

O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: O CONTRIBUTO DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO PORTUGUÊS

Joaquim Pintassilgo

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Centro de Investigação em Educação

O presente texto pretende reconstituir, num permanente diálogo entre o passado e o presente, um dos momentos fundamentais da construção em Portugal da ideia de educação para a cidadania. Se a educação sempre pretendeu ser uma educação para a *polis*, é a partir do surgimento de um conjunto de ideias novas, associadas à construção das sociedades liberais e centradas na noção de direito à educação, que passa a fazer sentido falar de cidadania no contexto escolar, ainda que numa acepção muito limitada e contraditória, de que a ampla divulgação, ao longo do século XIX, de catecismos constitucionais e de manuais de civildade são bem a expressão. Durante a curta experiência republicana, as preocupações relativas à formação do cidadão, como parte de um projecto global de laicização e de republicanização da sociedade e da escola, assumiram uma inequívoca centralidade, tendo conhecido uma particular expressão através da componente informal do currículo. Em diversos momentos, no âmbito do discurso pedagógico e cívico do liberalismo e do republicanismo, somos confrontados com a presença dos dilemas da modernidade que radicam na coexistência de duas finalidades aparentemente contraditórias: uma dando conta de uma vontade de integração e de regulação social, implicando a criação de dispositivos institucionais de legitimação ideológica e de controlo social; outra, remetendo para a vontade de libertação e de emancipação do género humano, conducente à formação de cidadãos livres, autónomos, conscientes, críticos e intervenientes. O investimento liberal e republicano na escolarização estava imbuído desta ambivalência – a convivência dos pilares da regulação e da emancipação, de que nos fala Boaventura Sousa Santos (1995).

A distância que separa a educação cívica, concretizada no currículo escolar entre o final da Monarquia Constitucional e a República, da educação para a cidadania democrática em que hoje nos revemos é muito grande. Para além disso, a doutrinação e enquadramento dos jovens portugueses nos valores e comportamentos que caracterizavam a educação salazarista poucos pontos têm de contacto com a ideia de educação para a cidadania, o que não põe em causa o reconhecimento do importante

contributo dado pelo pensamento pedagógico do período, de Bento de Jesus Caraça a Rui Grácio, para o projecto de formação de cidadãos na escola.

No entanto, cremos ser apenas o contexto que tem como ponto de partida o 25 de Abril de 1974 que permite à cidadania adquirir foros de modernidade. É só então que a noção em causa assume o sentido de educação para a cidadania democrática (Roldão, 1999) e implica a sua vivência plena no espaço escolar. O presente texto tem, então, por finalidade analisar o processo de construção histórica da ideia de cidadania, tal como se expressou no contexto revolucionário português (1974-1976), procurando captar o contributo dos projectos desenvolvidos e dos debates então realizados para a referida construção. Para além de recorrente, este é, como procurámos mostrar, um tema com história, a qual importa recuperar tendo em vista a (re)construção de uma memória da cidadania que nos permita evitar o esquecimento relativamente às linhas de continuidade e de diferença deste ambicioso e secular projecto. Utilizámos como fonte do nosso estudo uma das principais publicações pedagógicas do período - *O Professor* -, cuja primeira edição data de 1971, sob a forma de caderno e sem periodicidade regular. Em Outubro de 1973 passou a revista bimestral e em Junho de 1977 assumiu a periodicidade mensal que a passou a caracterizar. Com ligação inicial aos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório¹, a equipa responsável pela publicação de *O Professor* acabou por estar na origem do renascimento do sindicalismo docente no pós-25 de Abril. Durante o período revolucionário a revista participou, de forma activa, nos debates pedagógicos então travados, designadamente no que se refere às inovações propostas no campo da formação de cidadãos, o que a torna uma fonte privilegiada para o acompanhamento do processo que é alvo do nosso estudo².

