

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

50 anos de mudanças no ensino da História Perspectivas de futuro

MARIA EMÍLIA DINIZ
Professora Aposentada

Quando anunciei o título da minha intervenção neste encontro, confesso que não reflecti sobre o que representava, rigorosamente, o período escolhido. Ter-me-ei fixado nos últimos 50 anos – meio século – em parte, levada por um critério convencional. Mas também por 1955 e 2005 me terem parecido, à primeira vista, balizas razoavelmente significativas. 2005, porque nos situava na actualidade, no limiar do futuro (Pessoalmente, não gosto de remeter-me exclusivamente ao passado sem o confrontar com a realidade presente e sem, pelo menos, entrever os rumos que se avizinham). 1955, por indiciar os primeiros sinais de mudança no rígido sistema de ensino instituído na década de 30 e por eu própria conservar desse tempo recuado recordações claras, já criticamente perspectivadas.

Reconheci depois que, apesar disso, não me assistiam razões inteiramente fundamentadas para iniciar o percurso nessa data. Porquê 1955? Porque não recuar até 1947, ou mesmo 1945, anos que foram marcados por acontecimentos decisivos e dos quais guardo igualmente lembranças com relativa consistência? Ou seja, acabei por perceber que mais valia, de facto, desistir daquele convencionalismo temporal e deixar-me ir um pouco mais atrás, até onde as memórias me levassem, a fim de recuperar aquela que é precisamente uma das fases mais características do ensino da História.

Na verdade, o que pretendo fazer nesta breve comunicação, mais do que uma análise sistemática das transformações ocorridas, é muito simplesmente convocar memórias, experiências vividas do passado.

A história do sistema de ensino em Portugal e a própria história do ensino da História, nomeadamente desde o advento do Estado Novo até ao período democrático, têm sido objecto de trabalhos importantes. Recordo, entre outras, as análises produzidas por António Nóvoa, Cândida Proença, Maria Emília Sá Borges ou Arlindo Caldeira. Baseiam-se essas análises nos programas e normativos oficiais que se foram sucedendo ao longo de décadas, bem como nos manuais, recursos e técnicas utilizados. E apresentam quase todas elas tentativas de interpretação das transformações ocorridas, alicerçando-se em periodizações que nunca perdem de vista os marcos estabelecidos pelos diplomas legais.

Seria, no entanto, possível levar a cabo uma investigação mais funda sobre a evolução do ensino da História, destriçando as suas variações no tempo e no espaço consoante os contextos que o afectaram, contextos legais, como é óbvio, mas não só – também os processos políticos, as pressões sociais, as modas culturais. E ir ainda mais longe até ao domínio das representações, quer dos agentes quer dos destinatários do ensino, descobrindo as fontes dessas representações que transcendem largamente os currículos formais.

Não tenho dúvidas de que todos esses campos de estudo merecerão, em breve, uma abordagem sistemática. E creio que para essa abordagem os investigadores se irão socorrer de uma grande variedade de fontes, entre as quais obviamente terão lugar não só a enorme profusão de fontes materiais como muitos testemunhos escritos e orais. É com esses objectos da memória que se reconstrói a realidade viva da história. Ora esta convicção faz-me crer que é legítimo e poderá ser esclarecedor utilizar em larga medida a minha experiência pessoal na breve panorâmica que me proponho traçar das mudanças por que passou o ensino da História na segunda metade do século XX.

1. O percurso que vou seguir inicia-se na ponta final da fase pura e dura do Estado Novo, que situo entre o termo da guerra (1944-45) e o início da década de 50 e que corresponde exactamente ao período em que frequentei o então chamado ensino liceal. Politicamente foram anos de imensas expectativas e de profundas contradições. A derrota do nazi-fascismo, na Primavera de 45, desencadeara explosões de entusiasmo, esperanças de liberalização e, sobretudo, o primeiro concerto de vontades das forças democráticas que se traduziu na organização do MUD. Sabe-se como Salazar desde cedo farejou a guerra fria, conseguindo manobrar, no plano externo, para obter o beneplácito das

democracias ocidentais, enquanto internamente mantinha a essência do regime, endurecendo mesmo a vigilância e os mecanismos repressivos. O próprio movimento oposicionista pareceu de certa maneira sossobrar, após o fracasso da vibrante campanha eleitoral de Norton de Matos e a vaga de perseguições que a acompanharam.

