alunos (85%) responderam que sim e apenas três (15%) mostraram não ter nenhuma opinião por falta de conhecimentos.

No que concerne à última questão “Por que achas que, ainda hoje, é importante comemorar o 25 de abril?”, cinco alunos (95%) não responderam e os restantes quinze alunos (95%) responderam que sim, justificando: “Sim, porque foi uma Revolução que mudou o país” e “Para podermos comemorar e relembrar um importante dia, o dia em que passamos de ditadura a república”.

Relativamente ao questionário final, este foi realizado com o intuito de averiguar se houve progressão de ideias por parte dos participantes relativamente às temáticas abordadas e perceber se as atividades propostas causaram algum impacto nos mesmos. O questionário era constituído por quatro questões e participaram apenas dezassete alunos uma vez que três faltaram a essa sessão.

Quanto à questão 1 – “A Revolução de 25 de abril de 1974 teve impacto nos direitos e deveres do povo português e do povo das ex-colónias? Justifica.”, todos os participantes responderam afirmativamente. Quanto às justificações, seguem alguns exemplos das respostas dos participantes: “Após a Revolução, Portugal passou a ser um país livre, começamos a ter direitos como liberdade de expressão e os presos políticos foram libertados. As ex-colónias passaram a ser independentes”; “O 25 de abril, a ‘revolução dos Cravos’ restaurou a democracia e a cidadania e deu fim à guerra e à opressão colonial”.

Como se pode verificar, a maioria dos participantes mencionou o fator Liberdade como sendo a principal conquista da Revolução, demonstrando que foi a que mais os marcou talvez pelo facto de a considerarem como garantida e acharem difícil de acreditar que, um dia, era uma utopia. Nas respostas recolhidas, verificou-se uma forte “valorização da dignidade humana e dos direitos humanos” e “valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito” (Europa, 2018).

No que concerne à questão 2 “Pensas que Portugal vive numa verdadeira Democracia? Justifica a tua resposta”, treze alunos (76%) responderam que sim e quatro alunos (24%) responderam que não. “Sim, agora existem eleições para eleger o governo e o presidente da República” e “Não porque continuamos a ter dificuldades”.

Através das respostas dos participantes, verificou-se que a maioria considera que vivemos, de facto, numa Democracia salientando a existência de direitos que, outrora, os cidadãos portugueses não possuíam. Por outro lado, os três alunos que responderam não, confundiram o facto de haver pessoas com dificuldades financeiras com a ausência de um regime democrático.

A questão 3 “Se pudesses deixar uma mensagem para todos os que tiveram um papel fundamental para libertar Portugal da Ditadura, o que dirias?”, foi proposta com o objetivo de sensibilizar os alunos para todo o esforço e sacrifício dos responsáveis pela mudança do país que não podem nem devem ser esquecidos.

Eis algumas respostas dos participantes: “Obrigado por nos terem libertado de uma ditadura ajudando a implementar a Democracia e nos terem dado liberdade”; “Agradecia a todas essas pessoas porque hoje tenho direi-

tos graças a eles”. Através das suas respostas, os participantes demonstraram ter uma grande atitude de respeito para com os responsáveis pela mudança do país.

Quanto à quarta e última questão estava dividida em dois: numa primeira fase, os participantes teriam de responder à pergunta “Consideras importante haver uma Declaração Universal dos Direitos Humanos?” e, posteriormente, responder à questão “Achas que todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres?”. Relativamente à primeira parte da pergunta, todos os alunos (100%) responderam afirmativamente e quanto à segunda parte da questão, são apresentadas algumas respostas dos participantes: “Não, porque há algumas pessoas que ainda sofrem de escravidão”, “Não temos os mesmos direitos porque os mais ricos têm mais benefícios do que os mais pobres” e “Não, não temos os mesmos direitos por exemplo o homem ganha mais do que uma mulher no emprego”.

Analisando as respostas dos participantes, é notório que todos tinham a percepção da necessidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos uma vez que têm plena consciência que nem todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres revelando, assim, “valorização da dignidade humana e dos direitos humanos” e atitudes de “respeito” e “espírito crítico” (Europa, 2018).

Após a análise dos resultados, averiguou-se que houve uma progressão positiva nos conhecimentos dos participantes. Os alunos que demonstraram ter poucos ou nenhuns conhecimentos (através do questionário inicial) sobre as temáticas trabalhadas conseguiram desenvolver os seus saberes e os que já tinham algumas ideias, puderam solidificar e adquirir mais fundamentos que fortaleceram as suas aprendizagens.

No decorrer das sessões, verificou-se, também, a apreensão de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica. Ao longo das atividades, observou-se uma progressão nas respostas e afirmações dos participantes na medida que apresentaram justificações mais corpóreas. Apurou-se, também, uma progressão no que concerne às atitudes, nomeadamente ao “respeito, espírito cívico e responsabilidade” e de “conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos (...) história, economias (...)” (Europa, 2018).

Sendo a História um alicerce vital na formação de cidadãos ativos e responsáveis, é de extrema importância a abordagem de temáticas que desenvolvam o espírito crítico, a empatia e o sentido de responsabilidade e respeito pelo próximo dentro e fora da sala de aula de forma que os alunos tenham consciência do impacto das suas escolhas e decisões para o futuro da sociedade, ou seja, é imperativo “desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, económicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspetiva local e global” (UNESCO, 2017).

Para além disso, é necessário que os alunos ganhem consciência que a vida é uma linha temporal contínua. O facto de estarmos presentes no dia de hoje não implica que devemos ignorar tudo o que se passou e todos os que cá estiveram ante de nós pois foram esses acontecimentos e pessoas que moldaram

a sociedade e o mundo em que vivemos. Quer tenha sido da melhor ou da pior forma, as suas ações são, hoje, uma lição de vida em como podemos e devemos evitar certas circunstâncias ou um exemplo de decisões a serem tomadas para melhorarmos o presente e prepararmos o futuro.



Figura 3- População a celebrar os 50 anos da Revolução dos Cravos

Desta forma, o papel do professor de história torna-se uma mais valia para a construção do futuro uma vez que, formar cidadãos portadores de valores essenciais como empatia, respeito, responsabilidade, sentido crítico e espírito cívico é o primeiro passo para tornarmos o mundo um local onde reina a esperança, a paz e a igualdade, ou seja, um mundo melhor “No coração das sociedades democráticas está a necessidade de os indivíduos fazerem escolhas baseadas em juízos bem fundamentados e informados. O ensino da história, nos seus conteúdos, nas competências disciplinares que exige e na sua pedagogia, está numa posição privilegiada para contribuir significativamente na preparação dos jovens para a tomada de decisão democrática” (Europa, 2018).

Referências Bibliográficas

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Educação, D.-G. d. (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Direção - Geral da Educação.
- Europa. C.d (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI - Princípios e Linhas Orientadoras*. APH-Associação de Professores de História. <https://aph.pt/documentos-orientadores-ensino-da-historia/?fbclid=IwAR0RSzm7sY084BqLuUTx9tDQl1VjfiSSi8CRZIG-YAtnr9WFGVurMNLfoFEg>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- M.E. (2001). Currículo nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Departamento da Educação Básica.
- Proença, M. C. (2015). *Uma História Concisa de Portugal*. Círculo de Leitores.
- Raimundo, F. (2018). *Ditadura e Democracia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem. UNESCO.
- UNESCO. (s.d.). Educação para a cidadania global - A abordagem da UNESCO. UNESCO.
- Unidas, N. (2021). Obtido de Nações Unidas - Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/>



Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB- Português e História e Geografia de Portugal

Questões de Género antes e depois do 25 de Abril de 1974: estudo com uma turma do 6.º ano de escolaridade

Liliana Fernandes

Observamos que, com o passar dos anos, a Escola vai assumindo um papel cada vez importante na vida dos alunos, fornecendo as ferramentas necessárias para a formação de cidadãos, tendo por base a formação intelectual, a formação cívica e moral bem presente. Nesta medida, a Escola é potenciadora da construção de aprendizagens sociais e comunitárias fundamentais para uma vida democrática mais harmoniosa.

Nos tempos que correm, ainda existe a dúvida sobre quem é responsável pela transmissão de valores às crianças. Refere-se que estamos inseridos numa sociedade, onde as crianças passam mais tempo na escola do que em casa, sendo fundamental entender onde e como estão a ser transmitidos valores aos futuros cidadãos. Assim, é importante ter em conta os valores da convivência, da cidadania e da cooperação, rumo a uma maior igualdade entre géneros.

Segundo Cooper (1995) a história não só é apropriada, mas é essencial, desde os primeiros anos, para alimentar a consciência do mundo social, sendo a base de um pensamento crítico e contextualizado. É também defensora que as crianças não devem limitar-se a memorizar e repetir fatos ou situações históricas incoerentes, mas, pelo contrário, devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos dentro das dinâmicas pedagógicas e didáticas próprias.

A História e Geografia devem ser vistas como saberes que transportam inúmeros conhecimentos como a seleção, análise e reflexão da informação, tornando assim o sujeito pronto “para o exercício consciente e crítico da informação, justificando, desta forma, a sua permanência no currículo escolar” (Moreira, 2004, p. 11). Esta é uma ferramenta imprescindível na descoberta da identidade local e nacional.

Partindo de todos estes pressupostos, foi essencial investigar as concepções das crianças e dos seus progenitores sobre o papel da mulher e do homem na sociedade, se as mulheres sempre detiveram dos mesmos direitos que o homem e se, em pleno século XXI, a mulher continua a ser vista com um papel secundário e proibida de realizar algumas atividades.

Podemos, assim, afirmar e concordar com Duby e Perrot quando afirmam que “as mulheres foram, durante muito tempo deixadas na sombra da história. (...) durante muito tempo a história foi a história dos homens, vistos como representantes da humanidade.” (Duby & Perrot)

Para que se pudessem apurar estas ideias tácitas, foi desenvolvido estudo pedagógico-didático numa turma mista de 6.º ano de escolaridade, onde se recolheram e trataram as conceções que os alunos tinham sobre o papel de género antes e depois do 25 de Abril e nos dias de hoje. Foi realizada também uma pequena investigação sobre as conceções dos encarregados de educação dos discentes, para percebermos de onde surgem muitas das ideias e informações que os alunos trazem para a sala de aula sobre a temática em questão.

Estas propostas destacam-se pela temática da Educação para a Cidadania Global cruzada com as questões de género e a condição feminina em Portugal antes do 25 de Abril de 1974 e durante o período democrático. Para realizar a investigação, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário, a entrevista, a observação direta, bem como trabalhos de sala de aula e jogos.