1. Revolução cultural e formação de cidadãos para a nova sociedade socialista

O período subsequente à Revolução do 25 de Abril foi um dos momentos mais “quentes” da história portuguesa recente. O contexto revolucionário contribuiu para uma intensa mobilização popular e permitiu uma verdadeira “vivência da utopia”. As questões relativas à democratização do ensino e à educação para a vida democrática

¹ Sobre a actividade desenvolvida pelos Grupos de Estudo, pode consultar-se as obras de Grácio (1996) e Monteiro (s/d)

² Para mais informações sobre os objectivos, conteúdo, responsáveis, colaboradores, etc. de *O Professor*, consulte-se Nóvoa (1993, pp.726-732).

foram, então, colocadas no centro da agenda educativa, no âmbito de um debate que procurou articular as noções de educação, democracia e cidadania. Esta última palavra só excepcionalmente surge no debate pedagógico do período. Um dos exemplos dessa fugaz presença é um artigo de *O Professor* em que as eleições para a Assembleia Constituinte são consideradas – não obstante a crítica que aí é feita ao chamado eleitoralismo – “um acto pedagógico de exercício elementar de uma cidadania recuperada”³. São, no entanto, vulgares os termos “cidadão” e “cívico/a”, neste caso compondo termos como “educação cívica”, “serviço cívico”, etc. Mesmo assim, a cidadania não deixa de estar presente em alguns dos sentidos que hoje lhe atribuímos. É o caso da defesa da participação, entendida como direito e dever indeclinável da vida cívica. É, em boa medida, o que podemos retirar da citação subsequente, pertencente a um artigo de Rui Grácio, um dos autores cuja reflexão cívica e pedagógica mais marcou o período⁴:

Sejam quais forem, porém, a natureza e o âmbito da participação dos portugueses no sistema político constitucionalmente definido – democracia representativa parlamentar e local, democracia de base (comissões de moradores, comissões de trabalhadores) -, tal sistema exige cidadãos capazes de intervenção informada, crítica, activa e responsável.⁵

Para além disso, é desenvolvido todo um interessante conjunto de experiências, como a Educação Cívica e Politécnica (incluída no currículo do novo Ensino Secundário Unificado), o Serviço Cívico Estudantil (precedendo o acesso à universidade) ou as Actividades de Contacto (integradas no plano de estudos das reformadas Escolas do Magistério Primário) que, não só enfatizam as dimensões participação ou intervenção, como propõem práticas alternativas (e, em alguns casos, radicais) visando a abertura da escola à comunidade, a ligação do trabalho intelectual ao trabalho manual ou a integração dos estudantes no seio do povo, enriquecendo assim em sentidos diversos (e, por vezes, contraditórios) o conteúdo da noção de cidadania⁶.

³ A. M. (1975, Maio). Revolução cultural. Do exercício da alienação para o exercício da liberdade. *O Professor*, 8, 20.

⁴ Sobre a importância do pensamento de Rui Grácio para a pedagogia cívica desenvolvida no período revolucionário consulte-se, entre outros, os seguintes textos: Fernandes (1995, 2001), Nóvoa (2003), Pacheco (1999), Pintassilgo e Mogarro (2004).

⁵ Grácio, R. (1978, Maio). Objectivos da educação, políticas educativas e constituição de Abril. *O Professor*, 8 (Nova série), 6.

⁶ Acerca das referidas experiências e, ainda de outras, não especificamente escolares, como as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA ou as Campanhas de Alfabetização, podem consultar-se, por exemplo,

O discurso pedagógico do período revolucionário foi muito marcado – como, provavelmente, em todas as revoluções da modernidade – por uma espécie de mitologia do novo. O ambicioso projecto de construir uma sociedade nova, uma escola nova e um homem novo está presente em muitos discursos. Como afirma Manuel Bernardo, articulista de *O Professor*:

A actual escola portuguesa vive em crise. Esta uma verdade que, parece, ninguém contesta ... Em matéria de educação, hoje mais do que nunca, há que talhar novo para homem que nasce. E como estamos certos que em Abril de 74 nasceu em Portugal o homem novo, há que trabalhar para ele.⁷

Não deixa de ser curioso chamar a atenção, no que se refere à anterior citação, para a ambiguidade da relação estabelecida entre a crença messiânica na transformação operada pelo momento mágico representado pelo 25 de Abril e a convicção de que se torna necessário investir nessa construção (do homem novo), designadamente por via da transformação da escola. Essa ideia é apresentada de forma ainda mais clara num outro artigo de *O Professor*, o qual dá conta do conteúdo de um despacho ministerial sobre o chamado «trabalho produtivo no Ensino Básico e a abertura da escola ao meio social»:

