

Ensino da história e inovação pedagógica na transição para a democracia (Portugal, décadas de 1960 e 1970)

History teaching and pedagogical innovation in the transition to democracy (Portugal, sixties and seventies of the twentieth century)

Raquel Pereira Henriques*

Joaquim António de Sousa Pintassilgo**

RESUMO

Pretende-se, com este artigo, refletir sobre as transformações que ocorreram no nível do ensino da História em Portugal durante o curto mas complexo período anterior ou subsequente à revolução do 25 de abril de 1974. Que inovações foram sendo introduzidas nos programas? Quais as características dos manuais e de outros recursos então produzidos para o apoio aos alunos? Que métodos pedagógicos são prescritos aos professores? Concentrar-nos-emos no nível de ensino que parece ter sido mais marcado pelo espírito renovador, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, correspondente aos atuais 5º e 6º anos de escolaridade. Utilizaremos como fontes um conjunto de documentos legais, designadamente programas, para além de manuais escolares e outros recursos educativos que então circularam entre o ministério e os professores.

Palavras-chave: ensino da história; inovação pedagógica; transição democrática.

ABSTRACT

With this article it is intended to reflect upon the transformations that occurred in History teaching in Portugal during the short but complex period that precedes and succeeds the April 25th revolution of 1974. What innovations were introduced in the programs? What were the characteristics of the schoolbooks and other resources produced then to support students? What were the pedagogical methods prescribed to teachers? The focus will be on the education level that seems to have been marked the most by the renovating spirit, the Preparatory Cycle of the Secondary School, corresponding to the current 5th and 6th grades of schooling. A set of legal documents will be used as sources, namely programs, besides schoolbooks and other educational resources that then circulated between the ministry of education and the teachers.

Keywords: history teaching; pedagogical innovation; democratic transition.

* Doutora em História pela Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Avenida de Berna, 26-C, 1069-061 Lisboa, Portugal. raquel.henr@netcabo.pt

** Doutor em História pela Universidade de Salamanca. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. japintassilgo@ie.ul.pt

As décadas de 1960 e 1970 corresponderam, em Portugal, a um período de importantes mudanças em dimensões várias da vida social e cultural. Reconhecendo, não obstante, o impacto que o 25 de abril de 1974 teve como momento-chave da transição para um novo período da nossa história e, em particular, como o acontecimento mais marcante da transição portuguesa para uma democracia política, convém ter em conta todo um amplo conjunto de transformações subterrâneas, que preencheram esses anos e que tornaram possível a eclosão desse momento tão significativo do ponto de vista simbólico. A década e meia que antecedeu a revolução testemunha uma guerra colonial, o desaparecimento físico de Salazar e a sua substituição por Marcelo Caetano, uma tímida tentativa de abertura política logo seguida pelo endurecimento do regime até ao beco sem saída e ao isolamento internacional da fase final, a eclosão de fortes movimentos de contestação nos meios universitário, intelectual e operário entre outros. Mas esse foi, também, um período marcado por uma tentativa de industrialização, pela migração de populações rurais para a periferia das grandes cidades e pelo crescimento e concentração do operariado. Foi, finalmente, uma época de abertura cultural e mental, por via do desenvolvimento turístico, da emigração para outros países da Europa, da chegada de novas correntes artísticas e de estilos de vida alternativos. Essas mudanças invisíveis tornaram anacrónica a mundividência católica, ruralista, patriótica e colonial que caracterizara o salazarismo e foram minando, pouco a pouco, as bases do regime autoritário.

