

6 Sob o signo da experimentação e outros caminhos

Raquel Pereira Henriques¹

¹ IHC/IN2PAST | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova Lisboa | raquel.henriques@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7300-3419>

Introdução

Pode uma reforma, implementada nos primeiros anos da década de 1970, contribuir para repensar práticas educativas, num diálogo com o passado e com o presente? Talvez que perceber a sua singularidade, no seu tempo histórico, nos permita olhar para o que foi diferente, para aquilo que levou os professores a participar e a querer transformar os quotidianos escolares, a reorganizar as suas práticas.

Muitas das inquietações deste tempo passado permanecem, mas talvez analisar a organização de todo o processo, as dificuldades e críticas, as sugestões e opiniões de quem esteve no terreno possa ajudar a questionar sobre tempos, espaços, formas, os padrões de que nos fala João Barroso (2001). Não se pretende exaltar o que foi feito, como se devesse ser de novo implementado, porque os tempos são distintos e porque é preciso reinventar e readaptar constantemente (Canário, 2002). Mas talvez possamos pensar sobre

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 97-121, 2024.
<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.5>

o que resultou, e porquê, de que modo os intervenientes, todos eles, contribuíram para a conceção, mas, também, para a sua execução e avaliação (Canário, 2005), num processo de apropriação e, simultaneamente, de criação.

Na escolaridade intermédia era permitido o ensaio

A última reforma educativa do Estado Novo, preconizada por José Veiga Simão, foi pautada por algumas propostas muito diferentes daquelas que vinham sendo implementadas, sendo constantemente apelidada como “inovadora” e “progressista”, até por causa de algumas continuidades que se verificaram depois da revolução de 1974 (Fonseca, 2003; Henriques, 2010; Proença, 2004; Stoer, 1986). Isso leva-nos a pensar no processo, no envolvimento dos protagonistas, no permanente questionamento e na alteração de práticas “que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar” (Pintassilgo, 2019, p. 18).

Esta foi uma reforma com carácter globalizante, mas a “experiência pedagógica do 3º ano”, e depois do 4º ano foi, como à frente se verá, o núcleo central. Desenvolvida em anos letivos suficientemente afastados dos anos iniciais (que ainda constituíam a escolaridade mais abrangente e aquela que mais portugueses frequentavam) estava, por outro lado, distante do liceu, percurso não obrigatório, mais exclusivo e muito voltado para o prosseguimento de estudos superiores. Digamos que experimentar aqui, nesta escolaridade intermédia, era mais facilmente justificado, podendo servir como ensaio, sem que as perturbações (se as houvesse) afetassem o percurso educativo dos alunos.

O 3º e o 4º ano eram, portanto, experimentais, possibilidade consignada pelo Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967 e assi-

nado por Inocêncio Galvão Teles. Com efeito, esse Decreto-Lei previa “a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público”, e o objetivo principal era o de “aferir o mérito das inovações projetadas, antes de as pôr em vigor, e como forma também de as tornar conhecidas e lhes proporcionar diferentes condições de êxito” (Decreto-Lei 47.587, 1967, p. 270). Experimentar era assim uma cobertura que poderia contribuir para proteger algumas opções, para proteger decisores e executores, e que atraía professores que, por diversos motivos, queriam fazer diferente e aceitaram tomar parte no projeto.

Na verdade, o que se recomendava era há muito conhecido dos professores. Nos colóquios que se multiplicavam desde os finais da década de 60, inscreviam-se centenas de profissionais que discutiam a didática das disciplinas, as finalidades do trabalho do educador, uma “escola mais ativa”. Era comum o apelo a um trabalho participativo entre todos, a aulas não expositivas, colocando os alunos a trabalhar a partir de documentos de natureza diferente e/ou com diferentes perspectivas, como forma de desenvolver o espírito crítico. Apelava-se também a que se trabalhasse por projetos temáticos multidisciplinares, projetos que deveriam ter em conta as características da escola e, obviamente também, as necessidades dos alunos de cada turma, numa primeira tentativa de diferenciar métodos e, conseqüentemente, processos de avaliação. Haveria vantagem se se partisse da localidade para a análise do global, e apelava-se à livre expressão e à tolerância para com outras culturas, outras religiões, diferentes ocupações e técnicas. Todas estas propostas de trabalho e conceitos circulavam constantemente já há algum tempo, mas surgirem explicitamente nas recomendações dos programas, foi sentido como uma importante novidade.

No seu discurso de tomada de posse, a 15 de janeiro de 1970, o ministro da Educação Nacional Veiga Simão tornou claro que se assumia como um renovador, para quem a educação era um veículo democratizante, meio fundamental para alcançar uma maior justiça

social e contribuir para o progresso económico. *A Batalha da educação* que pretendia levar a cabo, para dar a todos uma “igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (Simão, s.d., discurso de 10 de junho de 1970, p. 50), representava uma aposta contrária às que eram feitas pelos mais conservadores. Em muitos aspetos podia, no entanto, ler-se na continuidade de outras ruturas que tinham sido pensadas, muitas delas inspiradas nos ideais educativos da Educação Nova e, também, nas propostas de Francisco de Paula Leite Pinto, ministro entre 1955 e 1961. Leite Pinto tinha manifestado uma especial sensibilidade para os problemas educativos, para as respostas que poderiam ser dadas às expectativas sociais, considerando que se poderia contribuir seriamente para uma melhoria das condições de vida da população portuguesa. Referira que “[o] saber ler, escrever e contar não basta hoje a ninguém, nem àquele que passa grande parte do dia, ou mesmo todo o dia, isolado, a guardar gado” (Pinto, 1961, Volume I, p. 32), e Veiga Simão viria a reforçar esta posição dizendo, em 1973, que “Um Povo mais culto é sempre um povo mais livre” (1973, p. 104).