O avanço da revolução portuguesa exige a transformação profunda do sistema escolar português em vários aspectos fundamentais e, designadamente, da esfera pedagógica ... Essa resposta [às necessidades do país] terá de decorrer, porém, das tarefas impostas pela reconstrução de uma sociedade nova, de uma sociedade onde estejam asseguradas as mais amplas liberdades, onde por isso mesmo não existam exploradores nem explorados.⁸

Se nalguns textos da época a escola é encarada como espelho da sociedade, dos seus problemas, hierarquia e dinâmica – de resto, as teses da sociologia da reprodução conhecem alguma voga no período -, neste (e noutros) exemplos fica claro o investimento na escola como lugar de transformação social (e não apenas como reflexo das mudanças operadas na sociedade). A dimensão mítica (e marcadamente ideológica) do discurso pedagógico então produzido está novamente presente na referência à possibilidade de construção de uma sociedade onde “não existam exploradores nem

as seguintes obras: Bettencourt (1979, 1982, 2001), Bettencourt e Santos (1983), Fernandes (1977), Oliveira (2004) e Stoer (1986).

⁷ Bernardo, M. (1974, Outubro). Objectivos da educação ao nível do Ensino Básico. *O Professor*, 4-5, 24.

⁸ Aprender trabalhando (1977, Junho). *O Professor*, 18 [Caderno «O 25 de Abril na educação»], VII.

explorados”. O que ficou dito permite-nos enfatizar a importância que a noção de “revolução cultural” assume, de forma quer implícita quer explícita, no Portugal revolucionário (como, porventura, em qualquer momento revolucionário). A questão é desenvolvida num artigo, já aqui referenciado, de enorme riqueza para o que aqui nos interessa e significativamente intitulado «revolução cultural». O autor – A. M. – afirma o seguinte:

Tem-se ouvido falar, ultimamente com mais frequência, da revolução cultural. Os militares do M.F.A. que andam pelas Campanhas de Dinamização Cultural têm sido particularmente sensibilizados à sua importância ... Houve uma revolução política em «25 de Abril de 1974», avançando no «28 de Setembro» e no «11 de Março». Entra-se decididamente na revolução económica. Resta, pois, alargar a frente revolucionária à educação e à cultura ... Revolução política, económica, cultural, social – é um todo inconsútil ...

A revolução cultural terá como programa «levar o conhecimento ao povo», porque a «liberdade está intimamente ligada ao conhecimento» [Vasco Gonçalves]. Há-de consistir fundamentalmente numa tríplice alfabetização – alfabética, cultural, política – mediante a qual todos os analfabetos aprenderão a ler, a escrever, a pensar, a escolher, a intervir conscientemente na vida do seu país ...

A revolução cultural realizará a desalienação espiritual ... difundirá um humanismo novo – científico e colectivista ...

O Serviço Cívico Estudantil, não como solução provisória de problemas mas como instituição de um novo tipo de educação – a educação socialista, em que é recuperado o elevado valor humano do trabalho – é rico de promessas no sentido da revolução cultural.⁹

O texto anterior é particularmente interessante em vários sentidos. Em primeiro lugar, importa sublinhar a ideia da interligação entre as chamadas revolução política, revolução económica, revolução cultural, etc. A transformação política, desencadeada pelo 25 de Abril, não é, nesta óptica, suficiente. Torna-se necessária uma revolução cultural que a complemente e aprofunde. A construção do homem novo – objectivo último de todas as revoluções culturais – implica um processo de “desalienação espiritual” e a assunção de um “humanismo novo”. Podemos, naturalmente, e como em anteriores projectos de formação do cidadão, perguntar se não é a componente endoutrinadora que acaba por prevalecer – note-se a adjectivação “científico e colectivista” - relativamente a qualquer bem intencionada proclamação de teor

⁹ A. M. (1975, Maio). Revolução cultural. Do exercício da alienação para o exercício da liberdade. *O Professor*, 8, 20-21.

humanista. Como nota Stoer (1986), a política educativa na conjuntura revolucionária não se afastou das “noções de consenso e também de inculcação ideológica” (p.61).