Todavia, dois ou três anos depois, era a ordem até então inabalável do regime que começava a ceder. A morte de Carmona, em 1951, representou para o comum das pessoas um primeiro sinal de que o regime não seria eterno. Na elite governativa abriam-se fissuras, emergindo nomeadamente um sector que preconizava uma inflexão da política económica. Mais importante do que tudo era o despertar da consciência cívica, o alargamento a um público cada vez mais vasto das preocupações políticas e sociais, de que era sintomática a crescente popularidade da literatura neo-realista, cujas obras, apesar de tantas vezes bloqueadas pela censura, circulavam de mão em mão.

Acompanhei todo esse período – pouco mais de meia década – enquanto decorria a minha adolescência. Entrei em 1944, com 10 anos de idade, numa escola rígida, o liceu Filipa de Lencastre, sujeita a uma opressiva inculcação ideológica, e saí em 51 do liceu Rainha D. Leonor, onde frequentara os dois anos do curso complementar. Ao entrar no liceu, já experimentara a inquietação e o medo (tantas vezes tremera, encostada à porta de casa, onde o meu pai me punha a escutar se alguém passava na escada enquanto ele ouvia as notícias da BBC). Depois, aprendi a esconder, das professoras e das colegas, certas opiniões (que me vinham da família e de amigos próximos), a vigiar cuidadosamente as minhas palavras, a desfilir obedientemente de mão estendida nas cerimónias da Mocidade. Mas, nos dois últimos anos do curso liceal, eu e outras alunas, já nos atrevíamos a assumir algumas ingénuas atitudes de contestação. Alguma coisa ia mudando a ponto de ser perceptível pelos mais jovens...

E o ensino da História? Esse passara, entretanto, por uma evolução sensível.

A formação histórica das crianças era uma peça fulcral da educação nacional, desenvolvendo-se, como é sabido, de acordo com propósitos endoutrinadores e nacionalistas. Não propriamente através do ensino da disciplina, que nem sequer existia nos três anos do 1.º ciclo liceal, mas disseminada por diferentes áreas do currículo e veiculada pelos mais diversos instrumentos de comunicação social.

No estudo da disciplina de Português, abundavam, nas selectas, narrativas históricas e textos de historiadores, relativos a figuras e gestas patrióticas. Muitas das actividades da Mocidade Portuguesa – actividades obrigatórias que ocupavam uma manhã ou uma tarde do horário semanal – e até parte das aulas de Educação Moral e Cívica, igualmente obrigatórias, eram dedicadas à evocação de santos e heróis. Nas festas escolares ou na apresentação de trabalhos

dos alunos preponderavam os temas de enaltecimento nacionalista, com as inevitáveis encenações históricas. Recordo, por exemplo, que no liceu Filipa, cada turma tinha de organizar, na sua sala de aula, uma exposição – com textos, desenhos, modelagens, labores femininos, etc. – subordinada a um tema. A escolha deste (obviamente controlada pela professora que dirigia os trabalhos) recaía, na maior parte das turmas, sobre figuras ou acontecimentos da história de Portugal. E o mais curioso era a azáfama e o entusiasmo com que quase todas as alunas se empenhavam nos preparativos dessa exposição final, o que permite ajuizar do grau de interiorização que tais conteúdos acabavam por atingir. Quanto a mim, através deste ou de outros meios, não houve efectivamente herói, nem lenda, nem feito glorioso que não ficasse gravado no meu inconsciente.

Aliás, a imposição de modelos do passado extravasava em muito o âmbito da escola. De facto, fora desta, as crianças, tal como o público em geral, viviam mergulhadas num autêntico “banho” de referentes históricos. Desde 1934 que os grandes festejos e comemorações, destinados a legitimar o regime e a “educar” e “distrair” o povo, incluíam quase sempre evocações de épocas gloriosas – imponentes cortejos e reconstituições, encenados muitas vezes com indiscutível talento por Leitão de Barros. Essas evocações do passado abrilhantaram as festas municipais de Lisboa e do Porto e, sobretudo, as grandiosas comemorações dos Centenários que tiveram lugar em 1940. Mais ainda, graças à participação de alguns dos nossos maiores artistas modernistas na Exposição do Mundo Português e noutras realizações ocorridas nessa data, enriqueceu-se o imaginário histórico português através da estatuária, da pintura, dos restauros arquitectónicos, dos cartazes e de numerosas cenografias. E, ao longo dos anos 40 e do início da década de 50, a mítica celebração da Fundação e da Restauração de Portugal não só permaneceria presente na memória de todos, como continuaria a reproduzir-se, em escala menor mas multiplicada por todo o País, nos cortejos históricos com que se celebravam frequentemente outras efemérides nacionais ou locais, por vezes ainda com extraordinária espectacularidade, como foi o caso das festas do Centenário da Conquista de Lisboa aos Mouros (1947) ou do Milenário da Fundação da Cidade de Guimarães (1953). De todas estas manifestações, cujo impacto visual e emocional imediato sobre a maioria dos jovens era então evidente, resultava a sua envolvimento no ideário nacionalista assente numa visão heróica e idealizada da história.