O presente estudo parte de uma metodologia de investigação qualitativa que tem como objetivo entender as conceções e opiniões dos discentes em torno das questões de género e, sobretudo, da condição feminina na História do Portugal Contemporâneo.

Sobressaem desta intervenção pedagógica algumas surpresas/novos conhecimentos dos discentes face à temática central, visto que não imaginavam que a caminhada das mulheres na luta por mais e melhores direitos cívicos e sociais tivesse sido tão dura e atribulada, bem como o desnivelamento existente entre funções de género no decurso do século XX.

O desenvolvimento do estudo, em simultâneo com a prática supervisionada, acabou por favorecer um caminho conjunto de investigação de natureza educativa e pedagógica. Foi importante conseguir realizar esta investigação em simultâneo com as sessões da prática profissional. É importante referir também que este estudo de investigação foi de carácter participativo, tendo sido um instrumento importante e fundamental na investigação pelo facto de conseguir investigar e agir em simultâneo durante a prática de ensino supervisionado.

Este estudo foi desenvolvido em diferentes fases.

Numa primeira fase foi entregue a cada aluno um questionário inicial cujo objetivo era identificar as concessões prévias dos discentes sobre a temática relacionada com os direitos das mulheres antes do 25 de Abril e na atualidade.

Numa segunda fase foram desenvolvidas algumas atividades como:

1. Visualização de alguns vídeos sobre a temática e preenchimento de algumas fichas referentes aos vídeos;
2. “Saco de Curiosidades” esta atividade tinha como finalidade os alunos tiram deste mesmo saco algumas curiosidades sobre os direitos das mulheres durante o Estado Novo e lerem para a turma e posteriormente debaterem em conjunto.

Desta forma, consideramos que esta atividade foi muito bem conseguida, pois o feedback dado pelos discentes foi positivo sobre a mesma e de cada vez que tiravam uma curiosidade faziam questão de opinar e de querer saber e tirar mais curiosidades.

3. “Jogo Quem é Quem” - Este jogo consistiu nos alunos colocarem-se no lugar do outro, consciencializando assim os mesmos, principalmente, para que Mulheres e Homens não tinham direitos iguais durante o Estado Novo.

Inicialmente foi dado a cada aluno um papel com uma personagem e estes teriam de dar um passo em frente sempre que acreditassem que a sua personagem podia fazer as seguintes atividades, ou permaneciam no lugar sempre que não podiam realizar as propostas que a P.E ia dizendo.

Exemplo:

“P.E: Dá um passo em frente se podes votar;

Se não podes votar permaneces no mesmo lugar.”

Depois de realizado este jogo em grande grupo, fez-se uma partilha de opiniões sobre a mesma atividade. A P.E fez algumas questões para perceber o que os discentes tiraram desta sessão.

4. Trabalho sobre Carolina Beatriz Ângelo - Este trabalho tinha o intuito de os discentes ficarem a conhecer melhor uma das personalidades femininas mais conhecida pelas suas lutas a favor dos direitos das mulheres.
5. Trabalho sobre uma personalidade feminina marcante na história dos direitos da mulher: esta tarefa tinha o intuito de dar a conhecer aos discentes várias personalidades marcantes da história de Portugal através de um trabalho de pesquisa.

Na terceira etapa foi pedido aos alunos que realizassem um desenho sobre as sessões dadas pela P.E sobre a temática da equidade de género antes do 25 de Abril de 1974 e na atualidade.

Numa quarta etapa realizou-se um questionário final aos discentes e aos encarregados de educação igual ao questionário aplicado inicialmente só foi colocada mais uma questão pertinente para a recolha de dados.

Numa última fase foram realizadas entrevistas aos alunos sobre as temáticas abordadas nas aulas dadas pela P.E.



Figura 1-Imagem das aulas de História e Geografia de Portugal da turma. (Fotografia da Autora)

Depois de um vasto trabalho de reflexão e pesquisa sobre esta problemática: Que conceções apresentam os elementos da turma sobre questões de género e a condição feminina, em particular, antes e depois do 25 de Abril de 1974 e de que forma, com recurso a evidências várias (re)configuram o seu pensamento histórico? a investigadora chegou às seguintes questões de investigação:

- Que percepções manifestam os discentes e os encarregados de educação sobre o papel da mulher e do homem na sociedade antes do 25 de Abril e no período democrático?
- Qual a origem dessas percepções?
- Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para o tratamento deste assunto?
- No final do estudo que concepções apresentam os alunos sobre este tema?

Para dar continuidade ao estudo e responder às questões de investigação delimitadas no tópico anterior, foram alcançados os seguintes objetivos de investigação:

- Analisar e compreender a equidade de género relativamente ao período antes do 25 de Abril de 1974 e no período democrático;
- Identificar as concepções dos alunos sobre esta temática;
- Desconstruir ideias prévias sobre a desigualdade de género;

A temática da desigualdade de género é um tema muito atual e que passa de geração em geração, o que causa, por vezes, muitas dúvidas e muitas ideias adversas.

Ao longo da História, a desigualdade de género, muitas vezes, nem era questionada, nem apontada como um problema. Nos tempos que correm, a desigualdade de género é um tema falado e mais defendido tanto por homens como por mulheres. Assistimos a várias flagrantes violações de direitos humanos basilares – ao exercício de arbitrariedades, de violência e de subjugação – de acordo com as concepções que, recorde-se, construímos com base em vivências históricas milenares, muitas delas dolorosas.

As mulheres tiveram de ser extraordinariamente resilientes. Apesar de ser um tema abordado nos mais variados meios sociais, este tema não pode ser banalizado e não poderá deixar de ser abordado sempre que a igualdade de género possa estar em causa. Assim sendo, enquanto houver um longo caminho a percorrer para o alcance da igualdade de género, devemos chamar a atenção e sensibilizar para esta realidade, tentando sempre seguir por um caminho de mudança. Deste modo, é importante este tema ser abordado em idades mais precoces para os alunos serem confrontados com diferentes realidades, desenvolvendo alguma sensibilidade através do confronto com fatos e informações pertinentes sobre esta temática. Desta maneira, posso afirmar que esta foi a motivação principal para desenvolver a referente investigação, colocar os alunos em situações de empatia e em contextos diferentes da realidade vivida pelos mesmos.

Deste modo, no que se refere à primeira questão da investigação: *Que percepções manifestam os discentes e os encarregados de educação sobre o papel da mulher e do homem na sociedade antes do 25 de Abril e no período democrático?* Podemos afirmar que, com base nos questionários realizados aos discentes, é perceptível entender que os alunos tinham poucas informações e bases sobre este tema, previamente à implementação do projeto pedagógico-didático idealizado pela professora- investigadora, o que resultou na mudança de perspetivas com o avançar das sessões. Na sua maioria, os alunos entendiam a existência de desigualdade, contudo não sabiam em que aspetos, nem

sabiam a falta de acessos à educação e à saúde por parte das pessoas do sexo feminino. Contudo, uma minoria, estava bem informada sobre esta questão, pois era algo que abordavam no seio familiar. Pode dizer-se que, globalmente, houve uma tendência para, nesta fase da investigação, equiparar os papéis de género de forma semelhante e considerar que a condição feminina atual não tinha sido tão dificultosa de alcançar quanto, na realidade histórica, foi.

Já no que compete aos encarregados de educação, na sua maioria estes apresentavam ter um bom conhecimento sobre a temática, o que se verificou com a realização do questionário. Este facto, pode-se dever à vivência, na sua maioria, de uma parte desta época histórica (sobretudo décadas de 1970-1980) por parte dos encarregados de educação.

Na questão seguinte: *Qual a origem dessas percepções?* Podemos concluir que o meio familiar influencia o entendimento dos alunos sobre a temática, assim como dos encarregados de educação. Ao analisarmos os questionários concluímos que, na grande parte dos casos, o pensamento dos pais é semelhante ao dos filhos, verificando-se lógicas reprodutivas como as identificadas por Bourdieu e Passeron. A teoria da reprodução, defendida por estes autores, assenta no pressuposto de que a sociedade é sujeita a um conjunto de referências culturais por parte de grupos dominantes. Isto é:

“somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas... as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.” (BOURDIEU, 2007a: 61)

Desta forma, é perceptível através da comparação dos questionários dos encarregados de educação com os respetivos discentes, que os conhecimentos culturais adquiridos ao longo da vida e o sucesso/insucesso escolar não se devem apenas a questões de mérito, mas também, a questões culturais familiares.

Com a terceira questão: *Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para o tratamento deste assunto?* Podemos observar neste trabalho de investigação, várias atividades apelativas e dinâmicas para sensibilizar os discentes para as problemáticas. Deste modo destaco atividades como “o saco de curiosidades”, onde os alunos retiram pequenos papéis com curiosidades pertinentes desta época histórica. Também o jogo “Quem é quem?” onde os alunos interpretam personagens, maioritariamente femininas, e vêm os seus direitos a serem retirados ou restringidos por este motivo, levando-os a um exercício de empatia histórica, como sugerido por Ashby. E ainda, a visualização de pequenos documentários de época, proporcionaram momentos de reflexão e de partilha de ideias e saberes entre a turma para darem o seu parecer sobre a temática, além da realização de trabalhos de investigação individuais e posterior apresentação ou exposição dos mesmos, obrigando os alunos a dialogar e confrontar pontos de vista com os colegas da turma, favorecendo a compreensão e comunicação histórica.

Deste modo é perceptível que existem muitas formas de cativar, envolver e proporcionar sólidas aprendizagens sobre este tema e sobre esta época histórica.

A última questão orientadora: *No final do estudo que concepções apresentam os alunos sobre este tema?* Os alunos, no final deste estudo,

apresentavam concepções diferentes das diagnosticadas no questionário inicialmente desenvolvido, devido às sessões lecionadas e ao trabalho oficial desenvolvido com fontes, evidências e jogos didáticos. Estes entenderam que, na época histórica trabalhada, o período anterior ao 25 de Abril (Ditadura do Estado Novo), as mulheres não detinham a grande maioria de direitos como: direito ao voto, direito a viajar sem autorização do marido, direito a um salário igual ao do homem (salários dispares dos homens exercendo as mesmas profissões), entre outros.