Podemos destacar, em segundo lugar, a articulação que é feita, curiosamente tendo por base uma citação de Vasco Gonçalves, entre a “liberdade” e o “conhecimento”. É a partir da tradição iluminista, liberal e republicana que se considera este último – o “conhecimento” - como essencial para o exercício da liberdade cívica. Daí a relevância que os temas do analfabetismo e da alfabetização assumiram nesses contextos, como acontece, igualmente, no pós-25 de Abril. Outra das autores presentes em *O Professor* – Helena Cidade Moura – chega mesmo a afirmar, bem na linha da referida tradição: “O analfabetismo é uma mancha mítica e fatalista na sociedade portuguesa, é um nevoeiro sebastianista em que se resguarda o real”¹⁰. É, igualmente, numa perspectiva iluminista que se imagina – regressando ao texto de A. M. - poderem ser os intelectuais (designadamente os estudantes) a “levar o conhecimento ao povo”. Está aqui presente a ideia do “pedagogo esclarecido” que se identifica com o povo, utilizando novamente uma expressão retirada de Stoer (1986, p.184).

Muito interessante é o sentido complexo e multifacetado atribuído à noção de alfabetização, entendida como “tríplice alfabetização – alfabética, cultural, política”. Para além das tradicionais competências ao nível da leitura e da escrita, associadas a essa noção, ela é alargada, particularmente, ao “saber pensar” e ao “intervir conscientemente na vida do seu país”. É, por um lado, à consciência cívica que se apela e, por outro, à já referida dimensão da participação ou da intervenção cívica. Entramos, aqui, num dos aspectos em que o projecto de educação para a cidadania desenvolvido no período revolucionário é mais inovador e mais se aproxima das concepções recentes, superando a figura do “cidadão-eleitor” típica do liberalismo e do republicanismo. A participação, tal como se expressa no período revolucionário, é algo bem mais amplo e efectivo do que a mera competência formal para o exercício do voto.

Outro dos traços marcantes da revolução cultural desejada é a íntima ligação estabelecida entre os registos pedagógico e político (para além do ideológico). A tese de que a política é transversal, estando presente em todos os domínios da vida social é assumida sem complexos. De acordo com o já citado Stoer (1986), “a educação, num período de mobilização, vê-se altamente politizada” (p.254). A finalidade deste projecto é, inquestionavelmente, a construção de uma sociedade socialista, a tal sociedade onde

¹⁰ Moura, H. C. (1977, Novembro). Alfabetização. Participação das populações. *O Professor*, 2 (Nova série), 30.

“não existam exploradores nem explorados”, tal como é referido numa das citações anteriormente apresentadas. A escola não é, nesta óptica, nem pode ser neutral. Ela deve promover “um novo tipo de educação – a educação socialista”¹¹. Daí a sua importância no sentido da transformação social que é imaginada pelos articulistas de *O Professor*, que a consideram uma “arma de libertação do povo” ao mesmo tempo que criticam a escola “burguesa” e “capitalista”.

Um dos mais interessantes artigos que aborda a relação entre a escola e a política é da autoria de Augusto Santos Silva e é escrito em reacção à retirada do currículo escolar, já em plena fase de “normalização” (no ministério de Sottomayor Cardia), da disciplina de «Introdução à Política», a qual sofreu, juntamente com as restantes experiências inovadoras, “as consequências de ser uma actividade mobilizadora concebida para consolidar a revolução” (Stoer, 1986, p.195). Segundo o articulista, um dos grandes erros, no que a essa questão se refere, é “recusar a abordagem e a discussão política na escola”. A fundamentação é bem típica de um contexto em que a politização da vida social era um dado adquirido:

A escola forma politicamente as pessoas. Qualquer Estado exige, para a reprodução do seu aparelho ideológico, para a sua própria conservação, uma formação política dos cidadãos e a escola é um dos principais modos de o conseguir. Ora, um Estado de classes só entende essa formação como interiorização dos valores e das ideologias dominantes ...
Ora, a ruptura essencial que o 25 de Abril veio provocar, em relação ao que se fazia em Portugal, foi a de tomar a disciplina [de Introdução à Política] como espaço de diálogo e não como correia de transmissão ideológica.¹²