Idêntica função desempenhavam a imprensa, a rádio e, em menor escala, o cinema. Livros, revistas e páginas de jornais, destinados ao público infantil e juvenil, projectavam as figuras de Nuno Álvares Pereira ou do Infante D. Henrique ao lado dos heróis da banda desenhada. *A Historiazinha de Portugal*

e as biografias e narrativas de Adolfo Simões Müller marcaram as crianças dos anos 40, enquanto a cinematografia histórica de Leitão de Barros – *Inês de Castro* (1945), *Camões* (1946) – impressionava os mais velhos. Chegou-se ao ponto de, ao nível do discurso erudito ou da retórica mais simplista, não haver facto do presente que não se tendesse a identificar com os desígnios do passado. Qual era o discurso público, de um presidente da câmara ao inaugurar um fontanário ou de um deputado ao defender qualquer projecto na Assembleia Nacional, que não começasse pela glorificação das caravelas?

Esta cultura de consagração do passado, ritualista, omnipresente, era um dos principais instrumentos da “educação nacional”. Graças a ela, e não tanto à disciplina de História, apenas leccionada nos três anos do 2.º ciclo¹, é que se consubstanciavam as famosas finalidades educativas, expressas no decreto 21 103, de Abril de 1932, assinado por Gustavo Cordeiro Ramos, finalidades retomadas como fundamento dos programas da reforma subscrita por Carneiro Pacheco, em 1936, e que continuavam a informar o ensino, no período a que me estou a referir. Tais directivas do decreto 21 103, nomeadamente as dos artigos 2.º, 3.º e 4.º, ainda que estejam amplamente divulgadas, vale a pena relembra-las aqui:

“Art.º 2.º Todo o feito que significa esforço da Nação, desde o início da História Pátria até ao presente, deve ser exaltado como bom e digno.

Art.º 3.º Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a *Família*, como célula social; a *Fé*, como estímulo da expansão portuguesa (...) e elemento de unidade e solidariedade nacional; o *Princípio de autoridade*, como elemento indispensável do progresso geral; a *Firmeza do governo*, espinha dorsal da vida política do País; o *Respeito da hierarquia*, condição básica da cooperação dos valores (...).

Art.º 4.º Tudo quanto, pelo contrário, tem sido elemento de dissolução nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro, falta de gratidão para com os esforços dos antepassados, deve ser objecto de censura.”

Note-se, porém, que estas finalidades, inicialmente definidas para regular a produção de manuais de História, e se bem que reafirmadas aquando da publicação dos programas do 2.º ciclo liceal (“História Geral” no 4.º e 5.º anos e

¹ A reforma implantada em 1936 e que vigorou até 1947 estabelecia um currículo liceal de sete anos, dividido em 3 ciclos: o 1.º e o 2.º ciclos abrangiam cada um três anos de escolaridade e o 3.º apenas um ano.

“História de Portugal” no 6.º ano), não se traduziam nesses mesmos programas de forma absolutamente explícita, como já tem sido sublinhado. Praticamente reduzidos a um enunciado minucioso e seco de conteúdos, complementado por umas breves observações de natureza pedagógico-didáctica, os programas só esparsamente, e de modo quase diríamos subliminar, denunciam a visão política dominante. São bem raros os exemplos de incidências ideológicas no programa de História Geral: a atenção aos movimentos e reacções nacionalistas, desde Joana d’Arc ao nacionalismo alemão; a constante valorização da acção da Igreja; o juízo negativo sobre a obra da Convenção (“descalabro económico, moral, etc.”); um curioso tópico sobre o “imperialismo americano” no século XIX; e o facto de se ignorar a ascensão do fascismo e do nazismo, apenas discretamente aludida na rubrica final “Reacção contra o parlamentarismo” (embora cumpra lembrar que se estava apenas em 1936...). Por sua vez, no programa de História de Portugal, sobressai: uma indisfarçável nota antisemita (“aversão do povo a judeus e cristãos-novos” dentro da rubrica “A unidade religiosa” no século XVI); a valoração negativa do parlamentarismo (“descrédito do...”) e positiva de Sidónio Pais (“precursor dos governos de autoridade”); finalmente, a abordagem do Estado Novo, extensamente rubricada e totalmente desinserida do contexto europeu, culminando no tópico “A nova renascença pátria e o prestígio de Portugal no mundo”.