A 6 de janeiro de 1971 foram apresentadas as bases fundamentais para a educação, e Veiga Simão referiu duas características essenciais: a de que a reforma do sistema educativo se realizava “sob o signo da inquietação” e que ela só seria alcançada se houvesse “o empenhamento da população” – são palavras dele. Tornou depois públicos dois documentos, o *Projeto do Sistema Escolar Português e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, pretendendo reformar toda a arquitetura escolar portuguesa. Oficializou dois anos de educação pré-escolar e, por Despacho de 9 de agosto de 1972 procedeu ao lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos, quatro de ensino primário, dois que correspondiam ao chamado ciclo complementar do ensino primário (1966) e/ou ciclo preparatório do ensino secundário (1967), e mais dois anos de ensino “secundário unificado”, ou primeiro ciclo do ensino secundário (1972).

O aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos implicava um acréscimo de duas classes às seis já existentes – eram os 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino secundário, correspondentes ao que hoje é o 7º e o 8º ano de escolaridade.

Pretendia-se, deste modo, fornecer uma preparação escolar básica a todos, unindo diversos ramos de ensino e, também, saberes com proximidades entre si, na continuidade do que já se tinha verificado com a disciplina de História e Geografia de Portugal (que os alunos tinham tido no primeiro e no segundo ano do Ciclo Preparatório).

Um dos objetivos destes anos e dos novos programas era, também, o de “proporcionar aos alunos, em ligação com as suas famílias, os elementos necessários para uma visão global do mundo” (Costa, 1971, p. 2). E, talvez também por isso, para além do Português, de uma “língua estrangeira” (Francês ou ainda Inglês, que era opcional), da Matemática e da Educação Física, havia outras disciplinas cuja designação refletia, por si só, uma preocupação maior com a feição globalizante da educação, como era o caso das Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Musical, Trabalhos Oficinais. O elenco disciplinar não previa, inicialmente, a Educação Moral e Religiosa, mas, por pressão dos sectores católicos acabaria por ser incluída, embora como facultativa.

Inquietude e colaboração eram, pois, dois caminhos que se entrecruzavam e que, não deve esquecer-se, se aliavam a outros dois igualmente muito destacados: *renovar e reformar*. Mas em todo este projeto havia mais três verbos de ação fundamentais e que se vão repetindo em toda a documentação deste período – *unificar, flexibilizar e experimentar*.

Na verdade, por detrás da intenção de aumentar a escolaridade obrigatória para oito anos, já referidos, estava o desejo de privilegiar de igual modo as ciências exatas, as humanidades e as tecnolo-

gias. Era igualmente objetivo acabar com a opção entre uma escolaridade mais técnica e outra mais geral – daí o desejo de unificar.

Havia também que flexibilizar e, nesse sentido, os novos programas não deveriam ser totalmente prescritivos. Os professores tinham a liberdade de optar pelos temas que fossem mais adequados à escola, aos alunos, aos seus interesses e ritmos, podendo adaptar a sua abordagem à realidade do meio em que a escola se inseria.

A flexibilidade curricular era efetivamente uma das propostas e, nesse sentido, 1/3 das aulas deveria ser ocupado com o aprofundamento de temas que os professores considerassem essenciais para aquela turma, aquela escola, aquela localidade. Ou seja, os temas do programa deveriam ser lecionados em 2/3 dos tempos letivos disponíveis, para que os restantes fossem utilizados, de forma maleável, em revisões e em trabalhos de aprofundamento. Explicava-se aliás que em vez de se aprender a memorizar, era sobretudo fundamental que o aluno aprendesse a consultar, a situar, a explicar, em função da curiosidade manifestada e das escolhas que a turma podia fazer.

A cooperação entre todos era outra preocupação fundamental, porque havia o objetivo de que o diálogo fosse permanente entre professores, encarregados de educação, teóricos da reforma, alunos, diretores. Mas em primeiro lugar havia que experimentar, e todas as metodologias de trabalho, bem como a organização do processo, são um exemplo dessa constante articulação e exercício de análise, como à frente se verá.

Esta “experiência pedagógica do 3º ano”, protegida pela legislação existente, ocorreria em três turmas de cada uma das 19 escolas preparatórias que voluntariamente acabaram por aderir ao projeto (inicialmente eram 21, mas esse número foi ajustado para 19). Foram chamados a colaborar professores de vários níveis de escolaridade e com diversas formações científicas e pedagógicas, preferencial-

mente com “Exame de Estado” (o que na prática nem sempre se verificou). As alterações na estrutura curricular, nos conteúdos dos programas, mas, também, nas metodologias de trabalho propostas eram muito significativas (ver Simão, 1979, pp. 6-7).