O autor coloca, em seguida, uma questão que acompanha, pelo menos desde o início do século XX, o debate sobre a presença da educação cívica na escola. Deve esta tornar-se uma disciplina do currículo escolar ou, pelo contrário, ser transversal a toda a vida escolar (e não escolar). A interrogação colocada tem subjacente a si uma resposta: “A questão central é bem capaz de ser essa: é possível a formação cívica crítica na aula? – na escola, fora da vida”. O autor procura fundamentar a sua resposta negativa naquilo que podemos considerar uma verdadeira crítica do modelo escolar de educação. Não é possível a educação cívica quando é necessária a atribuição de uma classificação,

¹¹ O recurso à educação, durante o período revolucionário, como área privilegiada para a formação de cidadãos socialistas tem sido salientado pelos principais autores que se dedicaram ao estudo do referido período, como são os casos de Bettencourt (1982), Oliveira (2004) e Stoer (1986).

¹² Silva, A. S. (1978, Novembro). A formação cívica e política na escola. *O Professor*, 12 (Nova série), 24.

quando os alunos se têm de preparar para um exame final, quando há um limite de faltas a respeitar, quando há uma organização por turmas com horários próprios, quando permanece, nas suas palavras, uma “relação autoritária entre docentes e discentes” e “quando é preciso tão somente estar numa sala de um edifício para ter uma aula”¹³. As teses defendidas por Santos Silva enraizam-se, inquestionavelmente, numa tradição que vem do movimento da Educação Nova – com as propostas de *self government* - e das correntes pedagógicas renovadoras que se lhe seguiram. A educação cívica não pode cingir-se a um espaço à parte, tendencialmente endoutrinante, ela deve expressar-se em todos os momentos da vida escolar e ser da responsabilidade de todos os professores. A democracia não se aprende, nesta perspectiva, por via de uma qualquer instrução cívica, mas exercitando-a num contexto escolar democrático, verdadeira sociedade em miniatura, aberta, num sentido e noutra, à vida social. Seriam os alunos, organizados autonomamente, os actores principais desse processo.

Para além disso, é notória a influência de algumas das teorias pedagógicas mais radicais que criticam a própria essência da instituição escolar, embora combinadas com as teses, de ressonância althusseriana, que consideram a escola, utilizando as palavras do há pouco citado Augusto Santos Silva, como sendo um “aparelho ideológico” do Estado e uma sua “correia de transmissão ideológica”. A presença de alguns dos lugares-comuns de uma doutrinação de filiação marxista, então ainda com alguma presença no campo pedagógico, é bem visível, por exemplo quando se recorre a expressões como “Estado de classes”. No entanto, segundo o mesmo autor, esse carácter reprodutor e classista da escola poderia não ser uma fatalidade. Apesar de um certo desencanto e de alguma ambiguidade, no que se refere às relações entre a escola e a sociedade, o sonho de uma radical transformação social – da construção de um “Portugal novo” - tem ainda lugar no seu discurso (embora tenha que aguardar melhores dias):

Ora, a Introdução à Política era um espaço dessa transformação – era a possibilidade de uma consciencialização aberta, em diálogo, não directiva, dos jovens que eram crianças na Revolução. Era uma forma de os integrar, na prática, como cidadãos do Portugal novo. Esse projecto chocou com a instituição escolar. Foi liquidado, agora – e a liquidação veio dificultar ainda mais a formação cívica democrática nas escolas ...

¹³ Silva, A. S. (1978, Novembro). A formação cívica e política na escola. *O Professor*, 12 (Nova série), 25.

Introdução à Política terminou porque a escola não mudou. E a escola burguesa não permite que aquilo mesmo que a funda – o seu próprio modelo político – seja alguma vez posto em causa.¹⁴

As referências de pendor marxista são, de novo, óbvias, a par da presença do pensamento de Paulo Freire – visível, por exemplo, no uso da noção de “consciencialização” e no apelo ao “diálogo” – e das pedagogias não directivas. Depois da repressão intelectual que caracterizou o período autoritário, o pós-25 de Abril assiste à proliferação, nos planos pedagógico e político, de um conjunto de ideias novas, muitas vezes combinadas de forma ecléctica. A instituição escolar é aqui caracterizada como sendo uma “escola burguesa”, incapaz, por isso, de pôr em causa o “modelo político” prevalecente. Podemos interrogar-nos sobre se teria que mudar a escola para que a sociedade pudesse transformar-se ou se uma nova escola só seria possível numa sociedade também ela nova.