O campo educativo não ficou alheio a essas transformações. Na verdade, desde o pós-guerra o discurso político dos responsáveis pela educação se mostrava permeável às teorias do ‘capital humano’, enfatizava as vantagens de uma escolarização mais ampla e, em especial, as suas implicações no desenvolvimento económico. O regime abriu-se à colaboração com organizações internacionais e empenhou-se no combate às manifestações do atraso, designadamente o analfabetismo, que as estatísticas comparadas evidenciavam. Reformas sectoriais, como as do ensino liceal e técnico, no final dos anos 1940, davam conta de uma retórica que reatualizava alguns dos lugares-comuns da modernidade pedagógica (métodos ativos, educação integral etc.). Esse reformismo acelerou nos anos 1960 com o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (unificando os ciclos iniciais das duas vias, liceal e técnica, do ensino secundário) e da

chamada Telescola, entre outras medidas que tinham como pano de fundo a massificação escolar. É já nos anos iniciais da década de 1970 que o reformismo educativo oficial atinge o seu clímax, por via da chamada reforma Veiga Simão, que recebeu o nome do ministro que a protagonizou. A lei de bases apresentada em 1971, e alvo de um amplo e participado debate público, tinha como lema a “democratização do ensino”, algo paradoxal em contexto autoritário, foi aprovada em 1973 na assembleia parlamentar do regime. Embora fossem evidentes, no seu articulado, alguns dos traços da ideologia salazarista, fruto dos equilíbrios necessários entre os vários sectores do poder político, tratava-se de uma lei vanguardista que antecipava muitas das transformações subsequentes, designadamente no que se refere ao alargamento da escolaridade obrigatória, à unificação do ensino, à inclusão da educação infantil no sistema de ensino e à diversificação do ensino superior, entre muitas outras áreas. A eclosão do 25 de Abril suspendeu formalmente a sua aplicação.

O período que se seguiu à revolução pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas, ainda que o distanciamento agora possível permita sublinhar as continuidades que não deixam também de estar presentes. São os tempos da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, da ligação da escola à comunidade e do trabalho manual ao intelectual, de campanhas de alfabetização pelo método de Paulo Freire, de projetos vagamente utópicos como o serviço cívico estudantil, as atividades de contacto (com as populações) ou a educação cívica e politécnica. Criticam-se os métodos pedagógicos chamados tradicionais (autoritarismo do professor, métodos expositivos, apelo à memorização etc.) e descobre-se ou redescobre-se todo um conjunto de pedagogias alternativas nacionais ou internacionais (a Escola Nova, Freinet, as pedagogias não diretivas etc.). A ‘normalização’ que assinalou o termo, entre 1975 e 1976, do ‘período revolucionário’, dando início à construção de uma democracia parlamentar à maneira ocidental, se pôs termo às experiências mais radicais da fase anterior permitiu, igualmente, a consolidação e aprofundamento de um importante conjunto de transformações, abrangendo as mais diversas dimensões do sistema educativo, que vinham sendo esboçadas em particular desde os anos 1960.

Apresentado, em traços gerais, o contexto de então, importa agora dar conta dos propósitos deste artigo. Pretendemos, fundamentalmente, refletir sobre as transformações que ocorreram no nível do ensino da História ao

longo do curto mas complexo período que tem como eixo a revolução de 25 de abril de 1974, tendo em conta o antes e o depois. Que inovações foram sendo introduzidas nos programas? Quais as características dos manuais e de outros recursos então produzidos para o apoio aos alunos? Que opções pedagógicas estão subjacentes a essas mudanças? Concentrar-nos-emos, pela necessidade de delimitar, de alguma forma, este trabalho, em face da riqueza do período, no nível de ensino que, à partida, parece ser um dos que mais marcado foi pelo espírito renovador, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, correspondente aos atuais 5º e 6º anos de escolaridade, ou seja, o 2º ciclo do Ensino Básico nos termos do sistema de ensino vigente. Utilizaremos como fontes um conjunto de documentos legais, designadamente programas, manuais escolares e outros recursos educativos que então circularam entre o ministério e os professores.