O recrutamento dos alunos era também voluntário, depois da autorização dos encarregados de educação, previamente informados da natureza, duração e características da experiência. As turmas deviam ser propositadamente “mistas” (o que era outra novidade – Despacho de 9 de agosto, 1972) e teriam, no máximo, 25 alunos. É interessante verificar que este limite já fora definido por Jean Zay, ministro da Educação francês na década de trinta, por se considerar que um número maior dificultaria o trabalho prático a realizar na aula.

O que estava em causa era tão radical que haveria de provocar reações dos mais conservadores, que contrariaram a reforma desde o início. De facto, houve uma força de bloqueio permanente, quer por parte de pessoas ligadas ao Ministério da Educação, quer por outras pessoas que de diferentes modos manifestaram a sua oposição.

Talvez por isso se insistiu na “renovação” e no “progresso”, como já foi dito, mas a partir de dentro, a partir do terreno, com os professores. Ou seja, talvez se acreditasse que se os professores e os pais e/ou encarregados de educação aderissem à reforma, esta poderia ser mais facilmente aceite, numa lógica de envolvimento entre todos, a partir das bases (Canário, 2005).

Vejam-se alguns dos objetivos definidos para estes 3º e 4º anos experimentais (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967...*):

- 1) Proporcionar aos alunos uma gama de experiências que lhes permita escolher a via escolar ou profissional que melhor se coadune com as suas propensões;

- 2) Fomentar nos alunos, numa perspetiva de educação permanente, atitudes, capacidades e informações constitutivas de um apetrechamento motor, mental e cultural de base, suscetível de servir: – os estudos escolares de continuação; – a formação profissional no limiar do emprego; – a utilização adequada do tempo livre.
- 3) Capacitar os alunos para o domínio da informação, ou seja, habilitá-los: – a interpretar, criticar e organizar pessoalmente a informação que lhes é fornecida; – a procurar, selecionar, tratar e criar a informação necessária a qualquer tarefa escolar, profissional, social, etc.
- 4) Proporcionar aos alunos uma visão global do mundo e dos homens, considerando-os não só em si mesmos como nas suas relações recíprocas.
- 5) Fomentar nos alunos a compreensão do valor da ciência, em si própria, e das técnicas que dela podem resultar. (...) (pp. 12-13).

Ensaiar, experimentar – as mesmas expressões para um processo criativo que pretendia envolver todos, como já foi referido. Nesta demanda foi igualmente pensada a avaliação, uma avaliação contínua, formativa, reflexiva, que contava com trabalhos individuais, trabalhos de grupo, relatórios de visitas de estudo, recolha de materiais, registos de conclusões, registos gráficos, a participação, as atitudes, o conhecimento demonstrado. O erro era considerado como irrelevante, porque o que interessava era conseguir corrigi-lo de forma autónoma, ou com a orientação do professor.

Regularmente o aluno e o encarregado de educação eram informados do rendimento do trabalho desenvolvido, das dificuldades que ainda existiam, daquelas que já tinham sido superadas e/ou de como se poderia proceder para melhorar, se fosse o caso. Havia dois tipos de fichas de avaliação: mensais e trimestrais. As primeiras eram preenchidas pelo aluno, anotadas pelo professor e assinadas pelo encarregado de educação. Na última coluna o aluno descrevia o que considerava ser o seu conhecimento da matéria, onde tinha maiores dificuldades e o professor anotava a sua opinião e aconselhava, datando e rubricando. Ou seja, o aluno começava por registar

a opinião que tinha sobre o seu desempenho, a que se seguia o parecer do professor, comunicando depois com o encarregado de educação.

As segundas fichas de avaliação, trimestrais, eram informações qualitativas, enviadas aos encarregados de educação e onde se utilizava o “insuficiente”, o “fraco”, o “satisfaz” e o “bom”. Nelas os professores teriam que informar sobre capacidades, interesses, evolução, alcance dos objetivos e, apesar de se expressarem de forma qualitativa, estava prevista, no entanto, uma classificação final numérica.

No final de cada rubrica do programa (ou tema) os alunos faziam uma síntese dos conhecimentos, preenchiam fichas de trabalho, realizavam trabalhos individuais e em grupo, discutiam os resultados alcançados, de forma conjunta, com o professor. Chegados ao fim do ano letivo, os alunos considerados não aptos passariam a integrar “classes especiais constituídas por alunos do mesmo nível de preparação naquelas disciplinas” (*Informação para ser presente...*, 1972, p. 3).

Em dezembro de 1972, num documento que resultou do *Encontro dos professores de Ciências Humanas – 18-20 de dezembro*, em Lisboa, foram discutidos os processos de avaliação, problema “considerado o mais premente” (p. 1).

Como se considerou que houvera sobreposição entre a avaliação dos conhecimentos, informações individuais sobre cada aluno, e aquelas que deveriam ser transmitidas aos encarregados de educação (atendendo a imposições diversas por parte da direção das escolas, dos grupos disciplinares ou dos encarregados de educação), tentou clarificar-se e separar-se cada uma daquelas rubricas.

Assim, e para não subestimar o parâmetro relativo à avaliação dos conhecimentos, “vincou-se que toda a aprendizagem pressupõe transmissão e receção de informações e que o ato de aprendizagem

implica necessariamente um conteúdo cuja importância não deve minimizar-se. Esse conteúdo tanto pode ser um conhecimento como um comportamento” (*Encontro dos professores...*, 1972, p. 2, sublinhados no original).