2. Para uma nova relação entre a escola e a comunidade

Segundo Ana Maria Bettencourt (1982), “l’ambition d’ouvrir l’école au milieu est un thème fréquent dans les théories des sciences de l’éducation” (p.3). No contexto revolucionário português, a defesa da necessidade do estabelecimento de relações mais próximas entre a escola e o meio (ou a comunidade) torna-se, mesmo, um elemento central da política educativa que se pretende concretizar. A crítica à chamada escola tradicional, por estar de costas voltadas para o meio que a circunda, surge com frequência na imprensa pedagógica. É o próprio Rui Grácio que faz o diagnóstico desse mal.

A escola é um mundo fechado que encontra o processo orgânico de se gerir com recursos dentro da própria escola, não os vai buscar fora ...
Há um mundo exterior ao mundo das escolas extremamente rico para uma acepção, rica ela também, do que é a cultura...
Então há possibilidades de a escola aproveitar o saber de outros adultos que não apenas o dos profissionais da educação.¹⁵

Para além da mensagem principal deste texto – “há um mundo exterior ao mundo das escolas”, que estas não têm sabido convocar -, importa realçar a concepção de cultura

¹⁴ Silva, A. S. (1978, Novembro). A formação cívica e política na escola. *O Professor*, 12 (Nova série), 26.

¹⁵ Grácio, R. (1976, Abril). Ensino Unificado. *O Professor*, 13, 22-23.

que está subjacente às concepções de Rui Grácio, em que a dimensão antropológica e a valorização da chamada cultura popular são elementos essenciais. A cultura não se restringe ao que é veiculado nas escolas como tal. O “saber de outros adultos” que vivem na comunidade - saber esse decorrente da “vida do trabalho”, da “vida associativa”, da “vida comunitária” - é algo que deve ser incluído na referida acepção “rica” de cultura. A necessária aproximação poderia acontecer, nesta óptica, 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. Como se diz em «Aprender trabalhando», “cada fábrica e cada cooperativa deve transformar-se numa escola” e, por outro lado, é necessário que “a escola abra as suas portas às forças sociais organizadas ... chamando o povo a participar ... vivificando o ensino com a força e a riqueza da sua experiência social”¹⁶. Outro articulista - subscrevendo-se através das iniciais A. L. – sublinha, em texto dedicado ao Ensino Secundário Unificado e, neste, à Educação Cívica e Politécnica, a ideia de que a inserção da escola na comunidade faz parte, mesmo, da sua função social.

Um outro aspecto muito importante deste programa voltado para «o desenvolvimento da função social da escola, mediante a sua correcta inserção na comunidade» é o que diz respeito à Educação Cívica e Politécnica. A possibilidade que dá ao jovem de conhecer o seu meio, poderá levá-lo a participar efectivamente em tarefas de intervenção social voltadas para os aspectos materiais ou culturais da valorização desse meio. Da colaboração com os outros habitantes do seu agregado urbano ou campesino, na efectivação dessas tarefas de transformação e melhoria da vida de todos, vai nascer no jovem o sentido verdadeiro da cooperação, da solidariedade, da participação, com os outros, no bem de cada um, o que equivale a dizer, no bem da comunidade.¹⁷

Encontramos aqui presente, de novo, a seguinte ideia: é, fundamentalmente, através do conhecimento do “seu meio”, da realização de tarefas de “intervenção social” na procura da valorização material ou cultural da comunidade, que os jovens escolares se formam como cidadãos do futuro. A participação na transformação social transforma-os a eles também, ao promover, na sua consciência cívica, os valores da “cooperação”, da “solidariedade” e da “participação”. O “bem de cada um” é, em coerência com esses valores, aqui visto como estando em harmonia com o “bem da comunidade”. Na síntese de outro autor – Severo de Melo – a Educação Cívica e Politécnica tem, mesmo, como

¹⁶ Aprender trabalhando (1977, Junho). *O Professor*, 18 [Caderno «O 25 de Abril na educação»], VII.

¹⁷ A. L. (1976, Fevereiro). Porquê o 1º ano unificado? *O Professor*, 11-12, 23.

seus principais objectivos o “conhecimento da vida da comunidade” e a “intervenção responsável na comunidade”¹⁸. É, pois, inquestionável a presença de uma forte retórica da comunidade ou do meio no discurso pedagógico revolucionário¹⁹.