É de salientar que na listagem de conteúdos pesava sobretudo a marca da velha historiografia, ou seja, uma matriz positivista. Expressa não só na preponderância quase exclusiva de figuras e de acontecimentos políticos como nalguma preocupação de objectividade, essa matriz acabava por servir de travão à retórica ideológica. Mas que importava isso? As finalidades de exaltação nacionalista, aliás inscritas nas observações programáticas – dar a conhecer a “missão histórica da Nação Portuguesa, dentro do ideal cristão” – estavam asseguradas por duas vias. A primeira, relativa ao estudo da disciplina, era o livro único (instituído em 36), fiel depositário das directrizes há pouco citadas e do qual os professores estavam expressamente proibidos de se afastar. A segunda via, talvez mais decisiva do que o dogmatismo do manual, consistia na tal educação informal, verdadeiramente tentacular, a que atrás me referi e através da qual os mecanismos de modelação das consciências e de inculcação ideológica impregnavam toda a sociedade.

Foi neste quadro que passei os meus primeiros anos de contacto com a História. No entanto, como inicialmente aponteí, estava em curso uma certa dinâmica, de resto inevitável a partir do desfecho da guerra. E a verdade é que, ainda antes de se começarem a esboçar, nos anos 50, os tais sinais de mudança na política económica e nas mentalidades, o ensino da História sofreu alterações sensíveis.

Por um lado, a reforma liceal de 1947², gizada pelo Ministério Pires de Lima, veio dar à História um lugar mais relevante no currículo, na medida em que foi introduzida a disciplina de Língua e História Pátria no 1.º ciclo e se instituiu um 3.º ciclo de dois anos no qual a História era disciplina obrigatória, com 4 horas semanais, para os alunos que se destinavam aos cursos de Ciências Histórico-Filosóficas, Direito, Ciências Económicas e Arquitectura.

Por outro lado, verificou-se uma renovação e abertura nos programas, donde se torna possível inferir que o reforço da disciplina não terá propriamente correspondido a intuítos de instrumentalização política. O programa do 2.º ciclo, depois de uma versão inicial provisória extraordinariamente primária, foi profundamente revisto em 1954: depurado do peso da factologia que imperava anteriormente, melhor estruturado na generalidade e dando lugar, a par das transformações políticas, às económicas, sociais e culturais, era ainda complementado por instruções metodológicas onde já se pressentiam marcas da pedagogia activa. Quanto aos programas do curso complementar, publicados em 1948 na sua versão praticamente definitiva, incidiam sobre a história da civilização, apresentando de forma sintética, nomeadamente o de História Geral, as grandes linhas de enquadramento e caracterização das épocas históricas. Um dos autores desses programas, ou pelo menos do destinado ao curso complementar, terá sido o dr. Reis Machado, professor prestigiado do ensino secundário, tendo como colaborador, ao que se dizia, Joel Serrão, que era então seu estagiário.

Programas diferentes e também mudanças importantes no que respeita aos manuais. O manual de António Mattoso continua como livro único para o 2.º ciclo, mas sofre nas novas edições um claro abrandamento da carga ideológica. Por exemplo, conservo na memória as páginas finais da versão do manual por onde estudei no 5.º ano, documentadas apenas com as fotografias dos três líderes (Mussolini, Hitler e Salazar) e das três organizações de juventude (Juventude Fascista, Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa), em paralelo. As edições posteriores suprimiram estas ilustrações, eliminando assim o seu paralelismo. E, no que respeita ao 3.º ciclo, apenas existiu livro único para a História da Civilização Portuguesa, leccionada no 7.º ano, não tendo sequer sido publicado, durante mais de uma década, qualquer manual para a História Geral da Civilização (6.º ano). Esta situação abriu aos professores uma pequena fresta de liberdade para gerirem o currículo do complementar e alguns, como a

² A reforma de 1947 mantinha o currículo liceal de sete anos, dividido em 3 ciclos: o 1.º ciclo tinha apenas dois anos, o 2.º três e o 3.º ciclo (também chamado curso complementar) dois anos.

minha professora do 6.º e 7.º anos, sabiam habilmente aproveitá-la. Foi nesse tempo (1949-1951) que eu aprendi a amar a História e a procurar nela pontos de referência para compreender as tensões políticas e sociais que ia apercebendo à minha volta.