INNOVAR EM CONTEXTO AUTORITÁRIO (AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970)

A década de 1960 foi, no campo educativo, mais do que em termos políticos, como ficou anteriormente dito, uma época de grandes transformações. Pode mesmo dizer-se que os anos 1960 foram inovadores não só nas reformas que se concretizaram mas também nas metodologias de trabalho e formas de avaliação que se procuraram desenvolver. Mas foi no primeiro ciclo do ensino liceal, progressivamente transformado, a partir de 1968, em ensino preparatório, ciclo de transição entre a escola primária e o liceu, que se verificou uma maior flexibilidade quer nas orientações programáticas para disciplinas com conteúdos da história (e que passaram por várias designações), quer nas propostas metodológicas e nos recursos a utilizar pelos professores dessas disciplinas.

Em 1968, e depois de algumas hesitações quanto à forma como se poderia alargar a escolaridade elementar obrigatória, adiando a opção dos jovens alunos pelo ensino liceal ou pelo ensino técnico, e já com José Hermano Saraiva no cargo de ministro da Educação Nacional, foi aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto 48.572, de 9 set. 1968). Os fins da educação, em geral, e da disciplina de História, em particular, reafirmavam as noções cívicas e patrióticas que já vinham das décadas anteriores. Como se

indica nos programas do Ciclo Complementar do Ensino Primário,¹ do Ciclo Elementar do Ensino Primário² ou, mesmo, nos programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário³ e no seu Estatuto,⁴ a educação devia estimular a “devoção pela pátria”, pela “unidade nacional”, pelas “sãs tradições” mas, também, a “adaptação às circunstâncias dos tempos modernos” (Art. 2º do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário). As contradições do período de transição não deixam de marcar presença nesses documentos, em particular a coexistência entre uma ortodoxia que se procura preservar e a pressão no sentido da modernização.

Se, no que se refere aos programas de História de Portugal do Ciclo Elementar do Ensino Primário (da 1ª à 4ª Classes), eram as “figuras” e os “factos”, essencialmente políticos, que os estruturavam, havendo por exemplo heróis da “Expansão”, da “Restauração” ou do “Portugal de hoje”, embora não surgissem heróis da Primeira República⁵ (cuja memória a historiografia escolar esquecerá), estas opções mantinham-se nos programas da 5ª e da 6ª Classe do Ciclo Complementar do Ensino Primário (Portaria nº 22.966, de 17 out. 1967) que, referindo a República, não apresentavam nenhuma figura republicana exaltando, no entanto, a Revolução de 28 de maio de 1926, marco inaugural da ditadura, como aquela que impusera a “ordem nas ruas e na administração”.

É de notar que nas recomendações metodológicas para História de Portugal, a lecionar nessas duas classes do Ciclo Complementar, eram referidas, pela primeira vez, duas atividades a ter em conta: uma delas era fomentar o relacionamento com outras escolas, com outras realidades educativas; outra era aprofundar o diálogo entre a escola e a família, tentando que esta participasse nas atividades realizadas ou organizadas pelos professores e alunos. A formulação desses dois objetivos era, por si mesma, inovadora em face dos discursos anteriores, tal como era novidade o facto de se referirem como recursos a coleção de projeção intitulada “História de Portugal” e outros audiovisuais à disposição nos serviços do Ministério da Educação, ou seja, pretendia-se uma estreita relação quer com o Centro de Documentação Pedagógica, quer com o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (Imave) então criados e a funcionar desde 1965. O já referido Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário apresentava esse nível de ensino como “um dos meios possíveis de cumprimento da escolaridade obrigatória” (art. 1º), devendo substituir, como já ficou dito, o primeiro ciclo do ensino liceal e, também, o Ciclo Preparatório

do Ensino Técnico Profissional. Tentava-se, assim, através desses 2 anos de escolaridade comum obrigatória, adiar por 2 anos a opção entre ensino liceal e ensino técnico.