As fichas de avaliação elaboradas pela Direção-Geral do Ensino Básico foram consideradas uma mais-valia, sobretudo pela clarificação daquilo que se pretendia que o aluno conhecesse em cada rubrica do programa. Foi igualmente considerada essencial a “responsabilidade nas opiniões e nas atitudes”, bem como a “adesão (...) aos problemas humanos”, a “capacidade de iniciativa”, o “sentido de cooperação” e o “grau de empenhamento no trabalho” (*idem*, p. 3), ou seja, o envolvimento dos alunos em todas as tarefas desenvolvidas.

Experimentaram-se ainda novos métodos de trabalho, de forma a melhorar a capacitação dos alunos na interpretação, na crítica, na criação. Falava-se assim em trabalho conjunto ou trabalho de grupo, um trabalho que incentivasse à responsabilidade social, à tolerância para com o outro. Se já tinha aparecido em 1968 como uma metodologia importante para utilizar na escolaridade preparatória, agora em 1972 o trabalho em grupo era tido como fundamental para desenvolver o espírito de cooperação, mas, também, para permitir a livre expressão e estimular a criatividade. Foram referidas como essenciais as aulas práticas, a partir de diferentes recursos e a partir das vivências pessoais de cada um. Experimentava-se ainda a metodologia do trabalho de projeto, estimulava-se a investigação e a compreensão da realidade social, o estudo da localidade.

A preocupação com a localidade, com a didática da história local, era uma evidência no programa de Ciências Humanas, por exemplo. E apresentavam-se diferentes possibilidades, diferentes recursos que poderiam ser utilizados: artigos de jornais, filmes, fotografias, desenhos, diagramas, pinturas, registos áudio, etc.

Em 1972 os professores de Ciências Humanas que colaboravam na experiência responderam a um *Inquérito – Colóquio a realizar em dezembro*. Foi-lhes solicitado que apresentassem alguns materiais aplicados nas aulas, alguns exercícios realizados e um ou “dois cadernos diários e quaisquer outros trabalhos de alunos” (*Inquérito – Colóquio...*, 1972). Mas, nesse inquérito, especificaram alguns meios/recursos utilizados, referindo aqueles que a “escola tem”. Surgindo algumas variações entre as respostas, elas não têm diferenças significativas. Assim, para além das fichas de trabalho elaboradas e distribuídas pelo Ministério da Educação Nacional, os inquiridos referiram o emprego de diapositivos, do globo terrestre, de filmes, páginas de revistas e de jornais com notícias e/ou gravuras, transparências em acetatos (visualizadas com o auxílio do retroprojetor), mapas, imagens colocadas em flanelógrafo, modelos em gesso, em esferovite ou em plasticina, livros e projeção de opacos (através do episcópio).

Neste contexto reformista, dizia-se que o manual seria a negação da experimentação, que iria dificultar o caráter opcional dos temas. A ausência de manual foi, também neste caso, uma característica da rutura, da inovação. Os “compêndios” existentes não estavam de acordo com os objetivos dos programas, e considerava-se que poderiam até ser um entrave a uma “didática ativa”. Nesse sentido foram publicadas fichas de trabalho para alunos e professores com textos, gravuras e informações diversas. Com esses materiais pretendia-se estimular a leitura, a observação, a aplicação de conhecimentos, o relacionamento da informação, a síntese pessoal. Complementavam-se com fichas de avaliação, elaboradas de acordo com o trabalho previsto e apresentavam tarefas para as diversas rubricas do programa. Enviadas pelo Ministério da Educação Nacional para as escolas, essas fichas de trabalho e de avaliação eram, no caso de Ciências Humanas, da autoria de Maria Eugénia Reis Gomes e de Maria Emília Diniz, que trabalhavam em conjunto com os auto-

res dos programas no que dizia respeito à orientação científica e didática.

Por fim, justificando todas estas formas de trabalho e todos estes recursos, estavam os novos programas, a serem aplicados em outubro de 1972 e depois, em outubro de 1973, sequencialmente. Na impossibilidade de analisar todas as propostas para as diferentes disciplinas, optou-se por falar apenas de Ciências Humanas.

Era uma disciplina que reunia conteúdos de Geografia, de História, de Economia, de Sociologia e de Antropologia. Substituiu assim a disciplina de História e, também, a disciplina de Geografia. Os autores do programa foram Maria José Dantas Maia e Joel Serrão mas, no entanto, houve diversas colaborações quer na construção do programa, quer na produção dos materiais, surgindo nomes como os de Rui Grácio, Orlando Ribeiro, Maria da Graça Fernandes, René Charles Rodrigues da Silva, para além de Maria Eugénia Reis Gomes e Maria Emília Diniz, já referidas.

No 3º ano experimental pretendia-se que esta disciplina se debruçasse sobre três eixos temáticos – A Terra; Os Homens; As Economias. O segundo eixo intitulado Os Homens aparecia organizado em dois grandes temas intitulados “Grandes grupos humanos” (étnicos, linguísticos e religiosos) e “A distribuição mundial da população”. Pela primeira vez se referiam as culturas banta, sudanesa, indiana, chinesa, árabe e o cristianismo aparecia ao lado do islamismo, do budismo, do hinduísmo e do xintoísmo.

No eixo designado como As Economias, o intercâmbio técnico e cultural de diversas civilizações que se relacionavam ultrapassava em muito a importância dada aos aspetos comerciais tradicionalmente mais referidos. Os temas apresentados intitulavam-se deste modo: “As grandes áreas económicas” e “Os campos e as cidades”, analisando zonas rurais e centros urbanos, perdendo o campo o lugar mítico que ganhara durante décadas.