3. Diluição do fosso entre o trabalho intelectual e o trabalho manual

Outra ideia forte veiculada no período é a que se refere à necessidade de construir uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Como se explica no texto «Aprender trabalhando», “a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual” tinha por base os “valores de uma sociedade de classes”. Uma vez que o objectivo é “combater essa mesma sociedade”, temos que “uma das formas de lutar contra ela reside, precisamente, em combinar o estudo com o trabalho produtivo”. Essa combinação conduzirá, na verdade, à “abolição da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual”, por via da introdução no currículo escolar do “trabalho produtivo socialmente útil”. Esse é um dos objectivos da Educação Cívica e Politécnica e é esse propósito, também, que está na base da criação do Serviço Cívico Estudantil. Ainda segundo a perspectiva do texto há pouco citado, “o lema do estudante, numa sociedade democrática a caminho do socialismo, deverá ser: «trabalha e aprende»”²⁰.

Esta é, seguramente, uma das mais curiosas expressões da utopia educativa do período revolucionário. Partindo do pressuposto, de raiz marxista, de que a divisão social do trabalho assentava na estrutura classista da sociedade, imagina-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” muitas vezes sonhada.

O trabalho produtivo dos estudantes e a aprendizagem dele decorrente correspondem, por outro lado, a uma nobre finalidade social:

O estudante aprende para servir mais tarde o seu povo, sobretudo as massas trabalhadoras, e o trabalho produtivo que vai realizar ao mesmo tempo já se destina, em grande parte, a beneficiar o povo, na medida em

¹⁸ Melo, S. (1976, Fevereiro). Educação Cívica e Politécnica: que futuro? *O Professor*, 11-12, 26.

¹⁹ Acerca da relação escola-meio-produção e das noções que lhe estão subjacentes, consulte-se, principalmente, o trabalho de Ana Maria Bettencourt (1982).

²⁰ Aprender trabalhando (1977, Junho). *O Professor*, 18 [Caderno «O 25 de Abril na educação»], VII.

que será socialmente útil à colectividade, a observar a moral do trabalho, a responsabilizar-se numa tarefa colectiva.²¹

Na anterior citação está presente outra das grandes concepções do período revolucionário – a mitificação da figura do “povo” (e também das chamadas “massas trabalhadoras”) – expressões cuja abrangência, não obstante o seu carácter vago, era passível de concitar consensos e de mobilizar vontades. O discurso pedagógico (como o político) reverenciam essa espécie de entidade suprema e de força redendora. Os estudantes purificar-se-iam, relativamente à sua origem de classe, através do “trabalho produtivo”, até aí exclusivo das “massas trabalhadoras”. Após essa fase iniciática, estarão aptos para “servir mais tarde o seu povo”. O trabalho estudantil desempenha, ainda, uma clara função moral. A observância da “moral do trabalho” contribue para a formação do cidadão do futuro, capaz de se responsabilizar por uma “tarefa colectiva”. Como se afirma no mesmo artigo: “Só transformando o estudante num trabalhador se poderão formar homens aptos a comprometerem-se no desenvolvimento progressista da sociedade”. Também só assim é que a escola se pode tornar, como já notámos, na “construtora de futuros membros duma sociedade mais justa, aberta ao socialismo”²².

Subscrevemos, com Bettencourt (1982), a ideia de que “la réforme de l’enseignement secondaire mise en place au Portugal à partir de 1975 introduisait de véritables changements, nottamment au niveau des objectifs concernant la formation morale et civique des élèves” (p.327). As experiências então desenvolvidas, não obstante o carácter efémero e o relativo radicalismo que as marcou, representaram uma ruptura com os tradicionais projectos de formação do cidadão e possuíam inquestionáveis potencialidades, no que se refere à concretização de uma verdadeira educação para a cidadania, algumas delas retomadas (ainda que despojadas da carga ideológica original) no âmbito de inovações curriculares posteriores. É, segundo cremos, o caso da Área-Escola e da Área de Projecto, relativamente à sua antecessora Educação Cívica e Politécnica. A violência que caracterizou, nesses anos, o combate ideológico (e pedagógico) esteve na origem da extinção das referidas experiências, sem a necessária avaliação, após o início do período de “normalização”. O contexto revolucionário, que serviu de pano de fundo ao seu desenvolvimento, esteve também na

²¹ Aprender trabalhando (1977, Junho). *O Professor*, 18 [Caderno «O 25 de Abril na educação», VII.