Nesse Estatuto, a disciplina de História e Geografia de Portugal aparecia integrada no primeiro dos cinco “conjuntos letivos” em que se organizava o plano de estudos e que se denominava “Formação espiritual e nacional”, a par de Língua Portuguesa e da Moral e Religião. Os outros conjuntos letivos eram “Iniciação científica” (que integrava Matemática e Ciências da Natureza), “Formação plástica” (com Desenho e Trabalhos Manuais), “Atividades musicais e gimnodesportivas” (Educação Musical e Educação Física) e “Línguas estrangeiras” (Francês ou Inglês). Tentou-se, de uma forma harmónica e equilibrada, articular conteúdos de História e de Geografia na disciplina intitulada História e Geografia de Portugal. A partir dessa altura elaborar-se-iam vários programas com preocupações de integrar, numa única disciplina que os correlacionasse, saberes distintos com origem na *história*, na *economia*, na *sociologia* e na *geografia*, tentando corresponder às orientações internacionais e às experiências já desenvolvidas em outros países europeus (Léon, 1984, p.13). Antecipa-se, assim, um debate que chega até à atualidade e que tem conhecido expressões curriculares diversas conforme as tradições nacionais.

As preocupações tidas com os condicionalismos geográficos (o espaço), as relações históricas do ser humano com o território e as formas como o transformaram e a ele se adaptaram (o tempo), foram princípios que tiveram continuidade no programa de Ciências Humanas datado de 1972 mas, também, em outros dois programas elaborados, já após a revolução, em 1975: o de Estudos Sociais, também para o Ciclo Preparatório, e o de Ciências Sociais, elaborado para o 7º ano de escolaridade ou, como então se chamava, 1º ano do Curso Secundário Unificado. Para além destas características, só por si dando conta de uma nova perspectiva sobre os objetivos da educação, as recomendações metodológicas de História e Geografia de Portugal para o ano de 1968 referiam explicitamente que o professor deveria promover o estudo da história local, relacionando a escola com o meio físico envolvente e o trabalho de grupo; estimular trabalhos de carácter monográfico devidamente ilustrados com mapas, fotografias ou desenhos; desenvolver a “capacidade de expressão”, o “sentido estético” e crítico.

A propósito das finalidades da história, explicava-se também que era, em primeiro lugar, narrativa (e devia ser a “narrativa de casos autênticos”) e, em segundo lugar, pragmática (pois deveria debruçar-se sobre a “educação cívica e formação de Portugueses”).⁶ Mas aconselhava-se partir do presente para o passado e estudar a vida quotidiana (por ser um estudo mais motivador). A missão civilizadora da disciplina de História continuava a ser inquestionável, dimensão que aparecia também nas considerações gerais e nas observações ao próprio programa. Este era ainda, no entanto, muito prescritivo, especificando os marcos cronológicos a ter em conta, as “figuras exemplares” a destacar, atrevido-se mesmo a sugerir o *entusiasmo* como a única forma de adesão possível por parte do professor, num contexto em que era necessário que o educador (e o educando) não se afastasse ideologicamente do Estado.

É verdade que ao mesmo tempo que continuava a existir uma inquestionável preocupação de controlo, também surgiam diferenças significativas relativamente a outros programas de décadas anteriores. Pode dizer-se que estimular a comunicação com outras escolas e com as famílias eram objetivos que já tinham aparecido na remodelação de 1967, mas que não eram habitualmente tidos em conta. Entretanto, é evidente a preocupação com o que se apelidou de *meios auxiliares* do professor, sobretudo com a utilização de textos de produção diversa (incluindo os do manual ou outros que o professor ou o aluno pudessem recolher), os recortes de jornais, os postais ilustrados, as gravuras, os selos, as projeções. Valorizavam-se também as representações teatrais, as construções ou as reconstituições, bem como os passeios de estudo a locais ou a monumentos, as visitas a museus, a elaboração de jornais de parede. O professor deveria promover o estudo da história local e o seu relacionamento com o meio físico, conduzindo os alunos a trabalhar em grupo para elaborarem “pequenas monografias, ilustradas com mapas e desenhos ou fotografias das paisagens, acidentes geográficos, obras dos homens, etc.”.⁷ O trabalho de grupo aparece, assim, como uma metodologia privilegiada, como o era qualquer atividade prática que recorresse à história local e às características da região e que desenvolvesse a imaginação, o espírito crítico, o sentido estético ou a capacidade de expressão. No que diz respeito aos recursos eram agora novidades os “quadros radiofónicos” e a coleção de projeção fixa de História de Portugal, produzidos pelo Ministério da Educação que afirmava estar, pela primeira vez,

a tentar corresponder às necessidades das escolas e àquilo que afirmava ser essencial em termos metodológicos.