Com o decorrer desta investigação, era notória a evolução das respostas dos inquiridos uma vez que começavam a estar mais alinhadas com alguns referenciais teóricos recentes do Ensino da História, como o documento *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI*, do Conselho da Europa, onde se defende a “valorização da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito” (Europa, 2018). Os alunos demonstraram, globalmente, uma boa capacidade de análise, de empatia e de pensamento crítico, apesar da curta duração do projeto em virtude e da escassa carga letiva de História e Geografia de Portugal.

Por último, é possível verificar a evolução positiva dos conhecimentos dos discentes sobre esta temática. Embora, alguns participantes demonstrassem adquirir poucos conhecimentos sobre esta problemática, o que é comprovado pelo questionário inicial e pelas sessões, a evolução foi evidente com o decorrer das atividades, o que é comprovado pelo questionário final, no qual os participantes demonstram novos saberes. Ao analisarmos outros trabalhos do mesmo segmento de investigação, entendemos que as conclusões se assemelham, no que compete à progressão positiva de conhecimentos, como é evidenciado por Ribeiro, ao concluir que:

“os alunos que demonstravam poucos ou nenhuns conhecimentos (através do questionário inicial) sobre as temáticas trabalhadas conseguiram desenvolver os seus saberes e os que já tinham algumas ideias, puderam solidificar e adquirir mais fundamentos que fortaleceram as suas aprendizagens.” (Ribeiro, 2021, p.86)

Após a análise das questões orientadoras, podemos afirmar que esta investigação possibilitou aos alunos compreenderem e refletirem sobre esta temática e a sua importância, uma vez que esta é uma luta contínua e que devemos sempre dar importância.

Sabendo que uma das finalidades do ensino da História e Geografia de Portugal é desenvolver e promover “a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (ME, Aprendizagens Essenciais, 6.º ano História e Geografia de Portugal, 2018), admite-se que este estudo foi benéfico para a formação dos alunos que integraram esta investigação, uma vez que participaram nas atividades de forma ativa e desempenharam um papel essencial para o resultado deste estudo.

Esta investigação tinha o intuito de despertar nos discentes momentos de empatia e de consciencialização pelos direitos das mulheres que, recorde-se, não possuíam os mesmos direitos que os homens ao longo da História, como sublinhamos no nosso enquadramento teórico. Esta realidade ficou par-

ticulamente evidente, através de várias tarefas, em que os discentes foram convidados a encarnar o papel de uma mulher da época histórica anterior ao 25 de Abril de 1974.

Por outro lado, possibilitou aos alunos o desenvolvimento do espírito crítico pela temática, através da perceção das diferentes condições de trabalho, condições de saúde e Direitos Humanos, desenvolvendo uma consciência humanista.

Num outro momento, um dos pontos abordados e de extrema importância foi a evolução do papel da mulher em duas épocas distintas, em particular antes do 25 de Abril e no período democrático. Com este tema, os alunos demonstraram compreender as diferenças e a evolução dos direitos das mulheres nestas duas épocas da História e compreenderem a necessidade da luta contínua pelos mesmos, porque nada está ganho e conquistado à partida.

Deste modo, enquanto futuros professores de História e Geografia de Portugal, temos o papel de ajudar os alunos a adquirir estes valores democráticos e de desenvolverem atitudes, capacidades, conhecimentos e competências no que concerne à valorização dos direitos humanos, da justiça, do respeito e da empatia, como nos sugerem os documentos curriculares e os referenciais europeus do Ensino da História e Geografia.

Bibliografia

- Beauvoir, Simone de (s.d). o segundo sexo. Amadora, Livraria Bertrand, 2.ªed. BOURDIEU, P. (2005), Esboço para uma Auto-Análise, Lisboa, Edições 70.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-C. (1964), Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., e PASSERON, J.-C. (1990 [1970]), A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, Lisboa, Vega.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years*. Taylor & Francis.
- Cooper, Hilary; CHAPMAN, Arthur (2009)-Constructing history 11-19. London: SAGE. Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Básicas (2001). Direção-Geral da Educação.
- Duby, G., & Perrot, M. (1991). História das Mulheres- O século XIX. Edições Afrontamento.
- Duby, G., & Perrot, M. (1991). História das Mulheres- O século XX. Edições Afrontamento.
- História Revista. <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>
- <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/Livro-CompetenciasEssenciais.pdf>
- Moreira, Marco A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, P. A. S, Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement: Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24(2), 117-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Ribeiro, L. (2021). Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo). Repositório científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2615>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ortogenética relativa a la conciencia moral. *Jornal Propuesta Educativa*
- Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Tavares, J. A. (2019). *A Igualdade de Género na promoção de um mundo mais justo: o contributo da História e geografia de Portugal na Cidadania Global*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo). Repositório científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2193>



As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias Históricas em torno do Portugal Contemporâneo

Mariana da Silva Carvalho

Observamos que a importância da Educação se revela cada vez mais presente nas suas mais variadas formas, tendo a escola um papel fundamental no estímulo dos seus alunos. Assim, o ato de educar perdura pelo processo de desenvolvimento de capacidades a nível intelectual, físico, moral e cívico, fornecendo as ferramentas essenciais para a formação de cidadãos ativos e conscientes. O papel de um professor é também importante, uma vez que são fontes diretas de transmissão de conhecimento e experiências. O estímulo do pensamento crítico e o fortalecimento do senso de comunidade e democracia recai sobre os profissionais da área da educação histórica, que, durante décadas, foram apontados como meros transmissores de informação. Contudo, com o passar dos anos o seu papel foi moldado, deixando notória a adaptação a um ensino mais humanizado. A sala de aula passou a ser um lugar de partilha onde a promoção de um ambiente educacional favorável e de uma aprendizagem colaborativa se tornaram os principais objetivos.

Para um melhor desenvolvimento do presente estudo, foi definida uma questão de investigação: “Em que medida as literacias e a intertextualidade podem ser cruzadas no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas da História Contemporânea de Portugal?”, desdobrando-se em outras três questões de forma a facilitar a sua exploração: “Em que sentido a intertextualidade e as literacias podem ser utilizadas, em sala de aula, no contexto de História e Geografia de Portugal?”, “Que conceções revelam os alunos sobre a ligação entre a intertextualidade, as literacias históricas e o estudo da História Contemporânea Portuguesa?” e “Que relação tem esta abordagem didática com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal?”.

Neste enquadramento, foi desenvolvido um conjunto de tarefas com o fim de obter respostas para as questões levantadas. Assim, foram traçados cinco objetivos centrais do estudo: “Conhecer o registo intertextual dos alunos e da turma durante a aprendizagem dos conceitos da área pedagógica de História e Geografia de Portugal.”, “Analisar quais as conceções e práticas prévias dos alunos sobre a ligação entre a intertextualidade e o estudo da História Contemporânea Portuguesa.”, “Promover a interdisciplinaridade como recurso ao ensino da História e Geografia de Portugal.”, “Sensibilizar, com recurso à intertextualidade e à empatia histórica, para o debate e reflexão sobre as memórias históricas e o passado doloroso.” e “Concitar à compreensão e valorização da memória histórica como um instrumento vital à recuperação histórica.”.

Enquadrando-se nas diretrizes das literacias e da intertextualidade no suporte ao estudo da História Contemporânea Portuguesa, a implementação

da investigação ocorreu durante lecionação de História e Geografia de Portugal numa turma do 6.º ano. Consequentemente, assistindo ao tom interdisciplinar do estudo, tornou-se fulcral pensar num tema capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e escolar dos alunos. Objetivando, assim, o alargamento e fortalecimento do espírito crítico, a valorização das memórias históricas e a consciencialização para o passado doloroso, fomentando também o desenvolvimento de alunos leitores ativos. Desta forma, o estudo trata-se de forma híbrida, entre a História e as Literacias, partindo-se de uma abordagem às temáticas históricas com o apoio dos diferentes géneros textuais.

No nível escolar onde o estudo se realizou, as literacias históricas assumem um papel fundamental para a construção do espírito crítico e sensibilização para as memórias históricas e o passado doloroso. Durante a sua implementação, o foco apontou para a construção de cidadãos conscientes e críticos capazes de olhar a História como uma marca do passado e uma visão do futuro, numa sociedade demarcada pelos olhares singulares desaprendidos. A importância da História e das suas disciplinas transcende o papel escolar, assumindo uma presença necessária no dia a dia das crianças, acompanhando-as ao longo do seu crescimento. Contudo, tais hábitos devem ser iniciados em contexto escolar, combatendo a tendencial “amnesia social histórica” presente na sociedade de hoje. Novamente, o papel do professor e das instituições escolares é fundamental ao desenvolvimento da consciência histórica, componente fundamental à compreensão do passado e identificação pessoal no mundo envolvente. Questão tão bem referida pelo autor Peter Lee no artigo “Literacia histórica e História transformativa”:

“A história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais (...). A história faz isso de uma maneira particular, um modo que, para a maioria dos estudantes, é improvável que lhes seja oferecido fora da escola ou fora do contexto da educação formal.” (2016, pp. 107-146)

Através das pesquisas realizadas, foi possível constatar que a Educação Histórica e as Literacias possuem um enorme laço. Se iniciarmos a análise pela relevância do estudo da memória e da cultura histórica no ensino da História Contemporânea, sobressai a distância consciencial das crianças para os acontecimentos que, para os mesmos, parecem “pré-históricos”. Pode-se caracterizar até como um momento de desorientação temporal, marcada pelo enfraquecimento do sentido informativo ou educacional que sustentam a ação histórica. O período temporal em estudo é a virada de página da História de Portugal e para a compreensão das múltiplas linhas ideológicas, desde o regime ditatorial à democratização do país, é necessária a observação de várias narrativas. A História é constituída por inúmeros relatos, abertos a várias análises e interpretações, capazes de formular opiniões distantes e o seu fator argumentativo e reflexivo proporciona debates que fomentam o espírito crítico, não limitando as suas premissas aos historiadores ou docentes da área. A formação de cidadãos ativos é um dos resultados mais benéficos do ensino da História, quando bem aplicada. Tal como sublinham os seguintes autores:

“O ensino de história também poderia e deveria enfatizar a história como sendo um terreno a partir do qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas (...) de modo que, assim, o ensino de história passaria da formação do “cidadão súdito” à do “cidadão participativo”, correspondendo a uma transformação da didática da história centrada no ensino para uma didática centrada no aprendizado.” (Abreu & Rangel, 2015, pp. 7-24)

O primeiro passo para a normalização do debate histórico entre os alunos, é o incentivo do estudo das literacias referentes aos períodos históricos que estudam. Contudo, é necessário lembrar a escassez dos hábitos de leitura das crianças. Quer seja literária, quer seja informativa ou biográfica, a leitura não faz parte do dia a dia da maioria dos jovens do século XXI. Fator que se encontra diretamente ligado ao retroceder da capacidade e do conhecimento histórico dos mesmos.