²² Figueiredo, M.; Carvalho, J., & Gouveia, M. (1976, Fevereiro). Acerca do sétimo ano de escolaridade. *O Professor*, 11-12, 24.

base do principal dilema subjacente a essas experiências. Em contraste com o que sucedia durante o regime autoritário, pretendia-se agora formar cidadãos capazes de viver em democracia. Mas esse projecto convivía com o propósito explícito de construir uma sociedade socialista, o que permite a colocação duma questão recorrente: em que medida estamos aqui, ou não, em face de um projecto visando a inculcação de um conjunto circunscrito de valores? Como nota, com lucidez, Stoer (1986):

Na verdade, mudar a cultura política através da promoção dum novo conjunto de valores não é tarefa fácil. A implantação de «uma só cultura» em Portugal acabou por não ser bem sucedida. Assim, a tentativa de recusar a «cultura burguesa» e as «instituições burguesas», contrapondo-lhes e promovendo um novo conjunto de valores centrados nos princípios da democracia operária, nas relações sociais igualitárias, na solidariedade social e na luta de classes internacional, falhou. (p.181)

Não obstante ter sido esse um projecto falhado, hoje - com o distanciamento que só o tempo permite - podemos avaliá-lo nas suas limitações, mas, ao mesmo tempo, reconhecer as enormes virtualidades que lhe estavam subjacentes e integrá-las nas reflexões contemporâneas sobre a educação para a cidadania democrática.

Referências:

A. L. (1976, Fevereiro). Porquê o primeiro ano unificado? *O Professor*, 11-12, 22-23.

A. M. (1975, Maio). Revolução cultural. Do exercício da alienação para o exercício da liberdade. *O Professor*, 8, 19-21.

Aprender trabalhando (1977, Junho). *O Professor*, 18 [Caderno «O 25 de Abril na educação»], VII.

Bernardo, M. (1974, Outubro). Objectivos da educação ao nível do Ensino Básico. *O Professor*, 4-5, 24-28.

Bettencourt, A. M. (1979). Educação Cívica e Politécnica: uma inovação? *Raíz e Utopia*, 9 [«Educar em Portugal»], 271-276.

Bettencourt, A. M. (1982). *La liaison école - milieu – production à l'école secondaire portugaise (1975-1976)*. Thèse pour le Doctorat de 3ème Cycle. Paris: Université Paris V.

Bettencourt, A. M. (2001). Rui Grácio e as inovações pedagógicas do 25 de Abril. *Inovação*, 14 (1-2), 35-45.

- Bettencourt, A. M. & Santos, M. E. B. (1983, Abril). O Serviço Cívico Estudantil: proposta para uma discussão. *O Professor*, 51, 4-20.
- Cidade Moura, M. H. (1977, Novembro). Alfabetização. Participação das populações. *O Professor*, 2 (Nova série), 29-31.
- Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, R. (1995). Rui Grácio: uma pedagogia da emancipação. In R. Grácio. *Obras completas. I – Da educação* (pp.XXIX-LXII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Figueiredo, M.; Carvalho, J.; & Gouveia, M. (1976, Fevereiro). Acerca do sétimo ano de escolaridade. *O Professor*, 11-12, 23-25.
- Grácio, R. (1976, Abril). Ensino Unificado. *O Professor*, 13, 20-23.
- Grácio, R. (1978, Maio). Objectivos da educação, políticas educativas e Constituição de Abril. *O Professor*, 8 (Nova série), 4-7.
- Grácio, R. (1986). *Obras completas* (Vol.III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, S. (1976, Fevereiro). Educação Cívica e Politécnica: que futuro? *O Professor*, 11-12, 26-28.
- Monteiro, A. R. (s/d). *Educação: acto político*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, L. T. (2004). *Estudantes e povo na revolução. O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*. Oeiras: Celta.
- Pacheco, J.A.S. (1999). *A cidadania como objectivo e eixo de formação em Rui Grácio*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- 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). London, Kraków: CiCe.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. S. (1978, Novembro). A formação cívica e política na escola. *O Professor*, 12 (Nova série), 23-26.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.