

O ensino da história em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicas e condicionamento político no trabalho docente*

Margarida Maria Louro Felgueiras**

Resumo

Neste artigo procura-se caracterizar o ensino da História durante o Estado Novo através dos objectivos que lhe foram legalmente atribuídos e analisar como determinadas concepções epistemológicas se adquiraram a uma ideologização da História e do seu ensino. Num segundo momento, através de documentos de avaliação utilizados por professores de história, analisa-se ainda, como os professores do ensino liceal, portadores de concepções epistemológicas diferentes, desenvolveram estratégias de ensino que procuravam ultrapassar esta "história institucional", apesar das fortes condicionantes político-ideológico-legais, que sobre eles pesavam. O que vai de encontro ao que autores de diversas áreas científicas, como sejam o Desenvolvimento Curricular e a Sociologia do Conhecimento e da Educação têm salientado dos aspectos mais profundos do currículo. A focagem das determinantes epistemológicas permite analisar e questionar as visões do conhecimento expressas no currículo, e de como estas podem interferir na própria concepção do processo educativo. Identificar as suas implicações na avaliação permite-nos desenvolver atitudes de reflexão e questionamento sobre o mundo do conhecimento e uma vigilância, sempre necessária, sobre novas formas de "cronística oficial".

Palavras chaves: ensino de história, Portugal, história da educação.

Abstract

This article tries to characterise the teaching of History during "Estado Novo", through the objectives that were legally ascribed, and analyse how certain epistemological conceptions were phyable to an ideologisation of History and its teaching. Using evaluation documents used by history teachers, it is also analysed how grammar school teachers, inibued with different epistemological conceptions, developed strategies which tried to side step "institutional history", despite the strong political-ideological and legal constraints they faced. This is in agreement with the finding of several authors in such scientific areas as Curriculum Development and Sociology of Knowledge and Education. The focus on epistemological determinants allows as to analyse and question the views on knowledge as expressed in the curriculum and how these can interfere in the conception of the educational process.

* Este artigo insere-se no projecto de investigação "O INSTITUTO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO OFICIAL PORTUGUÊS: HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO E DE UM GRUPO SÓCIO-PROFISSIONAL", e só foi possível com o financiamento proporcionado pela JNICT/ Fundação para a Ciência e Tecnologia

** Assistente do Grupo de Educação da Faculdade de Pscologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Autora do Projecto "PARA UM MUSEU VIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA"

Endereço: Rua de São Vitor, 37, 4 000 Porto

Telefone: 351- 2- 5366145

Telefone e Fax: 351-2-5360805

To identify its implications in evaluation allows us to develop reflexive and questioning attitudes about the world of knowledge and encourages the always necessary attention on new forms of "official chronicle".

Key-words: teaching of history, Portugal, history of education

Resumé

Cet article essaye de caracteriser l'enseignement de l'histoire pendant l'État nouveau à travers des objectifs que lui furent legalement comis et d'analyser de quelle façon certaines conceptions epistemologiques se sont adaptées à une ideologisation de l'Histoire et de son enseignement. Dans un deuxième moment, à travers des documents d'évaluation utilisés par des professeurs d'histoire, on analyse encore, comment les professeurs de secondaire, porteurs de conceptions epysthemologiques differentes, ont developpé des stratégies d'enseignement cherchant à dépasser cette "histoire institutionnelle", malgré les fortes contraintes politiques, idéologiques et légales que pesaient sur elles. Ceci confirme ce que plusieurs auteurs de diverses domaines científiques, comme le Development Curriculaire et la Sociologie de la Connaissance et de la Éducation ont souligné les aspects plus profonds du curriculum. Le focage des determinantes epysthemologiques permet d'analyser et questioner les visions de la connaissance présentes dans le curriculum, et comment celles-ci peuvent interfeere dans la conception même du processus educatif.

Identifier ces implications dans l'évaluation nous permet de developper des attitudes reflexives sur l'univers de la connaissance, et enfin, procurer une vigilance , toujours necessaire sur des nouvelles formes de "chronistique officielle".