2. Entrei assim na Faculdade Letras quando uma nova fase da evolução do regime começava a desenhar-se, precisamente a sua fase final que culminará em 1974.

Incapaz de resistir às pressões vindas do exterior e de resolver as contradições internas, o regime ia-se notoriamente desagregando, a partir da década de 50. É conhecido esse processo. Abdica, primeiro, dos princípios e bandeiras da ideologia totalitária e do nacionalismo imperialista arvorados desde os anos 30, que corporizavam o Estado Novo. Disfarça o cariz antidemocrático de certas instituições. Procura reconverter a ordem socioeconómica que tinha sido até então o seu sustentáculo. Só não abranda, como é sabido, os mecanismos repressivos. Nada disso impedirá o desmoronamento final do sistema, atingido pelos abalos da resistência interna e, a partir de 62, pelo impacto da guerras coloniais.

Vivi a primeira parte deste período no meu tempo de estudante universitária e durante a frequência do estágio pedagógico (1958-60), seguindo com crescente entusiasmo o desenvolvimento das actividades oposicionistas, em que militavam, por vezes sacrificando a sua liberdade, alguns dos meus colegas, até à emocionante explosão da campanha de Delgado. Regressada ao liceu, já como professora, foi numa escola diferente que iria acompanhar a agitação cada vez mais acentuada dos anos 60.

Com efeito, o clima sociopolítico ia-se reflectindo na escola. Em primeiro lugar, tinha afrouxado o sistema de vigilância e inculcação. A Mocidade Portuguesa tornara-se um apêndice curricular, cada vez menos importante, ridicularizada por muitos alunos e professores, até que deixou de ser, em 1966, de frequência obrigatória. A liturgia patriótica e nacionalista fora igualmente esmorecendo, emergindo apenas, forçadamente, nos momentos mais críticos, como o caso do Santa Maria ou a perda da Índia. E os professores começavam a ser, sem dúvida alguma, um dos grupos profissionais mais politizados da sociedade portuguesa: gravavam-se nas escolas, entre muitos deles, redes de conivência, não sendo raros os que ousavam levar para dentro das salas de aula o seu posicionamento crítico.

Em segundo lugar, com o regime a apostar desesperadamente na sobrevivência económica, enveredando por uma industrialização, tímida embora, sob pressão da sua ala tecnocrática, as atenções do governo desviaram-se do ensino elitista

tradicional, centrado nos liceus, para novas frentes educativas: a formação de recursos humanos mais qualificados, através do alargamento da escolaridade obrigatória e da valorização do ensino técnico. Promovido pelos ministros Leite Pinto e Galvão Teles, este processo culminaria com a instituição do ciclo preparatório do ensino secundário (1967).

Quanto ao ensino da História, no liceu, encontrei-o sujeito ao mesmo quadro programático que vigorava desde 48 (e que continuaria, aliás, a manter-se até 1974, praticamente sem alterações) – facto aparentemente paradoxal, mas para o qual não é difícil encontrar explicações. Efectivamente já indiciámos que o programa não constituía propriamente um instrumento opressivo de trabalho. Por outro lado, como os professores, felizmente mais poupados ao olhar vigilante do poder e libertos do regime do livro único (1957), podiam orientar com maior abertura a sua prática, foram eles a introduzir mudanças, deixando-se conduzir pela nova dinâmica científica e metodológica da disciplina.

Julgo que essa dinâmica, durante os anos 50, apenas se manifestou de forma incipiente. Na década seguinte, porém, muitos estavam despertos não só para as novas contribuições historiográficas (começavam a circular os *Annales*, as obras de Marc Bloch e as de Lucien Febvre), como ainda para as inovações didácticas que vinham de fora, nomeadamente de França, e de que eram principal porta-voz os *Cahiers Pédagogiques*. Os meus anos de estágio (58-60) decorreram neste contexto, embora se deva ressaltar que os estágios de então, extremamente elitistas e fechados, não podem considerar-se padrão da generalidade das escolas.