No 4º ano experimental continuava-se com o eixo intitulado “As Economias”, trabalhando “A industrialização” e “Os transportes e as comunicações”. Desenvolvia-se ainda um quarto e último eixo temático, intitulado As Sociedades Humanas, sendo tratadas questões de saúde, lazer, cultura e educação. Propunham-se temas relativos a “O trabalho”, “A saúde”, “A educação”, “O lazer”, “A cultura”, especificando “a humanização das condições de trabalho: higiene e segurança profissional”, “o trabalho escravo e a sua extinção”. O ingresso gradual da mulher nas atividades profissionais”, “a educação como fator do desenvolvimento pessoal e coletivo” e “a educação permanente”.

Terminava-se este 4º ano com duas propostas muito significativas e, no contexto, muito diferentes do habitual: “Reflexão feita pela turma, a partir de temas abordados neste ou noutro programa, sobre algum ou alguns dos mais importantes problemas enfrentados pela humanidade de hoje” e “Metas a alcançar pela comunidade local e regional a que pertence a escola, no sentido do seu desenvolvimento económico, social e cultural”, para além de um “Inquérito realizado pela turma sobre as características da comunidade local” e, por último, a “Definição pela turma das metas a alcançar” (Despacho de 9 de Agosto..., 1972).

Todas as atividades programadas e realizadas pelos alunos deveriam ter em consideração a necessidade de compreender a realidade social. Esses trabalhos poderiam assumir várias formas: “breves resenhas orais ou escritas” ou ainda “criações figurativas” (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967...*, 1972, p. 138), mas os trabalhos para casa deveriam ser muito reduzidos, em prol do trabalho na aula, preferencialmente em grupo, com vista a “estimular a iniciativa e a imaginação, a capacidade de utilizar instrumentos de trabalho intelectual, de comparar, classificar e interpretar factos e documentos” (*Idem*, p. 139).

Recomendava-se, como já foi dito, um ensino muito prático para todas as disciplinas e, nesse sentido, evidenciam-se como essenciais em Ciências Humanas as visitas, as excursões de estudo do meio, os registos de observações, a recolha de materiais.

Por sua vez o professor deveria fornecer “elementos de observação indireta: textos e documentos, mapas, fotografias e outras reproduções, diapositivos e filmes, postais ilustrados, desenhos e modelações, quadros estatísticos, diagramas, registos gravados, revistas e jornais, emissões de rádio e de televisão, etc. – índices ou sinais do comportamento social e cultural dos homens” (*Idem*, p. 138). Deveriam também utilizar-se os recursos disponíveis a nível local, importante contributo para envolver educadores e alunos e para concretizar experiências de aprendizagem (Hunner, 2011).

Esta linguagem era conhecida dos professores, mas aparecer explicitamente definida num programa e nas suas recomendações, ainda que camuflada sob o manto da experimentação, surgia como uma verdadeira rutura com as décadas anteriores.

Atendia-se à necessidade de os alunos poderem escolher o percurso académico e profissional, espelhava-se uma preocupação com a necessidade de os informar, reafirmava-se a importância de trabalhar em grupo como metodologia essencial para desenvolver o espírito de cooperação, o espírito científico e crítico, a criatividade, a responsabilidade social, e apelava-se a uma consciencialização de carácter humanista e universalista, que fomentasse a tolerância para com o outro. Todas estas propostas foram incómodas para algumas pessoas e muitos foram aqueles que publicamente vieram contestá-las, sobretudo os conteúdos de Ciências Humanas.

Nos jornais católicos *O Dever e Novidades* o desagrado foi evidente. *O Novidades* dizia, em 23.12.1972, que Ciências Humanas tinha uma raiz marxista, anárquica, que bania sábios, santos e heróis (artigo assinado por M.V.S., p. 3). Naquele jornal colocava-se em

dúvida que os encarregados de educação tivessem sido devidamente esclarecidos quanto aos aspetos formativos da disciplina, já que tiveram de autorizar a participação dos seus educandos na experiência que agora se iniciava. Considerava-se aquela como a “disciplina curricular mais perigosa”, que privilegiava até autores da oposição (23.12.1972):

A insistência com que se escolhem como textos de exame autores por demais conhecidos como opositores irreductíveis do regime e da sua filosofia começa a banalizar-se. A facilidade com que se convidam para cargos influentes na Educação individualidades que se declaram publicamente marxistas e outras que dirigem revistas defensoras e vulgarizadoras do Marxismo escandaliza o comum das pessoas.

No Programa de Português do novo 3º ano (sempre ele), indica-se como um dos livros de leitura completa na aula «Kurika», do falecido Henrique Galvão. É, pelo menos, uma inoportunidade flagrante! E será a Literatura Ultramarina tão pobre, que só se possa escolher para este efeito uma obra de Henrique Galvão?!

Consta-nos que os autores do Programa de Ciências Humanas (Introdução) seriam os Drs. Orlando Ribeiro, Joel Serrão e Rui Grácio.