1. Introdução

Os novos programas para o ensino secundário foram publicados nos anos de 1930/32 da Ditadura e só em 1936 o ensino liceal conheceu uma reformulação na estrutura e novamente nos currículos. Estas alterações verificam-se cerca de quatro anos após o golpe de estado, apesar do regime ter escolhido o ensino secundário como instrumento privilegiado da sua política de compartimentação social¹. Procuraremos caracterizar o ensino da História durante o Estado Novo através dos objectivos que lhe foram legalmente atribuídos e analisar como determinadas concepções epistemológicas se adequaram a uma ideologização da História e do seu ensino. Num segundo momento, através de documentos de avaliação utilizados por professores de história, analisaremos ainda, como os professores do ensino liceal, portadores de concepções epistemológicas diferentes, desenvolveram estratégias de ensino que procuravam ultrapassar esta "história oficial", apesar das fortes condicionantes político-ideológico-legais, que sobre eles pesavam. O que vai de encontro ao que autores de diversas áreas científicas, como sejam o Desenvolvimento Curricular e a Sociologia do Conhecimento e da Educação têm salientado dos aspectos mais profundos do currículo, tais como: a) a dependência "genealógica" deste e do conhecimento nele estruturado, face aos factores sociais²; b) o modo como o currículo pode ser uma forma significativa de controlo social; c) a negação da estrutura disciplinar do conhecimento como critério absoluto para a fundamentação do currículo³. Nesta perspectiva, a focagem das determinantes epistemológicas permite analisar e questionar as visões do conhecimento expressas no currículo, e de como estas podem interferir, de uma forma muitas vezes oculta, na própria concepção do processo educativo. Ao identificar as suas implicações na avaliação, permite-nos desenvolver atitudes de reflexão e questionamento sobre o mundo do conhecimento e uma vigilância, sempre necessária, sobre novas formas de "cronística oficial".

¹ Cf. Formosinho, João, *Education for passivity. A study of portuguese education (1926-1968)*, tese de doutoramento. Londres: Instituto de Educação, Univ. de Londres.

²) Cf. Young, Michael, "Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado". In Sérgio Grácio e Stepehn Stoer(1982) *Sociologia da Educação - II antologia*. Lisboa, p. 172; Fourquin, Jean-Claude (1989). *École et Culture*. Bruxelas, pp. 85-114, e ainda Taylor, Philip e Richards, Colins (1987). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor, p. 23.

³ Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid, pp.36-39;

2. Condicionantes político ideológicas durante a ditadura

A História aparece como uma disciplina onde se opera uma concentração ideológica, fruto de tomar em conta, necessariamente, as representações sociais temporalmente consideradas, quer pela reflexão das representações do historiador na reconstituição compreensiva da historicidade, por ele operada, quer ainda por ser um local de atribuição das representações colectivas, constituintes das identidades nacionais. O conhecimento histórico é pois atravessado por interpretações e selecções múltiplas, não podendo ser desligado das condições sociais da sua produção. No período da ditadura salazarista, porém, a tradição histórica era um pilar importante da ideologia e o seu ensino foi eleito como instrumento de difusão ideológica do regime. Apesar de não se ter feito, ainda, um levantamento exaustivo da legislação da Ditadura sobre educação, a análise de alguns dos decretos e portarias da década de 30 permite-nos uma imagem bastante clara sobre os objectivos atribuídos ao ensino da História, aos métodos propostos e às limitações impostas ao trabalho docente e de investigação, assim como a utilização de uma concepção positivista, causalista, aliada a concepções filosóficas de cariz finalista.

Mas como se caracterizava essa "história institucionalizada" e que tipo de limitações se impunham ao trabalho docente? A partir do decreto 16.362, sobre os programas dos cursos complementares dos liceus, do 16.730, sobre os programas do ensino primário, ambos de 1929, do decreto 19.605, que regulamentava o concurso de livros a serem adoptados nos cursos geral e complementares dos liceus, de 1931 e o 21.103, de 1932, que visava esclarecer "o significado e latitude da expressão "exactidão das doutrinas", inserta no artigo 13º do decreto nº19.605", procuraremos sintetizar os pontos de vista do Estado Novo, no plano prático e teórico, sobre o ensino da História.

A "educação nacional" considera o liceu o lugar de formação do "escol nacional", tendo como função mais importante a formação da elite. Esta formação pretendia-se global, isto é, dirigida ao conjunto das faculdades "intelectivas, sensitivas e volitivas"⁴. Sendo a adolescência um "período muito perigoso", importava formar "homens de vontade disciplinada e forte" a que se juntaria hábitos de bem pensar, sem descurar a função informativa do ensino, em que se destaca a fixação de factos e fenómenos. O professor deveria, antes de tudo, promover interesses morais, estéticos e sociais, com vista a "uma lenta e profunda impregnação do espírito", e não apenas o interesse especulativo ou meramente empírico. Era indispensável cultivar o gosto dos alunos, "obrigá-los a um trabalho