“A magia da leitura tem sido esquecida pelos jovens, pois as tecnologias do mundo moderno fizeram com que estes se desinteressassem dos livros, empobrecendo-lhes o saber. Sem leitura, a aprendizagem do ser humano fica comprometida, empobrece o seu vocabulário, diminui os seus conhecimentos e reduz a capacidade de raciocínio e interpretação.” (Costa, 2014)

Neste sentido, surge a intertextualidade como promotora do desenvolvimento das competências pedagógicas de História e Geografia de Portugal, em contexto de sala de aula, tendo sempre em noção que a escola é a maior plataforma de crescimento educacional e social e que nela reside a responsabilidade de inculcar e promover os hábitos diários de leitura nas primeiras idades. “Nas sociedades atuais, aprender a ler (...) é um objetivo que se espera que todas as crianças adquiram na escola básica. Trata-se de competências fundamentais para sobreviver nos nossos dias, pois ler permite perceber e decodificar o mundo” (Costa, 2014). Entende-se que a intertextualidade e a interdisciplinaridade trabalham em conjunto para o crescimento desse hábito. A ligação entre as áreas pedagógicas de História de Geografia de Portugal e Português é propícia à abordagem de vários géneros textuais para o apoio do estudo histórico. Sabendo-se, assim, que o laço existente entre as duas disciplinas fortalece o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas dos alunos. Estes são aspetos cada vez mais fundamentais para a construção de um ensino alargado. Contudo, no tempo corrente, ainda não é dado o devido destaque às literacias como suporte ao estudo da memória e empatia histórica.

No seguimento, entende-se que a consciência histórica nos ajuda a entender o caminho que queremos percorrer como cidadãos. Esta dimensão temporal, que interliga o passado, o presente e o futuro, deve ser entendida como indispensável ao ensino da Era Contemporânea. Em simultâneo, a fomentação da leitura referente aos atos históricos contemporâneos contém uma enorme importância para a construção de uma abordagem pedagógica e didática alicerçada nos diferentes géneros textuais.

O estudo da História tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino integrando um conjunto de disciplinas de saberes fundamentais no processo de escolarização. As contínuas e significativas mudanças, quanto aos métodos, conteúdos e propósitos, configuram as propostas atuais da aprendizagem histórica. Analisando as disciplinas de uma forma integral, entende-se que a formação dos alunos tende a necessitar de uma forte componente humanística, que é reconhecidamente um dos maiores princípios desta ciência. É certo que essas disciplinas “contribuem para a concretização de uma ideia global de sociedade” (Ribeiro G. M., 2012), pois as diferentes interpretações possibilitadas pelo seu estudo conferem ao seu ensino uma natureza essencial à abertura ideológica.

Nas palavras de Isabel Barca, a Educação Histórica “veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente” (2021, pp. 59-69). A mesma autora defende no artigo “Educação Histórica: uma nova área de investigação” que “a promoção de uma Educação Histórica que responda às exigências do conhecimento atual de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemática”. (2001, pp. 13-21). Neste sentido, a escola, sendo a ponte transmissiva entre o ensino histórico e a sociedade, mantém-se necessária à construção, junto das crianças, de um caminho educacional que propõem o estudo das pegadas históricas, em simultâneo com a reflexão sobre os acontecimentos. Criando um laboratório de pensamentos estruturados, baseados na leitura e análise do meio envolvente nas mais diversas lajes temporais.

A ideologia de que o passado “não interessa porque já não existe” é uma premissa que vigora inconscientemente nos alunos da atualidade quando deparados com as disciplinas históricas. Tal situação aparece com o afastamento civil da consciencialização circular da História. Seguindo as palavras de Arthur Chapman, “a História está ligada a uma «lógica de questão e resposta» e só quando os restos do passado são submetidos a um questionamento histórico é que estes podem produzir respostas através de processos de raciocínio. Este processo depende de um conhecimento refletido, interiorizado do passado e das questões sobre o passado (...)” (2021, pp. 21-35). Ou seja, o conhecimento histórico desenrola-se através da argumentação reflexiva sobre constatações passadas que, para a nova geração, parecem “pré-históricas”.

Sabe-se que “o processo de construção de memórias implica escolhas entre os factos do passado” (Motta, 2016, pp. 179-199), escolhas essas que são, de certa forma, influenciadas pelos diferentes grupos sociais existentes. Quando falamos em grupos sociais, devemos estar cientes que existem passagens e factos que não são lembrados, apenas conhecidos ou analisados por determinadas partes. Nas gerações mais novas, é cada vez mais comum a ausência de memória histórica, implicando a reconstrução da mesma através de fontes históricas, no sentido de desenvolver a compreensão de “quais os elementos construtivos da memória e como são moldadas as recordações que a compõem” (Motta, 2016, pp. 179-199). É preciso proporcionar aos alunos a análise de várias visões que levem a confrontos serenos, mas críticos, sobre o passado. Frisando-se ainda, que desenvolver o pensamento histórico ajuda também à compreensão da formação do mundo atual. Os processos de escolarização dos dias de hoje, reconhecem a existência de uma pluralidade de propostas

do conhecimento histórico. Abrindo-se uma reflexão sobre a possibilidade de recurso a diversas fontes na sala de aula quando se trata do estudo, compreensão e análise de disciplinas da Educação Histórica.

A diferenciação de interesses nas práticas educativas e desigualdades cognitivas, originada nos alunos atualmente, faz com que seja necessária a inovação do ensino e, com isso, a utilização de fontes apelativas e promotoras da História e da sua importância. Essa inovação deve “inspirar-nos, servir-nos de exemplo, de modo que nos aproveitemos criativamente delas (...)” (Pintasilgo, 2019, pp. 9-32). Dessa forma, a utilização de fontes e evidências históricas e compreensão da sua potencialidade assumem um papel crucial.

Quando se fala na possibilidade de uso de diversas fontes na sala de aula, surge, em paralelo, o conceito de multiperspetiva, considerando-a um instrumento importantíssimo na construção de sensibilidades perante um tema histórico. O uso comparativo de diferentes fontes históricas remete a uma contextualização do processo do estudo e apresentação de relações de poder, populacionais, éticas e sociais. Entende-se que “a comparação de diferentes narrativas favorece a visualização da provisoriedade das narrativas históricas e da importância da multiperspetiva na construção da objetividade do conhecimento histórico.” (Maia, 2017). Essa ação favorece a compreensão, por parte dos alunos, da identificação de múltiplas leituras do mundo envolvente e/ou do passado e do lugar da memória na sociedade.

Um outro conceito fundamental à utilização de múltiplas fontes na aprendizagem histórica é a evidência. Enquanto a maioria dos estudantes vê a História como apenas um conjunto de factos a serem memorizados, os professores das suas disciplinas devem trabalhar para a construção de uma nova ideia. A identificação de que o conhecimento do passado tem origem nos materiais do passado, que foram deixados pelas gerações antigas, é o primeiro passo na adoção de rotinas de interrogação para lidar com fontes e a sua compreensão enquanto evidências históricas. (Ashby, 2006, pp. 151-170).

Seguindo a mesmas ideologias, observa-se que a relação entre a História e as palavras vem sendo umas das mais bonitas de se ver. Contudo, a problemática da originalidade das palavras continua a ser questionável em vários formatos. Se focarmos a nossa observação na compreensão temática da História, a leitura, interpretação e reescrita de vários textos é essencial à troca de ideias e construção do pensamento. Para que a História seja compreendida, o medo de reutilizar, riscar ou adicionar palavras não deve ser um fator marcante na pesquisa do investigador ou até mesmo do aluno que se encontra no estudo da questão. Nas palavras de Bazerman “We create our texts out of the sea of former texts that surround us, the sea of language we live in. And we understand the texts of others within that same sea.” (2003, pp. 83-96). Por outras palavras, entende-se que é necessário abrir a mente ao quesito da qual os novos textos, seja de que natureza for, são baseados em diferentes textos, procurando referência nas palavras e na linguagem das vivências diárias.

Ora, confrontamo-nos com um conceito primário ao desenvolvimento da investigação e complementar aos que já foram debatidos, a intertextualidade. A intertextualidade é a construção e formulação de um texto e o seu conteúdo a partir de outros textos. O diálogo e a dualidade de opiniões perante a panóplia

textual existente entregam, mais uma vez, importância às instituições escolares no papel da sua abordagem. Aprender desde cedo a analisar intertextualmente “(...) will help you see what sources researchers and theorists build on and which they oppose. It will help you identify the ideas, research, and political positions behind policy documents.” (Bazerman, 2003, pp. 83-96). A sua aprendizagem oferece aos alunos a chance de contactar com numerosas visões, teorias e ideias de historiadores ou autores, permitindo analisar a forma como e em que as suas conclusões foram formadas. Educar os alunos para o conhecimento dos processos intertextuais, assim como a sua utilização, aumenta as capacidades direcionadas para a interpretação e produção textual. “É através do texto que expressamos e sentimos a linguagem, da fase inicial da vida ao seu fim” (Souza-Santos & Araújo, 2022, pp. 1-22). Por outras palavras, a aproximação dos estudantes à intertextualidade e seus benefícios educativos, não é apenas importante durante o período escolar, mas durante toda a vida.

Voltando à raiz do estudo e perante o problema enunciado anteriormente, é essencial descrever a trajetória metodológica que serviu de apoio para a investigação. Um processo natural de todas as investigações é também a seleção de um paradigma que possa orientar o desenvolvimento das pesquisas. Assim, o presente estudo tem como alicerce ao seu desenvolvimento um paradigma de investigação de natureza qualitativa ou interpretativa. A investigação desenvolvida é considerada um processo marcado pela história pessoal, género, classe social e etnia dos participantes. Transpondo um estudo rico e denso, propicio a fenómenos reflexivos e de análise (Aires, 2015).