Desconhecemos as razões que levaram à escolha, dado que nenhum deles teve qualquer contacto ou prática, que saibamos, com o nível de Ensino em que se insere a disciplina. Antes pelo contrário, trata-se de pessoas entregues a atividades distantes dele em todos os sentidos. (p. 3)

Foi arduamente criticado o facto de África aparecer no programa como uma “África negra”, e do branco poder ser entendido como aquele que se imiscuiu num território de outros, acusando os autores do programa de estar de acordo com os movimentos terroristas africanos (aparecendo a expressão “terrorista”, nunca a de “independentista”). Em 24.12.1972 dizia-se: “para os autores do programa de Ciências Humanas, o significativo é o Cavalo, o Carneiro, a Máquina a Vapor. O manipanso africano no mesmo plano de Deus; o batuque no mesmo nível que a 5ª sinfonia de Beethoven”. Contrariava-se ainda não ser a expansão portuguesa mais destacada

que a espanhola ou a francesa, e punham-se em causa as metodologias referenciadas: “aulas coloquiais... divisões em grupos de discussão... debate permanente... ensino ao sabor do capricho dos alunos... transformação do professor em mero modelador e registador de conclusões” (27.12.1972, p. 2), considerando que eram uma porta aberta para a insurreição, a anarquia, a insegurança, a contestação. Terminava com um apelo: “Quem nos acode?!”

Execução

Mas como se levou a cabo todo este trabalho? Como foi o processo? As escolas que aderiram à experiência fizeram-no voluntariamente, e percebe-se que houve liberdade para que os autores dos programas propusessem os temas que seriam trabalhados e para que se elaborassem os recursos considerados adequados (ver Fernandes & Emídio, 2018).

Estavam previstas diversas reuniões semanais a nível de escola, entre professores e orientadores da experiência para planificação dos trabalhos, para planeamento do trabalho interdisciplinar e aferição de objetivos comuns, para discussão sobre as dificuldades encontradas e possíveis soluções. As reuniões semanais tinham como objetivo elaborar materiais, avaliações, escolher bibliografia e textos para utilizar nas aulas, esclarecer aspetos relacionados com as metodologias de trabalho, com aquilo que designavam como “orientações metodológicas”.

Além destas, havia reuniões mensais, por disciplina, com os coordenadores gerais (Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes) e com todos os coordenadores de cada disciplina envolvidos na experiência, devendo realizar-se no Porto, em Coimbra e em Lisboa, alargando-se depois a Évora. Trocar-se-iam experiências, definia-se uma orientação comum, e deviam elaborar também “um relatório dos

trabalhos realizados, dificuldades encontradas e sugestões para as resolver” (Despacho de 9 de agosto, 1972, p. 201). Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes tinham a função de colocar o grupo a trabalhar, a pensar em propostas, em formas de as colocar em prática.

Este trabalho sistemático na escola e por zonas geográficas completava-se com outras reuniões trimestrais, que podiam chegar a um número de quatro por ano letivo. Estes encontros nacionais intitulavam-se “Colóquios”, tinham durações diversas, de dois ou três dias e participavam, para além dos autores dos programas, professores metodólogos, inspetores, autores dos textos de apoio, técnicos das Direções-Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os professores envolvidos. O objetivo era proceder a um apuramento global do trabalho realizado e, também, preparar os professores que trabalhavam na experiência pedagógica do 3º ano (e que depois iriam trabalhar com o 4º ano).

Estavam previstas ainda visitas a escolas, assistências a aulas, reuniões com pais e encarregados de educação, e a Direção-Geral do Ensino Básico enviava para as escolas documentação impressa, destinada a alunos e a professores, providenciava a aquisição de materiais didáticos e bibliografia.

No caso da disciplina de Ciências Humanas, por exemplo, estavam previstas “cerca de 35 obras para cada escola”, 1 a 12 “esquemas didáticos” e fotocópias da obra “inquérito de Geografia Regional elaborado por Orlando Ribeiro (obra esgotada)” (*Informação para ser presente...*, 1972, p. 4).

Veiga Simão ia solicitando informações. Embora desse liberdade de atuação, queria estar informado do que ia sendo feito e dos processos. Em 7.11.1972, por exemplo, através de um despacho para o Diretor-Geral do Ensino Básico, solicitava uma “informação urgente sobre os seguintes pontos relativos à experiência pedagógica do

novo 3º ano: 1- Qual a posição atual da experiência pedagógica; 2- Como se faz a avaliação de conhecimentos; 3- Quais os elementos de estudo já distribuídos” (Despacho, 7.11.1972).

O envolvimento de todos, professores, pais, alunos, autores de programas e ideólogos da reforma fez com que esta experiência tivesse tido muito eco e tivesse resultado numa proposta muito coesa. Quando tal não acontece, o sistema educativo pode ser “ingovernável” (Perrenoud, 2002, p. 37), mas a designação de “experimental”, as sucessivas colaborações e auscultações e, sobretudo, o carácter de voluntariado da reforma de Veiga Simão, deu-lhe o benefício da dúvida e fez com que muitos professores sentissem que faziam parte do processo, coisa que nem sempre aconteceu noutras reformas que surgiram com um carácter mais impositivo, antes e depois do 25 de Abril de 1974.

As informações para os professores eram constantes. Foram sendo publicados inúmeros ofícios-circulares, nos anos de 1972 e 1973, com propostas dos autores dos programas e dos autores dos textos de apoio, tentando responder às dúvidas ou problemas com os quais os professores envolvidos na experiência se deparavam.