Na introdução a esse programa de História e Geografia de Portugal diz-se que a disciplina da história pátria tem um papel fundamental na “motivação ética-cristã”, bem como na “constituição da consciência cívica e do sentimento de unidade que estreita todos os portugueses numa só Nação” (p.1389). Fica ainda patente a valorização das “lições da vida e dos ideais dos seus homens valorosos”. Nas recomendações, diz-se que “o professor deverá, de acordo com a situação da sua escola, levar os alunos a investigar a *história local* e a averiguar e descrever o *meio físico local* e as relações entre este e a população”. Explicita-se, também, que “convirá que essa tarefa seja coletiva, realizada por grupos de trabalho, e que fique traduzida em pequenas monografias, ilustradas com mapas e desenhos ou fotografias das paisagens, acidentes geográficos, obras dos homens, etc.” (p.1387); dão-se exemplos práticos da atualidade relativos às características do solo e ao clima mas, também, à ação dos homens ao longo dos tempos.

No manual de Henrique Barrilaro Ruas, Frederico Vidal e Mascarenhas Barreto (s.d.) os autores seguem, genericamente, o programa para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário,⁸ mas introduzem muitas outras informações. Esse é um manual fundamentalmente informativo, embora profusamente ilustrado em todas as páginas quer em preto e branco quer em cores. Inclui um desdobrável sobre as Explorações Continentais Africanas, que assinalam as missões pelo interior do território africano, desde 1445 até 1886, identificando, entre muitas outras, as de David Livingstone, Serpa Pinto, Capelo e Ivens. É um livro que contém também aquilo a que os autores deram o nome de “Monografias”, que consistem em *cadernos* temáticos contendo a história do traje, o mobiliário, a história da arma, as batalhas (incluindo esquemas a cores com a batalha dos Atoleiros, a de Aljubarrota, a de Alcácer-Quibir, a de Elvas etc.). Inclui ainda uma monografia sobre a guerra peninsular e as várias invasões francesas, com textos, mapas coloridos e quadros quantitativos, uma genealogia da Casa Real portuguesa, uma antologia dos escritores portugueses já falecidos, gráficos com o desenvolvimento da população portuguesa do século XII a 1960 e um conjunto de documentos elaborados a partir do censo desse último ano. Por último, tem informações várias sobre as então Províncias Ultramarinas – Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique,

o antigo Estado da Índia Portuguesa, Macau e Timor –, acabando com gráficos sobre a constituição da população portuguesa segundo as etnias. Surgem informações sobre a atividade missionária, o ensino, a saúde e assistência, a indústria e energia, a exportação e importação e as vias de comunicação naquelas regiões. A última frase do livro, na sequência desses gráficos, é: “Portugal é uma nação multirracial” (p.200). É interessante verificar que inclui o antigo Estado da Índia Portuguesa, com informações dos anos 1960 e 1961, apesar de Portugal ter já perdido a soberania sobre Goa, Damão e Diu. Em todo o manual não há uma única tarefa para o aluno, o que é uma característica dos manuais desse período mas que se alterará rapidamente a partir de meados da década de 1970.