⁴) Decreto-lei 16.362 de 1929

metódico, desenvolver-lhes a iniciativa, preparando-os para virem a ser cidadãos úteis à Pátria". O aperfeiçoamento da língua materna assumia um carácter de dever patriótico - " Não é bom português aquele que não preza a sua língua" - e a obrigação de o promover recaía sobre todos os professores. Era **indispensável** que o aluno compreendesse a importância que o domínio da sua língua tinha para a vida, para a "grandeza e independência nacional". A língua materna era vista como um poderoso instrumento de inculcação ideológica, tendo o Ministro da Instrução Pública, ao tempo Gustavo Cordeiro Ramos, decretado a inserção **obrigatória** de um conjunto de frases, nos livros de leitura adoptados para a 4ª classe⁵ e para a selecta da 3ª, 4ª e 5ª classes do liceu, e para a 6ª e 7ª classes de letras⁶. Através delas procurava-se instilar um conjunto de ideias, que constituíam o travejamento ideológico do regime: afirmam a necessidade de autoridade, de firmeza, alertam para as dificuldades do mando quando comparado com a obediência, e de como esta constituía uma aprendizagem para a autonomia - "Obedece e saberás mandar" - fazem o elogio da família e da mulher no lar e insinuam uma hierarquização social por extrapolação das relações familiares, de tipo patriarcal. Nas frases para os livros do ensino técnico, para além do elogio do trabalho e do operário como um artista, aparecem frases contra a instrução, que mais não visam do que desmobilizar das expectativas de ascensão social. A escola não deveria intervir no processo "natural" de estratificação social⁷. Os excertos para a selecta dos liceus eram mais longos, e incidiam sobre a importância do Acto Colonial, o destino glorioso da nação e do progresso ultramarino. Veiculavam uma visão nacionalista, assente na nobre missão civilizadora do povo português. Se estas eram as finalidades impostas ao ensino de Português e aos professores em geral, aos professores de História, porém, era-lhes exigido que fossem os "intérpretes da alma nacional"⁸. É neste sentido que vão ser explicitados os princípios a que deve obedecer todo o ensino da História⁹ e o que nele deve ser objecto de censura. Desde então, como afirma Formosinho¹⁰, discutir a história de Portugal era atacar ou defender o regime. O estado atribui-se o poder de definir a "verdade nacional" e impor a interpretação histórica que "convém à Nação", abrindo o campo para todo o tipo de mitificação, silenciamento e

⁵ Decreto-lei 21.014 de 19/3/1932

⁶ Portaria 7.323 de 1932

⁷ Formosinho, J., *op. cit.*, pp198-199, já chamou à atenção sobre aspecto

⁸ Decreto-lei 21.103

⁹ Idem

¹⁰ Formosinho, J., *op. cit.*, p.153

falsificacionismo. Essa verdade, que convinha ao regime, era a inculcação nacionalista ("Portugal acima de tudo") e colonial de cunho paternalista, justificado pela secular missão civilizadora, que exaltasse o estado forte, a coesão social, o respeito pela hierarquia e da autoridade, que cultivasse os valores nacionais. Era também o estabelecimento de uma forte consciência de solidariedade entre um passado, que se mitifica, um presente que o pretende fazer renascer e um futuro imorredoiro.

No ensino primário o decreto 16.730 estabeleceu os novos programas, constando a História da 4ª classe. Ao ensino desta é atribuído, entre outras, a função de criar nos alunos o "conceito espiritual de Pátria" e a compreensão pela "acção civilizadora de Portugal", com "uma missão altíssima a cumprir nas colónias". Indica que o seu ensino deve ser relacionado com a Geografia, a quem competia dar a noção de grandeza e importância do império colonial e com a disciplina de Moral e Educação Cívica. Esta última, preparando os alunos para "cumprir os seus deveres com a Pátria", deveria recorrer à História para apresentar exemplos de abnegação heróica. A História aparece, assim, como mestra da vida. Neste decreto identifica-se uma concepção tipicamente positivista da História, na afirmação de que, no seu estudo, se devia chegar à "compreensão do valor dos factos pelo estabelecimento de relações entre causas e efeitos", "pela associação dos acontecimentos históricos às suas determinantes e às suas consequências e pela sua sequência histórica"¹¹.

As reformas seguintes de programas (1936; 1947/48, 1970/72), quer do ensino liceal, quer do primário, ou do preparatório, entretanto criado, não alteram esta concepção nem o seu significado. Vai permanecer uma visão neopositivista, nas alterações curriculares de 1947-48, como já o salientou Reis Torgal¹² e manter-se explicitamente dominante até ao fim do Estado Novo. Como o Autor salienta é uma história essencialmente política, "documentalista", centrada na figura dos reis ou dos grandes personagens. No ensino secundário liceal, para além do peso ideológico, assistiu-se ainda a um conjunto de medidas restritivas das competências dos professores. Como resultado verificou-se o limitar das suas actividades à sala de aula e ao cumprimento estrito, muitas vezes não do programa, mas da interpretação oficial que dele fazia o "livro único". É nesse sentido que o decreto 19.605, de 1931, estabelece sanções para quem adoptar livros fora das normas estabelecidas ou coagir à compra de livros não aprovados (artigos 22 e 23). Instituíam a obrigatoriedade de cada escola enviar a relação dos livros escolhidos, de entre a lista definitiva de livros previamente

¹¹ Decreto-lei 16.730

¹² Torgal, Luís Reis (1989). *História e Ideologia*. Coimbra, p.140

aprovados pelo Governo, à Direcção dos Serviço do Ensino Secundário, que as verificava e mandava publicar no Diário do Governo (artigo 24).

