



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Pintassilgo, Joaquim

A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 13-19

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447180001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Editorial / Editorial

A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)

Education in times of Revolution (40 years after the Revolution of 25 April 1974 in Portugal)

Joaquim Pintassilgo

e-mail: japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Os editores de *Espacio, Tiempo y Educación*, José Luis Hernández Huerta e Antonella Cagnolati, convidaram-me para escrever o editorial para o presente número da revista. Foi uma tarefa que aceitei com todo o prazer e que assumo como parte das minhas responsabilidades como membro do respetivo Comité Científico. *Espacio, Tiempo y Educación* é uma revista jovem mas que começa a ganhar, graças a uma criteriosa política de avaliação e ao dinamismo colocado na sua divulgação, o seu espaço junto da comunidade académica que trabalha numa zona de intersecção e diálogo entre a História e a Educação. O 1º número, dedicado a um tema de inquestionável interesse e novidade, *Autobiografía, mujeres y educación (siglos XIX – XX)*, foi publicado já no presente ano de 2014. Com o número agora divulgado fica completo o 1º volume da revista.

Decidi articular a resposta ao desafio que me foi lançado, e para a qual me foi dada inteira liberdade de escolha temática no âmbito de um registo ensaístico, com a comemoração, que está a ocorrer em Portugal, dos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974. Os meus propósitos não são, no entanto, comemorativos. Procuro, isso sim, promover uma reflexão crítica sobre esse momento histórico

único, destacando as experiências então desenvolvidas no terreno específico da educação. Não pretendo, com isso, diminuir a importância simbólica de um momento que assinalou o fim de um regime autoritário com mais de quatro décadas e representou o início de uma caminhada, em quase total paralelismo com o caso espanhol, que nos conduziu aos novos tempos da democracia e do projeto europeu. Pelo contrário, pretendo valorizá-lo ao circunscrevê-lo como objeto histórico de enorme relevância, já passível de ser estudado através do olhar distanciado e crítico característico da História, mesmo quando isso é feito por quem, como é o meu caso, teve, como muitos outros jovens de então, um grande envolvimento político e possui as suas próprias memórias do período revolucionário.

Os anos 60 e 70 do século XX corresponderam, em Portugal, a um período de importantes mudanças em dimensões várias da vida social e cultural. Reconhecendo, não obstante, o impacto que o 25 de Abril de 1974 teve como momento-chave da transição para um novo período da nossa história e, em particular, como o acontecimento mais marcante da transição portuguesa para uma democracia política, convém ter em conta todo um amplo conjunto de transformações subterrâneas, que preencheram esses anos e que tornaram possível a eclosão desse momento tão significativo do ponto de vista simbólico. A década e meia que antecedeu a revolução testemunhou uma guerra colonial, o desaparecimento físico de Salazar e a sua substituição por Marcelo Caetano, uma tímida tentativa de abertura política logo seguida pelo endurecimento do regime até ao beco sem saída e ao isolamento internacional da fase final, a eclosão de fortes movimentos de contestação nos meios universitário, intelectual e operário. Mas esse foi, também, um período marcado por uma tentativa de industrialização, pela migração de populações rurais para a periferia das grandes cidades e pelo crescimento e concentração do operariado. Foi, finalmente, uma época de abertura cultural e mental, por via do desenvolvimento turístico, da emigração para outros países da Europa, da chegada de novas correntes artísticas e de estilos de vida alternativos. Estas mudanças invisíveis tornaram anacrónica a mundividência católica, ruralista, patriótica e colonial que caracterizara o salazarismo e foram minando, pouco a pouco, as bases do regime autoritário.

O campo educativo não ficou alheio a estas transformações. Na verdade, desde o pós-guerra que o discurso político dos responsáveis pela educação se mostrava permeável às teorias do «capital humano», enfatizava as vantagens de uma escolarização mais ampla e, em especial, as suas implicações no desenvolvimento económico. O regime abriu-se à colaboração com organizações internacionais e empenhou-se no combate às manifestações do atraso, designadamente o analfabetismo, que as estatísticas comparadas evidenciavam. Reformas sectoriais, como as do ensino liceal e técnico, no final dos anos 40, davam conta de uma

retórica que reatualizava alguns dos lugares-comuns da modernidade pedagógica (métodos ativos, educação integral, etc.). Este reformismo acelerou nos anos 60 com o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (unificando os ciclos iniciais das duas vias, liceal e técnica, do ensino secundário) e da chamada Telescola, entre outras medidas que tinham como pano de fundo a massificação escolar. É já nos anos iniciais da década de 70 que o reformismo educativo oficial atinge o seu clímax, por via da chamada reforma Veiga Simão, que recebeu o nome do ministro que a protagonizou. A lei de bases apresentada em 1971, e alvo de um amplo e participado debate público, tinha como lema a «democratização do ensino», algo paradoxal em contexto autoritário, foi aprovada em 1973 na assembleia parlamentar do regime. Embora fossem evidentes, no seu articulado, alguns dos traços da ideologia salazarista, fruto dos equilíbrios necessários entre os vários sectores do poder político, tratava-se de uma lei vanguardista que antecipava muitas das transformações subsequentes, designadamente no que se refere ao alargamento da escolaridade obrigatória, à unificação do ensino, à inclusão da educação infantil no sistema de ensino, à diversificação do ensino superior, entre muitas outras áreas. A eclosão do 25 de Abril suspendeu formalmente a sua aplicação.