Foi pois no período de 60 a 74 que se deu, não hesito em afirmá-lo, uma decisiva viragem no ensino da História. Viragem sem novas reformas, sem novos programas, sem diplomas legais (excepto no que respeita à reforma Veiga Simão), apenas decorrente de novas ideias e de novas práticas que se foram instalando nas escolas. O mais interessante é que, tanto quanto me apercebi, o motor da renovação residiu fundamentalmente nas metodologias utilizadas. Efectivamente, divulgaram-se pouco a pouco: 1. a didáctica do documento e o diálogo aberto, colectivo, na classe, associados ao exercício da razão indutiva e não como meros procedimentos de demonstração ou de interrogação socrática; 2. a utilização frequente de meios audiovisuais; 3. os trabalhos de equipa e, posteriormente, o trabalho de grupo; 4. a abertura ao meio e aos espaços culturais extra-escolares; 5. os ensaios, se bem que tímidos, de práticas não-directivas (protagonizei um deles, no liceu Rainha D. Leonor, em meados dos anos 60, integrada num grupo de trabalho da Gulbenkian dirigido por Rui Grácio); etc. De tudo isto resultava inevitavelmente uma nova centração do processo pedagógico e não é por acaso que se começava a falar de aprendizagem e não apenas de ensino.

Ora, ao enveredar por estas vias, não era mais possível manter uma visão dogmática da história nem estar submetido aos figurinos e estereótipos defendidos pelo regime. As novas formas que o processo de ensino-aprendizagem revestia subvertiam as perspectivas e conteúdos obsoletos, condenavam a existência do livro único (aliás extinto em 1957), abriam caminho ao questionamento e à crítica. Nada podia ser como dantes. Por isso, nunca o currículo formal foi tão sistematicamente ignorado.

De muitas destas mudanças, e note-se que um movimento semelhante vinha ocorrendo noutras disciplinas, se foram dando conta os sucessivos responsáveis da pasta da Educação. Aquando do lançamento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, da iniciativa do ministro Galvão Teles, apelava-se a uma pedagogia activa, que promovesse não a simples assimilação de conteúdos mas a capacidade de “aprender a aprender”, embora, curiosamente, os novos programas de História para o Preparatório continuassem a reiterar os valores nacionalistas, patrióticos e cristãos como finalidades primordiais do ensino. Como se conciliavam na prática essas duas vertentes, ignoro-o, mas pude constatar que as preocupações de modernização pedagógica estavam ainda mais generalizadas entre os professores do “ciclo”, em geral de uma geração mais jovem, do que nos do liceu, pelo que sou levada a supor que também neste grau da escolaridade tivesse sido ultrapassado o ideário histórico tradicional.

Por fim, surgiu na época marcelista uma reforma global, que poderia vir a ter forte incidência nos rumos da disciplina, não fora o seu carácter efémero. Os seus vectores essenciais – alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos e unificação do ensino básico – visavam sobretudo uma eficaz preparação dos alunos quer para a via académica quer para a via tecnológica. Eram a consequência inevitável tanto do contacto com os modelos educativos propostos nas organizações internacionais como, sobretudo, da premente necessidade de acertar a evolução da sociedade portuguesa com o ritmo europeu. No entanto, ao falar de “igualdade de oportunidades” para todos e de “democratização”, o ministro Veiga Simão parecia querer levar os seus objectivos mais longe do que os interesses economicistas e tecnocráticos, o que desencadeou fortes resistências por parte da ala conservadora do regime, consciente das insuperáveis contradições que o projecto desencadearia. Idênticos protestos acolheram as alterações introduzidas nos conteúdos programáticos e nas metodologias. Como seria de esperar... Os colaboradores da reforma eram especialistas das várias áreas científicas e teóricos ou técnicos da educação conhecidos como defensores das novas correntes pedagógico-didácticas, estando parte deles inequivocamente ligados aos círculos oposicionistas. Gerara-se desta maneira uma teia de ambiguidades na qual se moviam, como cavalos de Troia, não sei se o próprio

Veiga Simão, mas com certeza, no que à área da pedagogia e das ciências humanas respeita, um Rui Grácio, uma Graça Fernandes, um Joel Serrão, um Orlando Ribeiro.

Tive oportunidade de acompanhar de perto, em 1972, o lançamento da experiência do 3.º e 4.º anos do ciclo unificado – primeira pedra da reforma – porque fui coautora dos textos de apoio para a disciplina de Ciências Sociais, que substituiu a História e a Geografia. E senti, nessa altura, as contradições que afectavam o processo: materiais didácticos, aliás perfeitamente inocentes do ponto de vista político, chegaram a ser censurados para não suscitar reacções mais fortes nos meios conservadores. Factos desta natureza eram a prova real de que o regime dificilmente se reformaria a si próprio.