Em relação ao ensino da História no liceu, o compêndio de António Matoso foi utilizado como "livro único" ou quase exclusivamente até aos anos 70, transmitindo uma visão nacionalista e anti-iberista, colonialista, ultracatólica, autoritária, antiliberal e antidemocrática, glorificando a época da expansão e dando uma imagem negra do período liberal e republicano. Os compêndios divulgavam um ensino "eminente nacional", que deveria criar um sentimento de amor e de orgulho em ser português, "exaltando", "justificando" e "glorificando" tudo o que no passado pudesse ser considerado como "esforço da Nação".

Para além destes constrangimentos existiam, ainda, orientações metodológicas precisas, que procuravam integrar, num clima repressivo e autoritário, os contributos da pedagogia da Escola Nova. É o caso do decreto 16.362 / 1929, para os cursos complementares do ensino secundário, em que se propõe um ensino "vivo, animado, interessante, sugestivo e, quanto possível, intuitivo e prático, procurando sempre a colaboração activa dos alunos". O ensino da Geografia, como o da História, devia ser "colorido, animado, inteligente, cheio de vida". Para o ensino primário sugere-se as excursões e o uso de quadros com os monumentos nacionais, composições sobre as principais figuras e datas, indicando um conjunto de exemplos - "Porque foi ilustre Egas Moniz?; Quais foram os portugueses que mais se notabilizaram na Índia?", etc. Como vários autores têm salientado (Mónica,1978, Radich,1979, Formosinho,s.d., Torgal,1989, Araújo,1993)¹³ o predomínio de certos temas e figuras e a ausência ou desvalorização de outros constitui uma importante opção metodológica, com vista à implementação de uma história nacionalista.

De que modo uma visão tão utilitária e apologética da História se coadunou com a visão "cientificista" e "neutral" propalada pelo positivismo? Que eco encontrou entre os que a deviam elaborar e ensinar? São questões para as quais, mais do que encontrar respostas, se pretende problematizar e obter alguma visibilidade.

3. Determinantes epistemológicas na docência

Sintetizaremos, de forma breve, as concepções positivista e romântico-racionalista da História, que foram muito difundidas no ensino universitário, para delas identificarmos os elementos que mais se ajustaram a uma história de regime.

¹³ Cf. a propósito Mónica, Filomena (1978). Formosinho, J. *op.cit.*; Torgal, Luís Reis. *op. cit.*

Começaremos por nos referir ao "conhecimento histórico" e não à disciplina História, uma vez que na tradição de uma história literária e no paradigma dominante da Ciência Moderna o saber histórico não preenchia os requisitos para ser considerado como científico¹⁴. A natureza do conhecimento histórico, dando importância ao particular, inserido num contexto complexo de referências, não permitiria o estabelecimento de todas as condições iniciais, de forma a garantir a validade da conclusão. Os historiadores, na impossibilidade de formularem leis gerais, utilizariam, segundo Hempel, um "esboço de explicação", ou, para Morton White, reger-se-iam por leis sociológicas, podendo contudo, utilizar nas suas premissas afirmações de carácter histórico, lógico, económico ou outras. A subalternização do saber histórico considerado "imperfeito", não experimental, surge no contexto de afirmação da Sociologia como disciplina científica, no séc. XIX, já que esta parecia melhor adaptar-se ao modelo de cientificidade dominante: o experimentalismo.

No entanto, o facto do objecto empírico da História se apresentar bem delimitado - factos humanos passados, particulares irreversíveis e imutáveis - preserva-a da diluição noutras áreas disciplinares. É neste contexto epistemológico que se explica o facto dos historiadores atribuírem grande importância ao método histórico, que sendo rigoroso e utilizando procedimentos verificáveis, é o garante da verdade histórica.