O período que se seguiu à Revolução do 25 de Abril de 1974 pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas. O contexto revolucionário permitiu, também a este nível, uma autêntica vivência da utopia. Os discursos que percorreram, ao tempo, o campo educativo —como, provavelmente, em todas as revoluções da modernidade— foram profundamente marcados por uma espécie de mitologia do novo. O ambicioso projeto de construir uma sociedade nova, uma escola nova, um homem novo estava presente nos discursos de muitos dos atores. Neles conviviam, de forma aparentemente paradoxal, tanto a crença messiânica na transformação operada pelo momento mágico representado pelo 25 de Abril como a convicção de que se tornava necessário investir nessa construção do novo, designadamente por via da transformação da educação, parte integrante de uma assumida «revolução cultural». Outro dos traços característicos das concepções então prevalecentes era a íntima relação estabelecida entre os registos pedagógico e político-ideológico. A tese de que a política é transversal, estando presente em todos os domínios da vida social foi assumida sem complexos. A escola, nesta perspetiva, não era nem poderia ser neutral. Ela deveria contribuir para a construção de uma sociedade socialista.

Um aspeto importante a ter em conta, e para a qual chamou a atenção Stephen Stoer (1986), é o facto de nos vermos confrontados, nesse período, com duas grandes opções ao nível da política educativa que disputaram entre si o controlo do processo revolucionário no terreno educativo. Uma dessas correntes ou estratégias «mobilizadoras» surge designada pelo termo «alfabetização», sendo a

outra identificada pela expressão «poder popular». A primeira procura dar conta da estratégia dos atores educativos próximos do Partido Comunista Português e que assentava no controlo do aparelho de Estado e no desenvolvimento de uma política de desenvolvimento social e cultural centralizada e correspondendo a uma lógica vanguardista. A segunda valorizava o movimento social autónomo em relação ao Estado e acreditava na construção de uma alternativa autogestionária a partir da base e do local. Era suportada por diversos sectores da chamada «extrema-esquerda».

A consideração deste dualismo é importante para compreender o percurso de uma das mais emblemáticas «conquistas» da Revolução na área da educação, a chamada «gestão democrática» (concretizada tanto ao nível do ensino secundário como do superior). A forte «mobilização» dos atores educativos decorrente do 25 de Abril conduziu, nas palavras de Licínio Lima (1998), a uma «deslocação do poder para o interior das escolas» (p.201). Num movimento que rapidamente percorreu a maioria dos estabelecimentos, alunos e professores reuniram-se em assembleias, elegeram «comissões de gestão», contribuíram para o afastamento de reitores e diretores e para o saneamento de professores, ensaiando, assim, formas de democracia direta. O poder político é surpreendido e ultrapassado por este movimento e só gradualmente é que vai conseguindo, com notórias dificuldades, controlar os acontecimentos. Encontramos aqui claramente em confronto dois tipos de legitimidade, uma «formal» ou «eleitoral» e outra «revolucionária» (Serra, 2004; Teodoro, 2001). O passo mais importante dado no sentido da «normalização» da gestão escolar só vai, no entanto, surgir já em outubro de 1976 aquando da vigência do I Governo Constitucional de composição socialista. A intenção era clara: pôr termo ao «ensaio autogestionário», promover «um retorno do poder» e a «reconstrução do paradigma da centralização» (Lima, 1998). A legitimidade vigente passa a ser a democrática representativa.

Outra das medidas mais emblemáticas do período revolucionário foi a unificação do ensino secundário, dando continuidade, ainda que com um conteúdo diferente, ao projetado desde os anos 60 e que, em particular, já fora consagrado no articulado da reforma Veiga Simão. A criação do ensino secundário unificado, conducente à extinção de instituições seculares como eram os liceus e as escolas técnicas, constituiu uma das principais ruturas verificadas na estrutura do nosso sistema educativo. O 1º ano do novo curso (7º de escolaridade) entrou em funcionamento no ano letivo de 1975/76. A criação de um tronco comum ao nível do ensino secundário, anulando vias paralelas de desigual prestígio social, embora historicamente polémica foi uma das medidas mais emblemáticas tomadas no âmbito do processo de «democratização do ensino» que o pós-25 de Abril procurou corporizar.