“A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (...) A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas”. (Aires, 2015, p. 13)

Esta escolha pode justificar-se por duas razões: o estudo dos participantes, desde a recolha de dados e análise documental, e a vantagem do acompanhamento das conceções e práticas dos alunos perante as atividades propostas. O estudo desenvolvido partiu do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática apresentada. Abrindo, assim, portas a uma perspetiva construtivista-interpretativa, sabendo que cada paradigma exige do investigador “as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2015, p. 18). Marcada pela perspetiva construtivista, a dinâmica da aula-oficina foi a que mais se sobressaiu durante o estudo. Na ideologia de que é necessário o contacto dos participantes com os recursos auxiliares, a dinamização de trabalho com fontes históricas permite compreender a ligação com tempo e a realidade particular do estudo. Partindo das práticas metodológicas já existentes na turma, o estudo iniciou-se partindo da conexão dos alunos com a interdisciplinaridade e as literacias referentes à História.

Posto isto, foi entregue um questionário geral aos participantes de modo a entender e analisar a consolidação dos conhecimentos prévios, obtidos anteriormente em contexto de sala de aula, com as tarefas apresentadas. Foi tido em conta a receção dessas tarefas e a sua realização. As tarefas desenvolvidas seguiram o objetivo de pesquisar e analisar inúmeras variantes ligadas à temática, sobre a visão dos participantes. Continuamente, foi também proposto um conjunto de quatro tarefas distintas alicerçadas no programa educativo da disciplina em causa.

O estudo mencionado parte do hábito da turma na elaboração de atividades de teor literário, onde a investigação e escrita biográfica sobre os mais variados períodos históricos, expostos em sala de aula, já era comum. Partindo desse pressuposto, todas as atividades apresentadas deram continuidade a um trabalho, abrindo o leque educacional a mais géneros textuais e à interdisciplinaridade com a área pedagógica de Português.

Relativamente às atividades realizadas, a primeira tarefa teve início com a leitura em voz alta de excertos da obra “O Tesouro” de Manuel António Pina. Esses excertos foram distribuídos pela turma para que os alunos conseguissem acompanhar a leitura. Após a exposição da informação literária, seguiu-se uma reflexão sobre o conteúdo da história e a mensagem transmitida. Os alunos, que facilmente ligaram a história com a História, iniciam uma chuva de ideias sobre a questão “O que é a Liberdade?”. Através de uma palavra ou pequena expressão, foi preenchida uma cartolina representativa da atividade (*Anexo 1*).

O objetivo da tarefa consistiu na compreensão da ligação entre a literatura e história. Entregando, assim, a possibilidade de compreender um acontecimento histórico tão sensível como o 25 de abril, com o recurso a uma obra literária. As analogias feitas entre a preciosidade de um tesouro e a importância da liberdade, levaram a uma reflexão sobre a forma como a devemos tratar e conservar nos dias de hoje.

A segunda atividade começou com a leitura de excertos da obra biográfica “Salgueiro Maia: O homem do tanque da liberdade” de José Jorge Letria, que serviram como base para a construção da biografia da personalidade correspondente. Esses mesmos excertos foram distribuídos pela turma e, após a leitura por parte dos alunos, deu-se o levantamento de informação necessária para a escrita dos textos. No seguimento deste primeiro exercício, ao longo das semanas seguintes, após a abordagem dos acontecimentos históricos referentes aos domínios pedagógicos da disciplina, os alunos tiveram acesso a outros textos biográficos para o auxílio da escrita de inúmeras biografias dos notáveis alusivos a essas passagens. Em simultâneo, partindo dos textos científicos expostos no manual escolar, foram escritas sínteses dos conteúdos estudados para uma melhor compreensão dos acontecimentos (*Anexo 2*).

O objetivo da tarefa centrou-se na aproximação dos participantes com a escrita de diversos géneros textuais. A leitura e análise de diferentes textos, proporciona uma necessária abertura ao mundo da intertextualidade. Trabalhando-se também para a construção de um aluno leitor capaz de sintetizar e organizar um conjunto de ideias que o leve a formalizar uma opinião pessoal crítica sobre os mais variados contextos, sejam eles personalidades ou acontecimentos históricos.

Na atividade número três deu-se a implementação de um jogo que consiste na distribuição de papéis de três cores diferentes, pelos alunos. Sendo uma turma de 15 alunos, contamos com 7 papéis amarelos, 7 papéis verdes e 1 papel azul. Primeiramente, os alunos receberam os papéis coloridos. De seguida, foi entregue uma única recomendação: “Agrupem-se”. O jogo foi elaborado partindo do pressuposto de que, embora não exista qualquer instrução, os participantes formam grupos consoante as cores atribuídas, o que acabou por acontecer. Um dos participantes, por ser o único a ter recebido um papel de cor diferente, vê-se sozinho, fora de qualquer integração. Deu-se então o momento onde os grupos decidiram se integrariam o colega com a cor diferente ou se se manteriam fechados. Iniciou-se assim o debate sobre qual seria a melhor forma de resolver o problema de forma cívica e justa. Quando atingido o consenso entre todos, o grupo teve acesso a pequenos papéis, espalhados pela sala, com excertos da obra informativa “Como pode ser a Democracia” de Equipo Plantel. A partir da informação lida, foi realizada uma reflexão da ligação entre a atividade anterior e os excertos do livro com a Democracia. Enquanto os excertos foram lidos, os alunos compraram a sua informação com as decisões que tomaram durante o jogo.

O objetivo desta tarefa passa pela sensibilização dos alunos para com a democracia, levando a uma reflexão de que a ideologia está presente em todo o lado, incluindo a sala de aula. Novamente, o papel da escrita e das obras sobressaem como recurso à abordagem da temática, apresentando mais uma variante onde a História e o Português estão interligados.

Como última tarefa, para consolidar todo o trabalho realizado durante as semanas de implementação do estudo, foi construído um projeto de nome “Sexto Sentido”, com alguns dos materiais elaborados na segunda atividade. O projeto consistiu na junção de biografias e sínteses para integrarem uma exposição, com o nome de “Passo a passo: Transições Contemporâneas” e um jornal digital. A exposição foi aberta ao público escolar e esteve exposta na biblioteca, enquanto a sua versão digital foi publicada na plataforma *Padlet*, criada para o acesso de todos os participantes (*Anexo 3*).

O objetivo de tal iniciativa deu-se pela integração e conexão de um trabalho metodologicamente mais tradicional na era digital. A integração dos alunos, como autores de um trabalho interdisciplinar onde a História e a Geografia foram estudadas e trabalhadas, com recursos da área do Português, entregaram-lhes um merecido sentimento de realização.

Em suma, opta-se por se sublinhar, primeiramente, que os laços entre História e a Escrita – onde incluímos conceitos como literacias, intertextualidade e cruzamento de fontes escritas – são cada vez mais perceptíveis e alvo das mais variadas apreciações. A utilização de obras, textos, fontes e evidências escritas no ensino da História e Geografia é essencial ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio e da consciência histórica e geográfica, abrindo espaço para a formação de cidadãos de valores democráticos e ativos na sociedade. Assim, com base nos dados recolhidos através das atividades e do questionário implementado, constatamos que a articulação entre conceitos descritos se desenvolveu com êxito. Ao longo das tarefas desenvolvidas no estudo, os alunos foram demonstrando uma crescente

motivação, que resultou numa participação maioritariamente positiva. Este estudo, não só apresenta fatores favoráveis ao ensino dito “tradicional”, vertente associada à abordagem das disciplinas históricas e no desenvolvimento das competências que lhe são conferidas, como também comprova que o seu cruzamento com a Era Digital é benéfico nos parâmetros motivacionais dos participantes. A conexão entre os alunos e o trabalho que desenvolvem é imprescindível a qualquer projeto que lhes seja apresentado. Uma vez que a sua atenção se centre nas temáticas em estudo, o professor-investigador tem espaço para tratar os seus objetivos e as suas temáticas de forma aberta e com o envolvimento ativo dos participantes.

No sentido de responder à primeira questão de suporte e orientação ao estudo: “*Em que sentido a intertextualidade e as literacias podem ser utilizadas, em sala de aula, no contexto de História e Geografia de Portugal?*” – concluímos que pode ser utilizada de várias formas e para diferentes fins. Quer estejam inseridas, contextualmente, em obras literárias, biográficas, científicas ou informativas, quer sejam aplicadas no seguimento do estudo de fontes ou evidências escritas, os recursos utilizados durante as atividades seguiram um padrão educativo que permitiu auxiliar os professores no ensino dos conteúdos e possibilitar, aos alunos, um estudo contínuo dessas mesmas matérias. Os próprios, durante a realização do questionário global, mencionaram o papel da redação das biografias e os restantes textos como complementares ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas aprendizagens. Posto isto, é possível concluir que as literacias e a intertextualidade são materiais abrangentes e com um teor benéfico que podem ser utilizados, positivamente, em diversos contextos durante as aulas de História e Geografia de Portugal.

Quanto à segunda questão de suporte e orientação ao estudo: “*Que conceções revelam os alunos sobre a ligação entre a intertextualidade, as literacias históricas e o estudo da História Contemporânea Portuguesa?*” – podemos constatar que alguns alunos já se encontravam familiarizados com essa ligação, dado ao trabalho desenvolvido na turma. Nesse seguimento, os alunos que se demonstraram mais conectados com as sessões prévias, rapidamente se aperceberam da ligação, apresentado conceções mais claras do vínculo entre as componentes. Em vários momentos, os participantes demonstraram estar a aprender novos métodos de estudo e a dominar outras fontes de conhecimento histórico. Por esse motivo, as tarefas expostas permitiram o conhecimento de uma nova forma de estudo e abordagem às aprendizagens históricas. Abrindo o seu leque educativo a uma panóplia de elementos favoráveis ao estudo contínuo e desenvolvimento de capacidades como a consciência/pensamento/raciocínio histórico.

No que diz respeito à terceira, e última, pergunta de suporte ao estudo e à questão orientadora: “*Que relação tem esta abordagem didática com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal?*” – podemos conferir que existe uma relação complemento e benefício ao desenvolvimento das aprendizagens alusivas à disciplina em menção. Postas as palavras, podemos afirmar que a abordagem didática selecionada ajudou os participantes na familiarização

com conceitos, acontecimentos e personalidades históricas, contribuindo para um estudo mais pormenorizado e baseado em fontes e evidências históricas sólidas e credíveis no questionamento necessário de uma ciência social e humana como a História. Promoveram-se hábitos de leitura, da intertextualidade e do cruzamento e análise de fontes históricas como automatismos educativos. Apresentaram-se, também, novas formas de aprendizagem e o estudo de uma disciplina na qual o grupo não se sentia completamente confortável. Não deixando de mencionar o trabalho direcionado para a sensibilização das memórias do passado doloroso e os valores democráticos, que se assumem essenciais à formação de adultos conscientes e ativos na sociedade. Assumindo-se também a sua viabilidade como instrumentos fortalecedores da construção da memória histórica, capacidade que se vem distanciando das novas gerações.