O rigor do método fundamenta-se no culto do documento, sem o qual não há factos históricos¹⁵. Estes, segundo André Burguière¹⁶ são, para o historiador positivista o que o átomo é para o físico ou a molécula para o biólogo - o elemento de base da realidade observável. E de entre as múltiplas fontes de que dispõe para estabelecer os factos e compreender as acções humanas, o historiador vai dar particular importância às fontes escritas. O desenvolvimento das ciências sociais incitava uma certa tradição historiográfica, mais narrativa, herdeira dos cronistas e próxima das elites dirigentes, a reconstituir as origens das instituições e a limitar a sua esfera aos factos políticos e ao papel do estado dotando-se, simultaneamente, de uma metodologia rigorosa. A selecção das fontes incide principalmente sobre os documentos escritos, que o estado se esforça por recolher e

¹⁴ Confira-se a propósito autores como Carl G. Hempel e Morton White, in Gardiner, Patrick (1969). *Teorias da História*. Lisboa, pp. 421 - 435 e pp. 436 - 456, respectivamente. Para estes autores, que defendem um modelo único de explicação científica, a individualidade da História, assim como das Ciências Sociais, resultaria apenas da impossibilidade em atingir esse modelo, cujo paradigma se situa nas ciências físico-naturais.

¹⁵ Cf. Thuillier, Guy e Tulard, Jean (1986). *La méthode en Histoire*. Paris, p. 10.

¹⁶ Burguière, André "L'anthropologie historique", in Le Goff, Jacques; Chartier, Roger e Revel, Jacques (1978). *La Nouvelle Histoire*, Paris, pp. 39-40.

conservar, relativos a acontecimentos públicos, de carácter nacional. A memória histórica é essencialmente identificada com a memória do estado ou de quem detém as condições de produção de documentos - monumentos. Estes textos são submetidos à heurística e à hermenêutica. Para Jacques le Goff, "a crítica do documento tradicional foi essencialmente uma procura de autenticidade. Ela persegue os falsos e, por consequência, atribui uma importância fundamental à datação"¹⁷. O desejo de precisão e de exactidão - só dizer a verdade e ousar dizer toda a verdade - leva à apresentação de documentos justificativos das afirmações feitas. Os critérios de verdade são definidos pelas provas. No seio de uma sociedade, que se procura fundamentar em bases jurídicas e onde impera uma visão optimista do Direito, as fontes, validadas pela análise crítica (da autenticidade e da credibilidade), tornam-se provas irrefutáveis, verdadeiras e suficientes. A finalidade do conhecimento histórico é a reconstrução descritiva da realidade, baseada no acontecimento de natureza política e diplomática e hostil à longa duração. O historiador tem pejo em fazer sínteses, em tirar conclusões abrangentes. A explicação, se existe, extrai-se da ordenação dos factos comprovados. Os documentos falam por si.

Do investigador exige-se objectividade, imparcialidade, abstracção de si mesmo, que não transponha para o passado o pensamento e as paixões do seu tempo. Contudo, reconhecendo-se as dificuldades resultantes da implicação do historiador no seu contexto existencial, exige-se, como garante de objectividade, o afastamento temporal; recusa-se a possibilidade de uma história demasiado contemporânea; propõe-se o intervalo de tempo de cerca de um século entre o historiador e os factos por ele estudados.

Apesar desta concepção de História ser dominante no século XIX, não podemos esquecer as críticas dos historiadores de inspiração romântica, entre os quais avultam Michelet e Dilthey. O primeiro insurgia-se contra o uso excessivo de documentos, que apenas fornecem sintomas da realidade, e apelava para uma "ressurreição integral do passado", que descrevesse os mais humildes modos de viver e sentir duma época. O segundo advogava a compreensão como finalidade e método da História, opondo-se à hegemonia das abordagens do campo científico-natural sobre o campo social, ao mesmo tempo que reivindicava para as Ciências Humanas o estatuto de cientificidade. O Autor defendia o recurso a um modo intuitivo de conhecimento, sem contudo cair na introspecção. "É por ser um ser histórico que o homem compreende a história"¹⁸ A compreensão é

¹⁷ Le Goff, Jacques (1984). "Documento - Monumento". In *Enciclopédia Einaudi*, vol. I: *Memória - História*. Lisboa, p. 100.

¹⁸ Dilthey, W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt...*, *Gesammelte Schriften*, t. VII, p. 151, apud Marrou, H.-I.(s/d) *Do conhecimento histórico*. Lisboa, p. 191.

mediatizada pela historicidade do sujeito, que conhece, como do sujeito a conhecer. É a partir da sua história pessoal que o historiador alarga a sua curiosidade e investigação, acabando por englobar a humanidade. Segundo Marrou¹⁹ ele situa o "conhecimento do eu no e pelo seu passado (...) no centro de toda a história". Por isso preconiza o recurso à biografia, como forma de representação dos factos históricos vivos, e à hermenêutica, para interpretar os documentos, isto é, captá-los com empatia e criticá-los. Coloca a questão central do significado de qualquer documento, que como manifestação exterior da realidade humana, não fornece a sua significação espontaneamente. Propõe, como tarefa do historiador, a busca do sentido, próprio de toda a actividade humana, através da análise compreensiva de sentidos, no documento, e de interpretações sucessivas, na temporalidade. Dilthey contrapõe deste modo à *explicação* da natureza a *compreensão* explicativa do devir humano²⁰.