No caso de Ciências Humanas, o ofício-circular nº 3/73 recomendava aos professores e alunos a elaboração de um plano prévio e de “um calendário de trabalho”, o cumprimento de determinadas rubricas do programa, a junção de outras, os tempos letivos destinados para cada tema, os ajustes feitos a esses tempos letivos, o tratamento de temas que eram optativos através do trabalho de grupo, especificando-se ainda o que devia ser alvo de sínteses finais. Não era um trabalho linear, embora para alguns fosse muito apelativo.

Dificuldades

Era muito claro o que se previa. Mas, no entanto, nem sempre acontecia como esperado e havia diferenças entre escolas e entre professores de uma mesma escola.

Nem todos os professores aderiram voluntariamente. Alguns foram nomeados “e muitos deles nem sequer conheciam os programas” (*Exposição do grupo de trabalho, constituído em janeiro de 1971*, p. 3). Foram convocados em agosto, receberam os programas em meados desse mês e iniciaram a leção do programa em setembro. Ao falarem sobre isso, e respondendo a questionários distribuídos, alguns disseram sentir-se relativamente inseguros com as novas rubricas, os objetivos, as questões didáticas para resolução de alguns problemas e para resposta às propostas pedagógicas.

Em críticas e/ou considerações que fizeram sobre o programa de Ciências Humanas, por exemplo, solicitadas e respondidas em agosto/setembro de 1972, os professores foram referindo os inconvenientes de se adaptarem aos novos conteúdos, de aprofundar conhecimentos com os quais não estavam familiarizados, especificando sobretudo as dificuldades que sentiam com alguns temas de Geografia e, também, de Economia. Alguns disseram não estar totalmente à vontade com os novos métodos, e falavam também na insuficiência de informação científica e didática ou, pelo menos, na tardia disponibilização de alguns materiais, especificando mesmo a ausência de recursos adequados aos diferentes conteúdos do programa.

Perpassava alguma insegurança e, por vezes também, algum descontentamento pela carga horária, pelo trabalho efetivo na escola, pelo acréscimo de responsabilidades, pela desorientação sentida com os processos de trabalho, sobretudo pela avaliação dos alunos e, ainda, pelo atraso nas ajudas de custo para participar nos diver-

os encontros com os coordenadores gerais, com os coordenadores por disciplina, com outros professores.

Outros também anotaram problemas relacionados com recursos, em número insuficiente para os trabalhos individuais e/ou de grupo, referiram as condições espaciais das salas e/ou a ausência de salas para cada disciplina, o que igualmente dificultava os trabalhos mais práticos.

Surgiram também críticas relativas à insuficiência de tempos letivos previstos. Estes distribuía-se deste modo: 9 horas de aulas, 4 horas na biblioteca para auxiliar os alunos nas pesquisas, 2 horas para reuniões de coordenação, 2 horas para o intercâmbio com as famílias, 1 hora para reunir com os encarregados de educação e as restantes horas para investigação, preparação das aulas e de recursos (informação disponível em *Colóquio dos professores...*, 27.04.1973).

Foi dito também que o facto de a bibliografia disponibilizada para as turmas ser quase exclusivamente em francês, constituía um entrave para a adesão dos alunos e havia ainda quem reivindicasse uma organização do horário diferente, ou seja, dois tempos letivos seguidos, aulas superiores aos 50 minutos habituais, para poder realizar outro tipo de trabalho, fundamentalmente os trabalhos de investigação e de grupo (*Inquérito – Colóquio...*, 1972).

Ao professor cabia “manter o equilíbrio entre a organização e a espontaneidade, entre o trabalho coletivo e o individual, entre o sentido da colaboração grupal e pleno desenvolvimento das capacidades individuais nas suas expressões mais originais e enriquecedoras” (*Ciências Humanas, iniciação, 4º ano...*, s.p.), mas reconhecia-se que essa tarefa, descrita nas indicações didáticas gerais, não era simples, a de equilibrar o trabalho prático com a aquisição dos conhecimentos de forma não fragmentária, a de promover a consolidação de um raciocínio simultaneamente teórico e experimental.

Isto representava uma nova forma de pensar o trabalho com os alunos, de pensar em soluções convergentes entre professores e disciplinas, um ensino que fomentasse o método científico, mais relacionado com a realidade, aliando teoria e prática, familiarizando os alunos com exemplos de criação simultaneamente científica, artística, literária, filosófica e religiosa.

Como se viu a experiência não foi isenta de polémicas e não foi isenta de dificuldades de ordem prática. Houve alguns professores que manifestaram o seu desinteresse em prosseguir a experiência no ano letivo seguinte, ou seja, no 4º ano, ao mesmo tempo que outros exprimiam o seu apreço pelo espírito de camaradagem, de partilha e de revisão dos processos e materiais. O acréscimo de responsabilidades e a falta de remuneração adequada foram também aspetos referidos como menos positivos. As reações foram, de facto, muito diversas e o que veio a seguir foi, na verdade, muito diferente.

Alguns ecos, ou talvez não

A proposta para a “experiência” era muito coesa, com aspetos que ainda hoje permanecem relevantes. Por um lado, foi privilegiada a autonomia na construção, na organização da estrutura, na aplicação das metodologias de trabalho, mas, em simultâneo, havia uma cooperação sistemática entre todos os intervenientes, uma experimentação constante, uma reavaliação e readaptação sempre que se verificava essa necessidade.