Quanto à História especificamente, não vou agora discutir a pertinência de se substituir a disciplina pelas Ciências Humanas ou Sociais, opção de que acabei por discordar e que julgo ter decorrido de uma série de equívocos sobre a natureza de ambas as disciplinas e as finalidades educativas que permitiam alcançar. O que quero sublinhar é o salto em frente que a experiência representou, instituindo a nível oficial uma revolução nos objectivos de aprendizagem e nas metodologias. Só que essa revolução não representava uma ruptura com a situação existente nas escolas mas antes a consagração das mudanças que vinham ocorrendo. Era um reflexo da escola e da sociedade, uma projecção das expectativas que nelas cresciam com energia ainda contida, ainda aprisionada nos escombros do velho sistema. De resto, foi concretizada pelas mesmas pessoas – não só autores e coordenadores, mas também os muitos professores participantes na experiência – que vinham já desbravando idênticos caminhos.

Mas voltemos ainda ao terreno da minha prática escolar que decorria, entretanto, nestes anos 70, no âmbito da formação de professores do ensino liceal. Porque, para além dos progressos didácticos – e resultando em parte desses mesmos progressos, pelas possibilidades de comunicação que estes ofereciam – outros ventos de mudança agitavam as escolas, sentindo-se fortemente nas aulas de História. A turbulência da década de 60, de que foi especialmente protagonista o movimento estudantil, não tivera até então grande eco entre os alunos do secundário. A partir do impacto da crise académica de 69 o cenário alterou-se. Não só os adolescentes passaram a tomar consciência do futuro que os esperava devido à guerra colonial, como foram ganhando uma percepção politizada da realidade social. A este facto não era alheia a influência exercida por jovens professores recém-chegados dos palcos da luta estudantil, professando ideais de esquerda e uma desassomburada combatividade. Que espaço oferecia condições mais privilegiadas para a troca de ideias políticas do que uma

aula de História, mal-grado as limitações ainda existentes? De súbito eis que os nossos alunos rejeitavam as interpretações mais consensuais, exigiam análises marxistas do processo histórico, contestavam as práticas de avaliação selectivas, boicotavam professores mais conotados com o regime. Estava próxima a revolução.

3. Pelo que atrás se disse é legítimo afirmar que, sob muitos aspectos, o 25 de Abril não foi um ponto de partida mas um ponto de chegada. Encaro a viragem que esse momento representou para o ensino da História no quadro das mudanças que precederam a revolução, mas de modo algum pretendo resvalar para uma interpretação gradualista.

Consideremos, primeiro, as inovações metodológicas. Introduzidas nos textos oficiais posteriores a 74, eram de facto uma herança do passado próximo. Todavia, a aceleração do ritmo das transformações, a sua acentuada generalização, a radicalidade com que foram implementadas, a multiplicidade conflitual das propostas configuram um momento de ruptura.

Depois, a opção por novas finalidades educativas e por novos conteúdos. Por muito que se evoquem as tendências que já anteriormente se manifestavam e que explodiram mal se consumou a queda do regime, o corte neste domínio foi ainda mais radical e perturbador.

Os professores que viveram o tempo da revolução sabem que o grande problema, que de imediato se levantou, centrava-se precisamente em torno do objecto, dos próprios conteúdos da História. Ou seja: Que História vamos ensinar? Que História devem os alunos aprender? Eram questões velhas como a própria história mas que nunca tinham podido ser problematizadas nas décadas anteriores, enquanto dominara, de forma imperativa ou encapotada, o credo dogmático do regime.

No período revolucionário, em que se libertavam todas as ideias, todas as convicções, todas as vontades, essas questões eram uma fonte de polémica inesgotável, tanto mais que lhes estava subjacente uma outra interrogação fundamental: Que sociedade pretendemos construir? As divisões ideológicas, partidárias iriam atravessar as sucessivas tentativas de definição das linhas programáticas da disciplina e até os projectos pedagógicos que se confrontavam nas escolas. A História tornava-se uma espécie de microcosmos político.

No meio de uma actividade efervescente – quer das comissões e grupos de trabalho que se formavam nos diversos níveis do aparelho educativo, desde o Ministério, às escolas, aos conselhos de grupo; quer de secções e núcleos de intervenção pedagógica integrados nos sindicatos, nos partidos, em movimentos

cívico-políticos – debatia-se com paixão a função social da História. Em breve se afirmavam nestes círculos de debate e no meio escolar correntes diversas do pensamento marxista, sustentadas com rigorosa fundamentação teórica ou simplesmente reduzidas a um formulário elementar que os professores menos politizados facilmente assimilavam. Desta maneira e de resto em consonância com os rumos que ia tomando o processo revolucionário, essas posições ganhavam progressivamente terreno.