Estas concepções epistemológicas divulgadas no ensino superior podem ser documentadas, a título de mero exemplo, na obra de Sílvio Lima²¹, e mais recentemente na de Veríssimo Serrão²², na tradução e divulgação da obra de H.I. Marrou²³, obras que foram lidas por gerações de professores e investigadores.

Das concepções (positivista e romântico-racionalista) o Estado Novo utilizou o conjunto de elementos que fomos assinalando ao longo do texto e incorporou-os no seu discurso, nomeadamente na afirmação da História como uma "escola de verdade, tolerância e patriotismo" baseada na administração de provas irrefutáveis e de um método rigoroso. Com estas afirmações mais não pretendia do que legitimar a "verdade nacional" que, na ausência de sínteses, o estado deveria definir. Deste modo se encontravam justificados o silêncio sobre a história contemporânea e a inexistência de investigação sobre certos temas. Compreende-se a preferência pelos estudos de carácter biográfico, que serviam mais facilmente a apologética do regime, com a glorificação das grandes figuras nacionais, fornecendo um material atraente para o ensino e para a divulgação. Corrigia, também, uma tendência demasiado experimentalista

¹⁹ Marrou, H.-I. *op. cit.*, p. 190.

²⁰ Sobre a importância da hermenêutica em Dilthey cf ainda Gardiner, Patrick (1969). *Teorias da História*. Lisboa, p. 270; Thines, G e Lempereur, Agnes (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*, Lisboa, entradas "Compreensivas(Ciências do homem)" e "Hermenêutica", Mesure, Sylvie (1990). *Dilthey et la fondation des sciences historiques*. Paris, pp. 216-238.

²¹ Cf. Lima, Sílvio (1953). *O determinismo, o acaso e a previsão na História*. Coimbra: 3ª edição,

²² Serrão, J. Veríssimo (1968). *História e conhecimento histórico*. Lisboa.

²³ Marrou, H.-I. (s.d.) *Do conhecimento histórico*. Lisboa: 2ª edição

com uma visão mais humana dos heróis e uma concepção filosófica idealista-racionalista. Mas sobre os silêncios e silenciamentos da investigação histórica confira-se o excelente trabalho de Reis Torgal, *História e Ideologia*²⁴, onde o Autor indica e esclarece algumas omissões da investigação universitária portuguesa deste período.

Como foi recebida esta "história de regime", em particular pelos professores, que tinham a obrigação patriótica de a divulgar? Que estratégias encontraram para ultrapassarem as limitações que lhes eram impostas? Para tentar lançar alguma luz sobre este ponto, de difícil resposta, seleccionámos exercícios de avaliação do 4º ano de História do Ensino Liceal, elaborados por professores em estágio pedagógico, no liceu normal do Porto, na década de 60 e início de 70. Servimo-nos, também, de uma edição do programa de História de 1962, que continuava em vigor, ainda em 1971, e que fora aprovado pelo Decreto 39.807, de 7 de Setembro de 1954.

Como é conhecido, o acesso ao estágio era extremamente limitado, decorrendo num ambiente de grande controlo pedagógico, burocrático e ideológico. A liberdade dos professores estava, pois, reduzida ao mínimo: o estreito domínio da sala de aula encontrava-se invadido pela orientação fiscalizadora do orientador e todos, ou a maior parte dos materiais utilizados, faziam parte do dossier de cada estagiário e eram avaliados. Tudo possuía um cunho de extrema uniformidade e a inovação, se existisse, restringia-se a aspectos metodológicos menores. Neste contexto, escolhemos para análise as avaliações que incidissem sobre a expansão marítima, por ser um dos temas centrais na ideologia do regime e com grande expressividade programática. A escolha, aleatória, incidiu sobre um conjunto de exercícios existentes nos arquivos da referida escola, que dispõe de um rico espólio documental para o campo educativo.

Não se trata, aqui, de fazer uma análise estatística da frequência de determinadas questões, pois no contexto já definido não parece ser relevante. Pretendemos, pelo contrário, surpreender e compreender dados que podem mesmo ser numericamente irrelevantes. Nos materiais compulsados, a análise permitiu-nos identificar vectores ou matizes oriundos de perspectivas históricas diversas, para além de todos os condicionamentos.