Para finalizar, a abordagem didática adotada e implementada durante o estudo permitiu que os alunos refletissem e percebessem que as literacias e a intertextualidade podem ser trabalhadas no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas. De uma forma geral, podemos dizer que foi compreendido o papel das obras e dos textos como recurso às aprendizagens e como auxílio ao estudo, foi refletida a importância da memória histórica e dos valores democráticos e foi clarificada a união entre modelos de ensino ditos “tradicionais” e as metodologias mais modernas (com o contributo da aula-oficina, por exemplo).

Este estudo procura na sua globalidade proporcionar aos alunos um contacto com a Educação Histórica e as suas inúmeras narrativas e perspetivas, incitando-os a hábitos do estudo reflexivos. Um dos objetivos centrais é a sensibilização das crianças para a vertente questionável da História, para a consulta e multiperspetiva documental e literária que atuam como fontes ou evidências das conclusões que podem ser tiradas. Estas abordagens propõem, assim, uma postura dual por parte do professor/investigador. Por um lado, desenvolver atividades que fossem ao encontro dos conceitos fundamentais do estudo, mantendo uma metodologia próxima do papel e da caneta e, por outro lado, conseguir captar a motivação do grupo, alinhando as práticas propostas à realidade vivida pelos mesmos, através de um processo de trabalho oficial em sala de aula.

Em suma, podemos afirmar que o presente trabalho ajuda na reflexão sobre o caminho do ensino da História e as conexões que as suas disciplinas podem ter com diferentes áreas, desde logo a língua materna. Entendendo-se que o envolvimento das literacias históricas, da intertextualidade, da interdisciplinaridade e do cruzamento de fontes é fundamental ao ensino histórico de qualidade. Com uma implementação adequada, a Escrita será sempre um aliado precioso e fundamental ao ensino da História Contemporânea Portuguesa.

Referencias

- Abreu, M., & Rangel, M. (2015). Memória, cultura histórica e ensino da História no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, 7-24.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ashby, R. (2006). Developing a concept of historical evidence: students' ideas about testing singular factual claims. *Educar*, 151-170.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafio epistemológico para o ensino e aprendizagem da História. Em L. A. Alves, & M. Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Bartelmebs, R. C. (2013). A observação na pesquisa em Educação: planejamento e execução. *Metodologias de estudos e pesquisas em Educação III*.
- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. Em *A Review of What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). England: Routledge.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em L. A. Alves, & M. Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Costa, F. (2014). *A magia da leitura*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lee, P. (março de 2016). Literacia histórica e História transformativa. *Educar em Revista*, 107-146.
- Maia, T. (2017). Memórias em disputa: Educação Histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. Em *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 128-145). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Motta, M. (2016). História e memória. *Cadernos do CEOM - Memória Social*(17), pp. 179-199.
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre as escolas diferentes: perspetivas teóricas e metodológicas. Em J. Pintassilgo, & L. A. Marques (Edits.), *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 9-32). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Souza-Santos, J. E., & Araújo, H. L. (2022). O ensino de intertextualidade nos anos finais do Ensino fundamental. *Educação em Revista*, 38, 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823861>

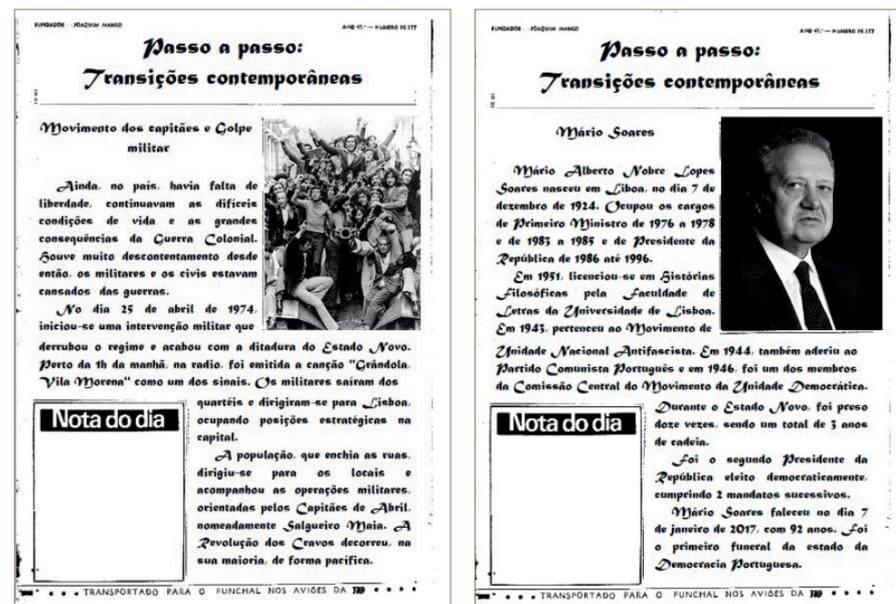
Anexo 1 - Cartolina preenchida com as reflexões dos participantes após a tarefa.



Anexo 3 - Exposição "Passo a passo: Transições Contemporâneas" apresentada na Biblioteca Escolar.



Anexo 2 – Exemplo de uma síntese e de uma biografia realizadas por dois alunos da turma.





O Dia da História: projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, sob o tema “Somos Revolução”

Raquel de Oliveira Martins

ORCID: 0000-0003-0213-2229

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
sraquelmartins@ese.ipv.pt

Introdução

No dia 6 de junho de 2024, na Biblioteca Professor Luís Mourão, celebrou-se o 1º Dia da História. Sob o tema “SOMOS REVOLUÇÃO: A HISTÓRIA E A LIBERDADE”, discutiram-se temáticas em torno da Revolução dos Cravos, de 25 de abril de 1974. Desde a importância deste acontecimento, até ao valor que deve ser dado à preservação e celebração da memória daqueles que nele participaram, passando pela visão dos alunos sobre este acontecimento, este evento revelou-se muito frutífero, contribuindo assim para a comemoração dos 50 anos desta importante Revolução Democrática. A ideia deste encontro partiu do Grupo de História da ESE, e teve como objetivo, não só celebrar a História como Disciplina, mas sobretudo como Ciência Humana e Social, de importância inegável, sobretudo na atualidade, em que as narrativas falsas, e as memórias curtas reinam nas mentes cada vez menos críticas, e cada vez mais desinformadas. A História tem, pois, um papel importante na preservação da Memória Coletiva dos grupos sociais, para que o passado sirva de lição às presentes e futuras gerações⁷⁰.

O tema escolhido, “SOMOS REVOLUÇÃO”, é transversal no tempo, estando, inclusive, no tempo atual, muito presente, nas mentes e consciências de todos. Assistimos diariamente, não só a revoltas e revoluções militares e políticas, mas também, e sobretudo, a revoluções sociais, as quais potenciam importantes mudanças de paradigma, como as lutas em torno do feminismo, igualdade de género e outras, as quais ocupam os debates que a sociedade atual promove. Parafraseando Goethe:

“Quão pouco da [HISTÓRIA] foi escrito. Não pouco do que se escreveu foi salvo! E, contudo, apesar de todo o incompleto... achamos nela [HISTÓRIA] uma repetição mil vezes multiplicada da qual se infere quão limitados são o espírito e o destino humano. Então, quando somos chamados a pronunciarmo-nos sobre o Universal no âmbito da opinião pública, como assessores, embora sine voto, e temos de nos referenciar dia a dia pelos articulistas de periódicos, é uma sorte poder contar com oportunas coordenadas provenientes de tempos idos”⁷¹.

⁷⁰ Halbwachs, Maurice (1967). La Mémoire Collective. Les Presses universitaires de France.

⁷¹ Goethe, J. W. (2001). Máximas e Reflexões. Guimarães Editores, p. 68.

Como tal, e como os processos históricos não são de aparecimento espontâneo, mas sim a soma de muitos percursos e acontecimentos, pensamos dedicar este *Dia da História* não só à comemoração dos 50 anos do 25 de Abril, mas também a outras Revoluções importantes em Portugal, as quais precederam e, de certo modo, pavimentaram a chegada da Democracia a Portugal em 1974, nomeadamente a Revolução Liberal de 1820 e a Revolução da República em 1910.

Apresentação do projeto aos alunos do 2º ano da LEB

A apresentação deste projeto aos alunos foi feita no início do segundo semestre de 2023-2024, na UC de História Moderna e Contemporânea de Portugal da Licenciatura em Educação Básica (LEB) da ESEVC, e inseriu-se na proposta de temas de trabalho em grupo, colocados à disposição dos alunos, para que, dentro de uma panóplia de temas, escolhessem o que queriam desenvolver. Paralelamente, foi proposto também aos alunos da UC de Opção III – História, Arquivos e Museologia, do 3º ano da LEB, elaborarem trabalhos individuais de investigação sobre a memória histórica, escrita e oral, de familiares que tivessem estado na Guerra do Ultramar, ou que tivessem vivido em ambiente de guerra, tendo por base cartas, fotos, cartazes, livros, etc., no sentido de construir um pouco da história da sua família.

A resposta de todos os alunos foi extremamente positiva, e todos se mostraram entusiasmados com a temática geral dos trabalhos. Foi acordado entre o docente e os alunos da UC de História Moderna e Contemporânea de Portugal (2º ano da LEB) que a apresentação do trabalho de grupo consistiria numa componente mais científica-expositiva, com a apresentação pública do grupo, auxiliada por um PowerPoint, em sala de aula, e outra de carácter mais artística-visual, com a elaboração de um cartaz sobre o tema escolhido, com a sua interpretação do conceito Revolução, para posterior exposição no *Dia da História*. Estes instrumentos de trabalho tiveram como objetivo o desenvolvimento de capacidades científicas, pedagógicas e de artes digitais, essenciais ao futuro educador e professor.

Aos alunos da UC de Opção III – História, Arquivos e Museologia, do 3º ano da LEB, foi proposto igualmente a apresentação pública e individual do trabalho, em sala de aula, e a elaboração de um cartaz. Para além disso, os alunos teriam de escrever um texto histórico-científico, de um máximo de 20 páginas sobre o seu trabalho.

Estes foram então, os temas propostos aos alunos, no âmbito da UC de História Moderna e Contemporânea de Portugal e da UC de de Opção III - História Arquivos e Museologia, os quais foram divididos em subtemas mais específicos, permitindo aos alunos debruçarem-se sobre temáticas mais concretas, de acordo com a sua preferência pessoal.