Entre as inovações curriculares entretanto introduzidas no ensino secundário unificado, destacam-se a integração, em disciplinas transversais, tanto das ciências da natureza como das ciências sociais e, acima de todas, a criação de um novo espaço curricular nos 7º e 8º anos de escolaridade, a Educação Cívica e Politécnica. Ocupando uma manhã ou uma tarde por semana, esta disciplina não tinha um programa pré-definido, mas sim orientações relativas às atividades que os professores deveriam desenvolver com os seus alunos, de forma que as aprendizagens se processassem a partir da formulação de problemas e da elaboração de projetos. Entre as atividades previstas estavam visitas de estudo, trabalhos realizados na escola, inquéritos, organização de debates, atividades de lazer ou de animação cultural, colaboração de elementos do meio em atividades educativas, entre outras. Pretendia-se levar os jovens a participar efetivamente em tarefas de intervenção social voltadas para os aspetos materiais ou culturais da valorização do meio ou da comunidade.

Tanto ou mais polémica que a Educação Cívica e Politécnica foi uma outra experiência do período revolucionário: o Serviço Cívico Estudantil, implementada em meados de 1975 e cuja frequência foi tornada obrigatória como ano vestibular, antecedendo a entrada para a universidade. Para além de representar uma resposta às circunstâncias do momento, o elevado número de alunos candidatos à universidade, e como tal muito contestada por diversos sectores estudantis, o Serviço Cívico Estudantil era um projeto em absoluta coerência com algumas das conceções prevalecentes no período, designadamente no que se refere à defesa de uma ligação estreita entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O Serviço Cívico Estudantil implicava o envolvimento dos estudantes em atividades de intervenção e inquérito social e cultural, nomeadamente em fábricas, hospitais, escolas, associações culturais e em campanhas de alfabetização ou de educação sanitária.

Na mesma linha se situou outra das experiências mais radicais do período, as chamadas Atividades de Contacto incluídas em 1975 no currículo das renovadas Escolas do Magistério Primário (as escolas de formação de professores para o então designado ensino primário). O plano de estudos trazia, ainda, outras novidades, a mais polémica de entre elas a criação de uma disciplina de inspiração marxista, a Teoria Dialética da História. No âmbito das Atividades de Contacto, os futuros professores do ensino primário procuravam contactar com as comunidades e os seus problemas, permanecendo alguns dias em meios desfavorecidos (zonas de grande pobreza, localidades rurais isoladas), observando e recolhendo elementos, desenvolvendo por vezes algumas atividades de intervenção junto das populações, a que se seguiam, no regresso à respetiva Escola do Magistério, seminários destinados à reflexão, sistematização de dados, elaboração de relatórios e divulgação das experiências de cada grupo.

As Atividades de Contacto tornaram-se uma iniciativa emblemática do período, nelas se corporizando alguns dos temas centrais dos discursos educativos então em circulação e que investiam o professor no papel de agente de transformação do meio em que estava inserido e em que atuava.

A defesa da necessidade do estabelecimento de relações mais próximas entre a escola e o meio (ou a comunidade), subjacente aos projetos anteriormente apresentados, tornou-se um elemento central da política educativa desenvolvida no contexto revolucionário e surgia articulada com a crítica à chamada escola tradicional, por alegadamente aquela estar de costas voltadas para o meio que a circundava. A necessária aproximação poderia acontecer, nesta ótica, por duas vias: a exploração do meio e a dinamização da vida comunitária por parte da escola; a abertura das portas da escola a elementos do povo e à sua cultura. Outra ideia forte veiculada no período, já o vimos, é a que se referia à necessidade de construir uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Esta foi uma das mais curiosas expressões da utopia educativa do período revolucionário. Partindo do pressuposto de que a divisão social do trabalho assentava na estrutura classista da sociedade, imaginava-se que a extinção da separação entre o trabalho intelectual (considerado tipicamente burguês) e o trabalho manual (destinado tradicionalmente ao povo) seria um passo importante dado no «caminho do socialismo» e, particularmente, no da construção de uma sociedade sem classes, a «idade de ouro» então sonhada em amplos sectores do campo educativo. A referida conceção articulava-se, ainda, com outra das referências doutrinárias do período revolucionário: a sacralização da figura do «povo», vista como uma espécie de entidade suprema e de força redentora.

A simples evocação de algumas das experiências educativas desenvolvidas no período revolucionário português fazem-nos sentir a grande distância que já nos separa desses tempos de intensa mobilização social e de forte crença no poder da educação, nas virtudes da revolução e na construção, que parecia possível, de uma sociedade nova. Foram tempos de sonho e de utopia, admitimo-lo hoje, já em fase de acomodação às realidades e de alguma descrença em relação à capacidade da escola para se reformar. Mesmo assim, revisitar a energia que emerge dos discursos desse tempo, lançar um novo olhar para as potencialidades das experiências então fomentadas, despidas do seu natural radicalismo, constitui certamente ainda hoje uma fonte de inspiração para todos aqueles (e aquelas) que continuam empenhados na luta por uma escola como espaço de aprendizagem e de cidadania. É este olhar distanciado e crítico mas, ao mesmo tempo, comprometido com o presente e o futuro que deve, na minha ótica, ser também o da História da Educação.

Joaquim Pontassilgo / Lisboa, 18 de junho de 2014

Referências

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª edição). Braga: Universidade do Minho.
- Serra, F. S. (2004). *Conceções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

página intencionadamente en blanco