Segundo Gimeno-Sacristán²⁵, a base intelectual de um educador é um certo domínio da área ou disciplina em que desenvolve a sua actividade, encarada não como a mera acumulação de conhecimentos, mas como

²⁴ Torgal, Luís Reis, *op. cit.*

²⁵ Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid, p. 222.

compreensão da estrutura da disciplina e das suas dimensões sociais e histórica. Implica, ainda, conhecer a epistemologia específica que, dando conta dos estados sucessivos de desenvolvimento, submeta os fundamentos da disciplina a um exame crítico²⁶.

O conhecimento científico não está desligado das condições históricas, sócio-técnicas e epistemológicas que, a dado momento, convergem na configuração de um paradigma de cientificidade, o que determina tanto a sua produção (aceitação de métodos, determinação de problemáticas, etc.), como a sua reprodução social, através do ensino. Simultaneamente, cada disciplina científica ocupa um lugar no mundo universitário que lhe concede importância e prestígio social. Tendo em conta que um indivíduo possuidor de grau académico universitário se familiarizou com um campo específico do saber e, implicitamente, adquiriu as normas que a dado momento nele imperam, sem as problematizar, compreendemos como todas estas circunstâncias concorrem para se estabelecer, no senso comum, a inquestionabilidade do saber científico. Quando isto acontece, estão constituídas as condições para a sua reprodução social, de forma mais ou menos mecânica. De um modo geral, os professores elaboram um conjunto de pressupostos pouco estruturados e com fraco grau de coerência, onde determinantes epistemológicas, pedagógicas, filosóficas e sócio-políticas se interpenetram. É com base nesse conglomerado de convicções implícitas que o educador orienta a sua actividade educativa. Ocultadas nos seus discursos educativos, os professores sentem dificuldade em assumi-las explicitamente. Podem-se detectar, porém, na (re)construção que o educador faz do currículo, ao transformar o saber, em saber pedagogicamente transmissível. Na realidade, as determinantes epistemológicas impregnam toda a sua acção, estruturam o seu estilo pedagógico (na selecção do conhecimento considerado como cientificamente válido, na atribuição dos fins, na forma como concebe a aprendizagem, na escolha dos métodos, nas modalidades de interacção com o aluno, nas ajudas que lhe presta, na forma como o avalia e na escolha de materiais de ensino). Nomeadamente, o posicionamento dos materiais de ensino face ao currículo e ao conhecimento por ele veiculado parece ser ignorado pelos educadores que os encaram, fundamentalmente, numa perspectiva instrumental.

26 Distinguímos teoria do conhecimento de epistemologia. A primeira reflecte prioritariamente sobre as origens do conhecimento, enquanto a segunda analisa as condições do conhecimento, o que se pode e como se pode conhecer. Cf. Thines, G. e Lempereur, Agnes (1984).*op. cit.*, entradas "Epistemologia", "Gnoseologia", "Conhecimentos".

Quando o educador trata directamente os conteúdos, situa-se num campo de decisão²⁷. O saber, tal como os currículos, é artificial, no sentido de ser feito pelo homem e, por esse motivo, sujeito a uma apropriação que o transforma, distorce e reelabora. Os saberes curriculares são fruto de reflexões e decisões sobre o que é considerado válido, desejável, útil e conveniente. Estas escolhas determinam o formato e conteúdo do currículo e limitam também a (re) construção que cada educador pode fazer, segundo a sua própria interpretação e mentalidade²⁸.

Um educador crítico, que assuma como importante ter uma atitude de (re) construção curricular, necessita de em grupo ou individualmente, explicitar os seus referenciais e de analisar a estrutura substantiva e sintáctica do conhecimento que administra. Caso contrário, ou assenta em pressupostos - que, inconscientemente ou deliberadamente, oculta - ou torna-se mero consumidor acrítico de materiais curriculares diversos (programas, textos, livros), orientando a sua actividade por uma qualquer determinante, tomada em exclusividade. Isto revelar-se-á prejudicial para a dimensão cultural do currículo que o conhecimento disciplinar expressa. Ou, ainda, sucumbe a elementos conjunturais (tempo, hábitos da instituição, normas que recebe, etc.), em função dos quais executa as suas actividades, com maior ou menos disfuncionalidade.