TEMAS DE TRABALHO

Tema transversal “SOMOS REVOLUÇÃO”		
1. A Revolução Liberal de 1820	2. A Revolução da República de 1910	3. A Revolução dos Cravos de 1974
i. O impacto real da revolução no mundo rural-Portugal a dois tempos;	i. O impacto da Revolução da República, na emancipação política das mulheres. Os casos conhecidos e os pessoais	Os antecedentes: A Crise Estudantil de 1969. A emancipação sexual feminina – a contraceção, o cabelo curto, a mini-saia, o acesso ao Ensino Superior e aos cursos exclusivamente masculinos; As Universidades como ninhos da liberdade de escolha: a preparação para deitar abaixo o regime. Sopram os ventos da mudança.
ii. O Papel das Minorias: os escravos, os judeus e mouros, os estrangeiros... o silêncio das fontes escritas.	ii. A República e a Educação. A Escola Obrigatória. A educação superior. Falhanço ou sucesso? O trabalho infantil. Os direitos da criança – existiam?	ii. A Guerra Colonial – DEUS, PÁTRIA, FAMÍLIA... (os protagonistas familiares); O impacto social e económico da guerra nas famílias;
iii. Entre o escrito e o realizado: os quatro anos da vigência da Constituição de 1822 – que igualdades?	iii. Campo versus cidade. Monarquia versus República? A difícil implementação da realidade republicana. O papel da religião na divisão da sociedade portuguesa.	iii. As mulheres sós... o poder no feminino. Criar os filhos, cuidar da vida.
iv. A maioria entre a minoria: a Mulher portuguesa do século XIX.	iv. Os outros de quem não se fala: os marginalizados segundo riqueza, orientação sexual, religião...	iv. Os reais impactos da revolução de 1974: Os direitos chegaram? Para quem? Homens, mulheres e minorias. A educação? Para todos? Campo e cidade. O trabalho infantil. Estado laico? Onde? Direito ao corpo e direito ao amor: Como?

Fonte: Elaboração própria

Balço dos temas escolhidos

Relativamente aos temas escolhidos pelos alunos, verificou-se uma preferência pelas temáticas relacionadas com a Revolução dos Cravos de 1974, desde a emancipação feminina, à Crise Académica de 1969, passando pela Guerra do Ultramar. Houve trabalhos em torno da Revolução da República, de 1910, mas poucos comparativamente à Revolução de Abril.

No que diz respeito à Revolução Liberal de 1820, o interesse foi mais reduzido, sendo apresentados apenas trabalhos relacionados com a evolução do papel da mulher portuguesa no século XIX. Este resultado revela-nos não só que o interesse dos alunos envolvidos se centra maioritariamente numa História do Tempo Presente, mas também que a Revolução de Abril está bem viva e marcada na memória coletiva de todos.

Os recursos usados para a elaboração destes trabalhos, foram, como já atrás referimos, variados, sendo deixado claro que a criatividade era bem-vinda. Como tal, alguns alunos tiveram a oportunidade de demonstrar os seus dotes artísticos, desenhando à mão os cartazes, ou então protagonizando peças cinematográficas, retratando o quotidiano português debaixo da vigilância constante do Estado Novo.

Apresentamos, abaixo, alguns exemplos de trabalhos dos alunos:



Cartaz desenhado à mão da autoria de Beatriz Faria, Beatriz Fonseca, Juliana Cordeiro e Marta Brito

Os alunos a representar uma cena sobre a PIDE



Apresentação e discussão pública dos trabalhos no Dia da História

A apresentação pública dos cartazes foi feita no *Dia da História*, a 6 de junho de 2024. Os cartazes dos alunos, afixados na entrada da ESE, revelaram-se um mosaico colorido, chamando a atenção de todos os que por lá passavam.

Os temas e as mensagens estavam apresentados de variadíssimas maneiras, no entanto, emanava um sentido único e universal: Não esqueçamos a História, os seus homens e as suas mulheres, e sobretudo o seu sacrifício em prol da LIBERDADE.

Apresentamos, em seguida, a galeria de fotos dos alunos a apresentarem os seus cartazes:



Apresentação, em filme, dos alunos Ana Raquel; Cristiana Nogueira; Daniela Jesus; José Miguel; Telma Carvalho⁷²

⁷² Disponível em https://ipvcpt-my.sharepoint.com/personal/ana_raquel_ipvc_pt/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Fana%5Ffraquel%5Fipvc%5Fpt%2Fdocuments%2Fattachements%2F%20Sombra%20da%20PIDE%20%2D%20teatro%202%2Emp4&referrer=StreamWebApp%2Eweb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview%2Efileda58a%2D6a4b%2D4107%2D9c42%2D4af2d8babebl&ga=1



Conclusão:

Jacques Le Goff defendia que através do ensino da História e da sua aprendizagem se mostrava aos alunos que a História não está somente nos livros ou nos museus, mas também nas ruas, nos campos, em cada esquina, na noite escura dos tempos, nos quais o homem se movimentou e ainda movimenta⁷³. Consideramos que esta premissa é fundamental no quadro do ensino da História hoje em dia.

Como Paul Leuilliot, que traçou as linhas gerais de uma nova pedagogia, e defendeu que esta devia abrir caminho para a construção de um saber histórico vivo e dinâmico, somos da opinião que os alunos devem estudar e abordar os processos históricos como parte fundamental do complexo processo de evolução e progresso das sociedades humanas, no qual a História desempenha um papel fundamental ao nos abrir as janelas para mundos já passados, mas com os quais muito podemos aprender.

Terminamos com a famosa frase de Paul Leuilliot: «C'est d'hommes avant tout que nous manquons aujourd'hui. D'hommes et non de Larousses ambulants⁷⁴».

⁷³ Le Goff, Jacques (2000). (2000) – História e Memória. Edições 70.

⁷⁴ Leuilliot (P.), in Cousinet (R.) (1950). Leçons de pédagogie. PUF, 1950. Tradução da frase: “É de homens que temos falta atualmente. De homens, e não de Larousses (dicionário global francês) ambulantes”.

Bibliografia

Estrela, A. (1992). Pedagogia, ciência da educação? Porto Editora.
 Goethe, J. W (2001). Máximas e Reflexões. Guimarães Editores.
 Gomes, J. F. (1995). Para a História da Educação em Portugal. Porto Editora.
 Halbwachs, M. (1967). La Mémoire Collective. Les Presses universitaires de France.

Kant, I. (1984). Réflexions sur l' education. Ed. Vrin.
 Le Goff, J. (2000). (2000) – História e Memória. Edições 70.
 Leuilliot, P. in Cousinet (R.) (1950). Leçons de pédagogie. PUF, 1950.
 Mialaret, G. (1976). As Ciências da Educação. Moraes Editores.



UMA EXPOSIÇÃO EPHEMERA PAPÉIS DA LUTA PELA LIBERDADE: PRESOS POLÍTICOS DE VIANA DO CASTELO

Isabel Campos

Coordenadora do Núcleo de Viana do Castelo do Arquivo Ephemera
ephemeraviana@gmail.com

Numa altura em que falar do passado não é fácil, nem mesmo conveniente, em que todo esse passado é visto e revisto à luz das ideias de hoje, algumas bem estranhas, diga-se de passagem, a memória é pouco valorizada, mesmo esquecida, ou levada a esquecer.

O Arquivo Ephemera de José Pacheco Pereira representa a antítese dessa atitude. Tudo é História, tudo é memória, tudo deve ser preservado e, se possível, estudado. Como se pode ler no blogue *EPHEMERA*, *A nossa experiência é que há também quem tenha em sua casa ou nos seus familiares e amigos, papéis, correspondência, fotografias, tudo o que nos ajuda a conservar uma memória dos “de cima” e dos “de baixo*. O Núcleo de Viana do Castelo segue, com imenso gosto e orgulho essa filosofia. Também nós queremos preservar os documentos, cartas, fotografias, livros, objectos ... que nos chegam às mãos. Se é do interesse local, sensibilizamos os proprietários para a doação ao Arquivo Municipal, o que vem acontecendo.