O carácter experimental da reforma fez com que muitos professores aderissem ao trabalho, e fez com que se propusessem temas e abordagens de teor globalizante, um ensino muito prático que envolvesse todos no processo. E isso também marcou o carácter de novidade, de marginalidade e de alternativa, de rutura desta reforma

e da nova disciplina então proposta e aqui analisada, Ciências Humanas.

Mau grado a distância temporal, o perfil humanista do documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (publicado em 2017), o trabalho cooperativo, a flexibilidade no tratamento dos temas de programas (como em História da Cultura e das Artes ou em História, Culturas e Democracia, homologados em 2004 e em 2019, respetivamente), o aproveitamento da história local, a avaliação formativa e, preferencialmente, autorregulada, são exemplos de alguns reflexos que talvez se possam observar na atualidade, embora num contexto naturalmente muito distinto.

A descentralização e a autonomia que possibilitassem uma adaptação dos currículos a diferentes realidades, a participação de todos, a tomada de decisões partilhadas, foram decisões que conseguimos perceber de forma muito significativa mais tarde, na Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, mas, também, em numerosa legislação publicada até 2018 (ver Henriques, 2022, pp. 437-439).

A reforma de Veiga Simão poderá, pois, ser um contributo, entre muitos outros, para pensar sobre a escola atual, sobre os seus padrões, a sua organização, as mudanças que se entenderem necessárias.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso (Eds.), *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Edições ASA.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário & I. Santos (Org.), *Educação, inovação e local* (pp. 13-23). Instituto das Comunidades Educativas.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto Editora.
- Ciências Humanas (iniciação) 4º ano. Esquema programático, Indicações didáticas gerais, Indicações didáticas específicas* (s.d.). [Notas manuscritas]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Colóquio dos professores do novo 3º ano. Ciências Humanas (27 de abril de 1973)*. [Documento datilografado]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Costa, A. A. (1971) [Notas manuscritas de Adelino Amaro da Costa datadas de 28.06.1971, papel timbrado do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Decreto-Lei nº 47587/67 de 10 de março. *Diário do Governo, Série I(59)*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47587-1967-503611>
- Despacho de 9 de agosto de 1972: Lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos com novos programas. *Boletim Oficial – Suplemento, 1*, 201-203. Ministério da Educação Nacional/Secretaria-Geral.
- Despacho de 7 de novembro de 1972*. [Documento datilografado em papel timbrado do Ministério da Educação Nacional, Gabinete do Ministro]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Encontro dos professores de Ciências Humanas – 18-20 de dezembro*. [Documento datilografado, datado de 20 de dezembro de 1972]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Exposição do grupo de trabalho, constituído em janeiro de 1971 (1972)*. [Documento datilografado]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).
- Fernandes, G. & Emídio, T. (2018). *Mais Vale Cedo do que Nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70. Duas medidas inovadoras e as suas*

histórias. A experiência dos 3º e 4º anos. A unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Edições Piaget.

Fonseca, M. M. V. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas.* Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Henriques, R. P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974).* Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Henriques, R. P. (2022). O território e a construção de currículos de história local. In A. I. Madeira, H. Cabeleira & J. Magalhães (Org.), *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)Construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (pp. 433-444). Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Hunner, J. (2011). Historic Environment Education: Using Nearby History in Classrooms and Museums. *The Public Historian*, 33(1), 33-43. <https://doi.org/10.1525/tph.2011.33.1.33>

Informação para ser presente a sua excelência o Ministro da Educação Nacional. (1972, 8 novembro) [Papel timbrado da Direcção-Geral do Ensino Básico, como resposta ao Despacho do ministro, datado de 7.11.1972]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Inquérito – Colóquio a realizar em dezembro. (1972) [documento datilografado sobre o «Novo 3º Ano», preenchido de forma manuscrita por diferentes professores]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

Lei 5/73 de 25 de julho. *Diário do Governo, Série I*(173). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>

Novidades. (1972, 23, 24 e 27 dezembro). Ofício-Circular nº 3/73, Série B, 1ª divisão, Proc. 12 (2.01.1973) [documento datilografado, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Básico]. Arquivo pessoal de Maria da Graça Fernandes. (Documento não publicado).

- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. ASA Editores.
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.), *Roteiros da Inovação Pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 7-32). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, F. P. L. (1961). *Discursos proferidos pelo Prof. Eng. Dr. Francisco de Paula Leite Pinto como Ministro da Educação Nacional de Julho de 1956 a Maio de 1961*. [Dactilografado e Ciclostilado nos Serviços da Comissão de Estudos da Energia Nuclear do Instituto de Alta Cultura].
- Proença, M. C. (2004). A reforma educativa de Veiga Simão. In F. Rosas & P. A. Oliveira (Coord.), *A transição falhada. O Marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974)* (pp. 233-261). Editorial Notícias.
- Programas. *A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967. 1º Ano após o actual 1º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1972)*. Ministério da Educação Nacional.
- Simão, V. (s.d.). *Batalha da educação: discursos proferidos em 1970 pelo Ministro da Educação Nacional*. Ramos, Afonso & Moita, Lda.
- Simão, V. (1973). *Educação...caminhos de liberdade*. CIREP.
- Simão, V. (1979, abril). A educação está adiada... para começar em 1985. *O Jornal da educação*, 22 (ano II), 6-10.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