Nos exercícios analisados verificamos que muitas das avaliações reproduziam as orientações do programa, quer no tipo de pergunta, que já encontramos exemplificado para a 4ª classe da escola primária em 1936, quer numa perspectiva objectivista, de indicação de nomes e datas, quer positivista, de perguntar as causas e consequências. São exemplo das primeiras e, também, as mais numerosas, perguntas do tipo: "Indica as duas principais figuras ligadas aos nossos descobrimentos, no que respeita à sua direcção." "Diga quem realizou e aonde se realizaram essas viagens", "Que objectivos teve em mente alcançar o infante D. Henrique? Em que medida os realizou?". Quanto às segundas surgem-nos com frequência questões do tipo: "Quais foram as causas da acção preponderante dos portugueses na empresa dos descobrimentos?". Uma outra vertente, de carácter acentuadamente literário, consistia em pedir aos alunos que contassem tudo o que sabiam sobre um tema: "Cronologicamente, conta os acontecimentos mais importantes do reinado de D. João II que nos permitem ver nele uma das principais figuras da gesta dos descobrimentos." ou "Dois problemas se levantaram acerca da descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral: - O da

²⁷ Zabalza, Miguel Angel Diseño y Desarrollo Curricular. Para profesores de la enseñanza básica. Madrid: 2ª ed., p. 121.

²⁸ Cf. Taylor, Philip; Richards, C. *op. cit.*, pp. 16-23

sua originalidade e intencionalidade. Que se pode adiantar a propósito disso?" ou ainda "O carácter científico dos descobrimentos".

Como se pode verificar, o desenvolvimento destas questões exigia a memorização e sistematização o mais alargada possível de um assunto; o domínio da escrita com vista a uma exposição coerente. As questões estão elaboradas de tal forma que exigem da parte do aluno o acordo com os pontos de vista apresentados pelo "livro único": uma visão da importância da autoridade forte de D. João II, o carácter intencional, científico, pioneiro e sem igual das viagens marítimas.

Neste contexto, o que aparece como significativo é o facto de surgirem alguns exercícios de avaliação que denotam uma concepção diferente de História. É o caso de um professor, que a partir de uma transcrição de um trecho do *Esmeraldo de situ orbis* elabora as perguntas incidindo sobre o relacionamento das descobertas com o movimento das ideias, tentando testar a compreensão da matéria. São exemplo questões do género: "Explique o conteúdo do texto e situe-o", "Relacione o "naturalismo" com o texto presente; caracterize esse movimento cultural", "Mostre o carácter científico dos Descobrimentos portugueses pela evolução das embarcações". Ainda que recorra a perguntas do tipo apontar antecedentes e referir-se às consequências, a dominante dos exercícios não é essa. Há uma preocupação de integrar a história nacional na europeia, de acentuar os aspectos culturais, fugindo à estrita memorização e valorização de figuras heróicas.

Comparando esta pequena mostra de testes, do período da Ditadura, poderemos concluir que as diferenças verificáveis nos exercícios de avaliação expressam já algumas alterações nas concepções epistemológicas sobre o conhecimento histórico. Os educadores, (in) formados por um longo período de contacto com um campo de saber específico, adquiriram as normas que nele imperam e a elas recorrem de forma mais ou menos mecânica. Elas são, contudo, detectáveis na reconstrução que fazem do currículo. É o caso de grande número dos testes analisados. Contudo, mesmo nas condições mais adversas para o exercício da profissão, verificou-se que o educador que tiver uma visão mais consciente e crítica do conhecimento a divulgar procede de modo mais criativo e pessoal na elaboração dos materiais de ensino e de avaliação. Pelo contrário, o não questionamento do saber a transmitir parece levar à aceitação acrítica das normas impostas ou propostas, como os testes evidenciam. A reflexão crítica sobre os vectores epistemológicos de uma área científica específica parece contribuir para flexibilizar as certezas e predispor para a consideração das limitações do que julgamos conhecer. Observámos os constrangimentos e a pouca liberdade com que os professores, durante o

Estado Novo, tratavam, avaliavam as rubricas programáticas e serviam, através da docência, os objectivos do regime . Mas verificamos, também, como se encontravam cientificamente legitimadas as decisões pedagógicas adoptadas, pela aceitação passiva de um conjunto de postulados epistemológicos, que sublinhamos no texto. Este facto sugere-nos a necessidade duma reflexão epistemológica, que conduza a opções conscientes. Parece-nos pois importante que a formação inicial dos educadores em geral e dos professores de História em particular, ao proporcionar um espaço de reflexão sobre o currículo, considere as modalidades de definição do conhecimento científico como uma área de incidência interdisciplinar. Essa reflexão contribuirá para aumentar as disposições dos educadores para o exercício da autonomia, controlando dependências das quais, à partida, não têm consciência O conhecimento científico, como qualquer outro produto humano não se pode desligar das condições sociais da sua elaboração e divulgação, como se torna patente, após a análise do programa e dos testes já referidos. Os educadores, como agentes de divulgação científica, estão sujeitos a um conjunto complexo de constrangimentos explícitos e implícitos, que limitam a sua acção. Esses constrangimentos são particularmente sentidos quando se toca o imaginário colectivo, como se pôde verificar através do caso do ensino da História.