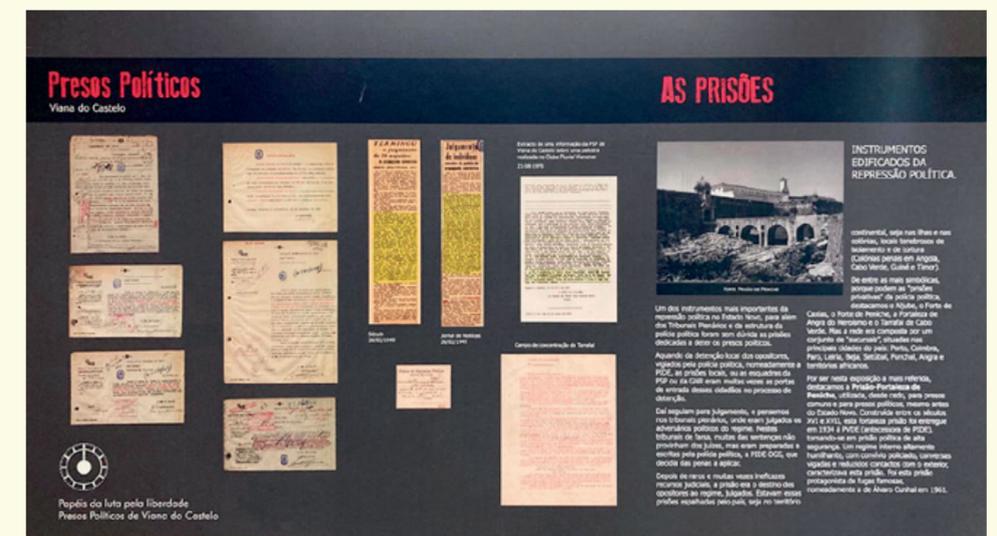
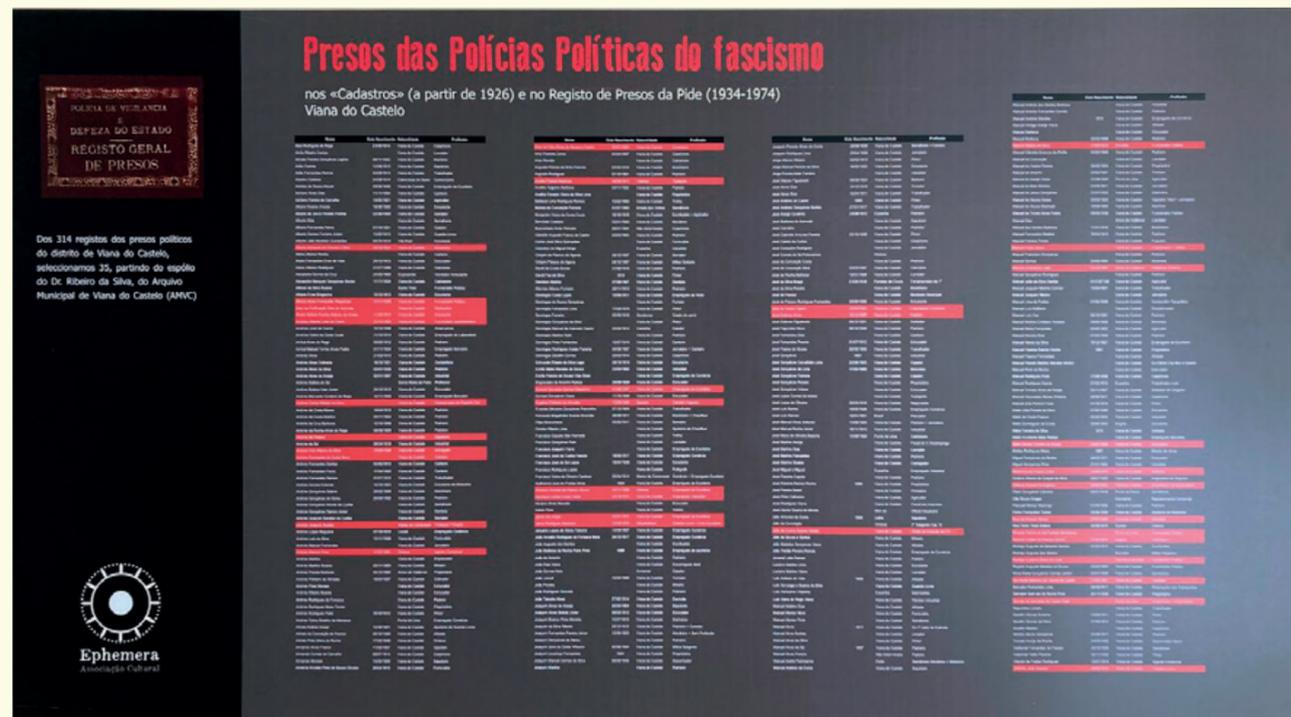
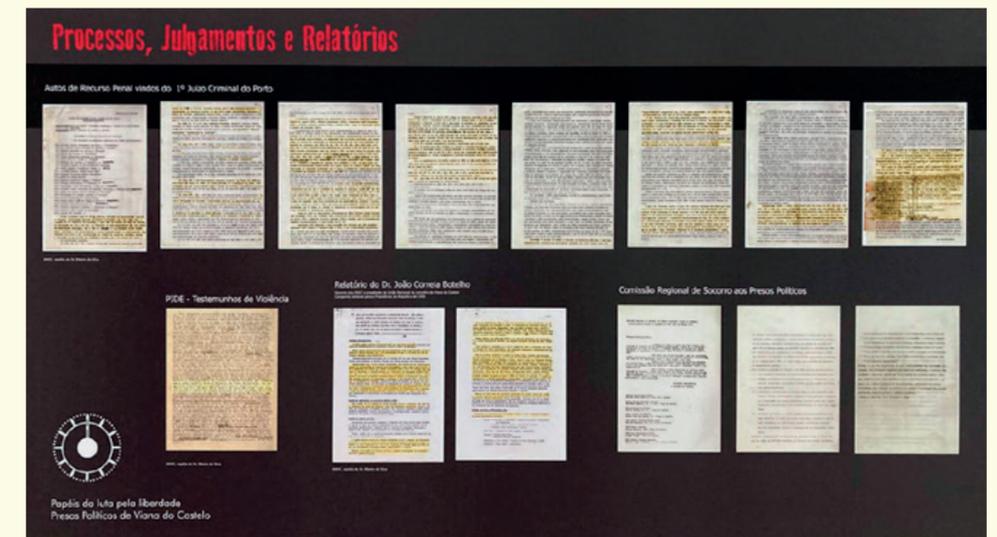
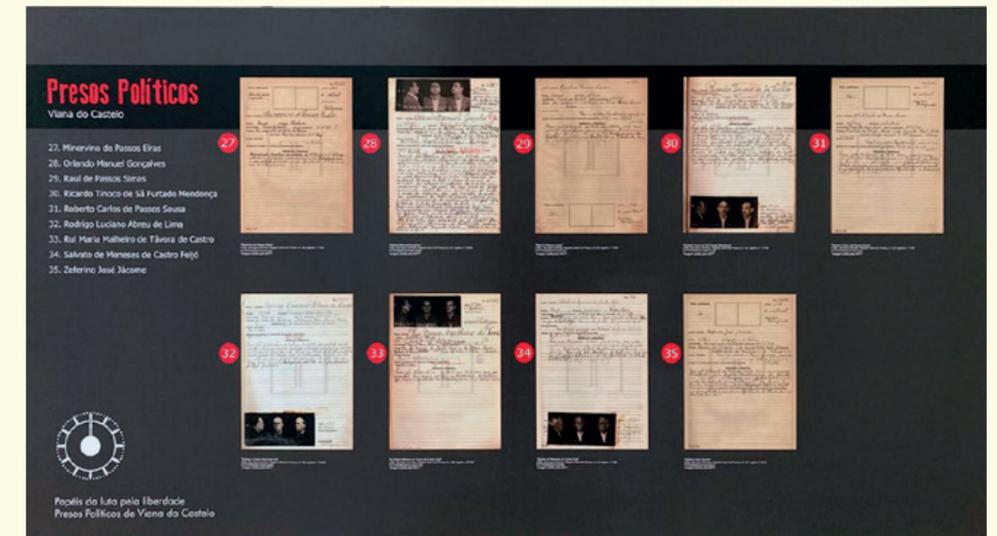
Há anos que falávamos que uma das nossas exposições anuais deveria homenagear aqueles que lutaram por um bem comum, pela liberdade, durante a ditadura e, por esse bem, perseguidos, presos, torturados, ostracizados – os presos políticos, em particular, os nascidos ou que viveram em Viana do Castelo.

Há dois ou três anos, talvez, o tempo passa muito depressa, Manuela Correia Leite contactou-nos e, além da oferta de algum material da sua experiência como professora em Timor, falou-nos do espólio do pai, Dr. António Ribeiro da Silva, que pretendia doar ao Arquivo Municipal. Oferecemo-nos para o organizar e inventariar, consciente ou inconscientemente, com outras intenções, como iremos ver. Terminada esta tarefa que muito agradecemos nos ter sido entregue, ficámos com uma ideia precisa do que existia e de como se poderiam aproveitar esses documentos, futuramente. Foi um privilégio.

Aproveitando as comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, a ideia da exposição surgiu-nos imediatamente. Parte do trabalho estava feito, mas precisávamos de o completar. Com a ajuda de amigos, conhecidos e instituições, identificados num dos painéis da exposição, a quem estamos muito reconhecidos, foi com surpresa que constatámos que o número dos presos políticos de Viana do Castelo registados pela PIDE, no período compreendido entre os anos de 1934 e 1974, era de 314. Era impossível referi-los todos. Consultado o espólio do Dr. Ribeiro da Silva, seleccionámos aqueles 35 que, de uma forma ou outra, eram referenciados nesses documentos. Fomos contactando familiares desses presos e pedimos que nos emprestassem fotografias, documentos de identificação, cartas, panfletos, cartazes.

De surpresa em surpresa, construímos a exposição. De 5 a 27 de Outubro de 2024, foi vista nos Antigos Paços dos Concelho e, a partir de 12 de Dezembro, exposta na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, fruto do protocolo de cooperação em vigor. Foi muito gratificante ver familiares a consultar as fichas dos presos expostas, a encontrar pormenores que desconheciam e a contar-nos as suas memórias do dia da detenção, das visitas à prisão, dos cuidados a ter. A mostra ter vindo para esta Escola é para nós uma enorme satisfação, uma vez que foi sempre uma preocupação que as exposições tivessem um carácter pedagógico e que, sempre que possível, pudéssemos fazer visitas guiadas para Escolas, o que, mais uma vez, veio a acontecer. Os mais novos, e alguns mais velhos “mais distraídos”, devem (re)conhecer o que foi um período muito mau, muito negro, da nossa História, para que não volte a acontecer, agora que algumas “vozes” mais melífluas pretendem limpar, adocicar, apagar mesmo, esses tempos.

No final desta exposição, foi entregue ao Arquivo Municipal um novo espólio doado por um visitante, constituído por um conjunto de documentos que teriam enriquecido muito este nosso trabalho. Organizámo-lo, inventariámo-lo, tirámos notas, entregámo-lo. Quem sabe, uma nova exposição...





Visita Guiada pela Dra. Isabel Campos e membros da Associação Ephemera (Núcleo de Viana do Castelo) à exposição Papéis da Luta pela Liberdade: Presos Políticos de Viana do Castelo aos alunos do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica da ESEVC no âmbito da unidade curricular de História, Arquivos e Museologia (Opção III).

Fotografias de Gonçalo Maia Marques.



FERRAMENTA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Vídeo documental, com intencionalidade pedagógica, produzido no âmbito das recriações históricas desenvolvidas, no âmbito do projeto História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos, em Montargil (mais informação no capítulo da autoria de Gonçalo Maia Marques) em torno dos acontecimentos que antecipam (Guerra Colonial) e desembocam na Revolução de 25 de Abril de 1974 que foi cuidadosamente revivida pelos recriadores.

É apresentada a recriação de acontecimentos históricos (Hastear da Bandeira, Manobras Militares, Boas Festas dos Soldados Mobilizados e preparação e desenvolvimento da Revolução de 25 de Abril de 1974) e testemunhos, em primeira pessoa, dos recriadores, estimulando uma perspetiva imersiva da Educação Histórica.

Vídeo produzido, editado e realizado por Joaquim Almeida

Consultoria Científica e Supervisão de Gonçalo Maia Marques, Pedro Chambel Dinis e Sérgio Veludo Coelho

Disponível no canal de Youtube do INED:
<https://www.youtube.com/@inedinvestigacaoeinovacao8539>







CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION IN EDUCATION



Escola Superior
de Educação



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO



Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra



Ephemera
Associação Cultural