No entanto, nas reformulações dos programas publicadas pelo Ministério da Educação mal se descortinam sinais dessa influência, por muito que tal acusação pesasse sobre eles até 78-79. A primeira revisão resultou do trabalho da Comissão criada, poucas semanas após a revolução, com a finalidade de eliminar, nos programas de todas as disciplinas, as marcas da ideologia do velho regime. Ultrapassando a missão de que fora encarregada, resolveu a equipa de História (em que participei) propor a elaboração de novos programas para a sua disciplina, por os anteriores estarem desactualizados e não corresponderem às finalidades educativas de uma democracia. Sintomaticamente foi uma das raras disciplinas que seguiu esta opção. Daqui nasceram novos textos programáticos para o ciclo preparatório unificado e para o ensino liceal³ que, sem obedecerem ainda aos requisitos do desenvolvimento curricular, inseriam contudo, na sua introdução, as finalidades do estudo da História, bem como os seus objectivos genéricos articulados com orientações metodológicas e sugestões didácticas.

Fundamentalmente, as opções tomadas fundamentavam-se em duas fontes: as preferências manifestadas pelos professores através de um largo inquérito que fora inicialmente enviado às escolas e as modernas correntes historiográficas de que eram expoentes os *Annales*, Braudel e Magalhães Godinho. Seria este, aliás, quando ocupava a pasta da Educação no II Governo Provisório, a promulgar os programas (Setembro de 1974), com os quais na generalidade concordara. A história era entendida como “uma disciplina prospectiva”, que habilitaria o aluno “não só a compreender a realidade humana em que vive situado como a poder intervir conscientemente no seu curso”. Acentuava-se a dimensão científica e inteligível da disciplina, sublinhando a importância dos conceitos como ferramenta intelectual. Alargava-se o estudo às conjunturas e às estruturas, diminuindo o peso dos acontecimentos. Pretendia-se atender à “totalidade do humano”, relevando os aspectos demográficos, económicos e civilizacionais

³ Com a entrada em funções do I Governo Provisório, suspendera-se a reforma de Veiga Simão, com o argumento de que iria ser discutida e preparada uma nova reforma do sistema educativo. Voltou-se assim à anterior organização curricular, desaparecendo, por isso, a disciplina de Ciências Sociais.

(ainda não se consideravam as mentalidades...) e dando lugar às civilizações extra-europeias.

O carácter inócuo, em termos ideológicos, destas propostas bem como do plano de conteúdos é óbvio. Não o entenderam assim correntes opostas, o que condenou os programas a uma vida breve. Para uns, devia-se repor o estudo das Ciências Sociais, cuja extinção tinha suscitado acesa polémica, admitindo que por essa via seria possível levar mais longe a consciencialização cívica e política dos jovens (foi o que aconteceu em 1975-76, para o 7.º ano de escolaridade. Para outros, tanto os primeiros programas como esta última e fugaz experiência estavam repassados de propósitos ideológicos (entenda-se, de marxismo), o que impôs a sua substituição.

4. Só depois de acalmar a inquietação política, o ensino da História entrou numa fase estável com a publicação de novos programas em 79. Na realidade, as linhas inicialmente traçadas mantiveram-se, no essencial, se bem que enriquecidas sob numerosos aspectos. Mas, resolvida a questão magna que ocupara os anos 70 – “Que História ensinar?” –, outra tendência se começou a desenhar, de imediato, marcada pelas preocupações do desenvolvimento curricular: a tendência “tecnicista”.

Quase todos estamos lembrados do que foi a obsessão pela pedagogia de objectivos, caricaturada em infundáveis e minuciosas planificações que decompunham as aprendizagens, desvirtuando a compreensão da realidade histórica, a ponto de serem ignoradas as finalidades da disciplina e, até, paradoxalmente, os objectivos mais essenciais. Os programas de 1989, pela atenção que conferem a essas finalidades e pela coerente articulação que estabelecem entre elas e a organização estruturada dos conteúdos contribuíram para ultrapassar de certa maneira esse tecnicismo vazio.

No entanto, a mesma tendência volta hoje a manifestar-se de forma diferente. A sua análise merecia uma atenção demorada, para que já não disponho de tempo. Deixo, porém, um alerta. Ao pensar-se a História como uma disciplina vocacionada para o desenvolvimento de competências formais, intelectuais ou práticas, essencialmente metodológicas, não se esvai a sua dimensão formativa, enquanto reflexão sobre valores, sobre as realidades sociais e políticas, sobre as criações culturais? Esperemos que o futuro não confirme este rumo. Desejemos mesmo que um toque de “ideologia” venha reanimar o poder actuante da História.