À medida que se adensavam as contradições do regime e que as expectativas para uma transição política de sentido democrático pareciam gorar-se, acentuou-se o clima de profunda instabilidade. Foi nesse contexto que José Hermano Saraiva exerceu o cargo de ministro da Educação Nacional (entre setembro de 1968 e janeiro de 1970). Quis colocar em prática um projeto, já por si sugerido 20 anos antes, em 1948, num dos seus relatórios enquanto professor auxiliar: a organização de uma “Sala de História” em cada escola secundária, liceal ou técnica, facto que ocorria de uma forma muito esporádica apenas em alguns daqueles estabelecimentos. Essas *Salas de História* poderiam, segundo ele, facilitar o trabalho dos professores da disciplina e contribuiriam para implementar metodologias diferenciadas e adequadas ao nível etário, às características psicológicas dos alunos mas, também, à abrangência dos conteúdos programáticos. Poderia, dessa forma, estimular-se uma utilização constante de documentos diversificados na aula e fora dela.

No entanto, a partir do momento em que se solicitava ao professor que utilizasse os meios pessoais de que dispunha, os seus livros, os seus materiais, que se socorresse da sua imaginação, que optasse entre os diversos manuais que foi possível publicar a partir de 1967, que solicitasse aos alunos a produção de pequenos textos, o desenho de mapas ou a ilustração de temas, isso era também, não o podemos esquecer, uma forma de abrir a porta da escola à criatividade pessoal de cada um e a uma multiplicidade de perspectivas. E essa novidade significou, no contexto da década de 1960, altura em que se assistia também a um aumento exponencial do número de alunos inscritos na escolaridade primária e mesmo preparatória e secundária (em comparação com as

décadas anteriores), deixar entrar nas escolas opiniões, métodos de trabalho e autores que delas tinham estado afastados durante muito tempo.

Por Despacho de 9 de agosto de 1972, o novo ministro da Educação, Veiga Simão, procedeu ao lançamento experimental da escolaridade obrigatória de 8 anos (em vez dos 6 anteriores). Foram aprovados novos programas para os 4 anos de ensino primário e para os 4 anos previstos para o novo ensino “secundário unificado”. Estes 4 anos de ensino unificado constituiriam então o ensino preparatório para o ensino secundário. Com mais 2 anos de escolaridade obrigatória, acrescentavam-se duas classes às seis já existentes: eram os 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino secundário. Essa experiência, conhecida também como “experiência pedagógica do 3º ano” ou “experiência Veiga Simão”, decorreria em três turmas de cada uma das 21 escolas preparatórias que voluntariamente aderiram ao projeto.

As indicações didáticas e metodológicas eram idênticas para o 3º e para o 4º ano, não havendo manual de apoio mas sim “folhas de orientação que servirão de textos-guias para os alunos e professores. Estas folhas poderão ser preparadas por séries de 12 lições”.⁹ O trabalho de grupo ganhou, efetivamente, um espaço privilegiado, sendo apresentado como uma das metodologias essenciais ao desenvolvimento do espírito de cooperação, do espírito científico e crítico, da criatividade e da responsabilidade social. Entretanto, era considerado fundamental que o professor organizasse os diferentes projetos temáticos que considerasse essenciais desenvolver a partir das necessidades dos alunos e, também, a partir das características da escola e do meio onde esta se integrava. Trabalhar por projetos multidisciplinares e de uma forma diferenciada era, na verdade, o mote nas orientações pedagógicas para o professor. Todas as atividades programadas e realizadas pelos alunos deveriam ter em consideração a necessidade de compreender a realidade social em que a escola se inseria. Esses trabalhos poderiam assumir várias formas: “breves resenhas orais ou escritas” e “criações figurativas” (Programas, 1972, p.138). 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” (ibidem, p.139). Recomendava-se também a aula coloquial para promover a participação dos alunos, e explicitava-se ainda que os tópicos do programa não eram necessariamente todos

obrigatórios e que o professor estaria livre para optar por temas que possibilitassem o conhecimento da realidade física e social do meio local, que se adaptassem também ao tipo de alunos da turma e, particularmente, aos interesses e ritmos individuais. Afirmava-se mesmo:

não é desejável (nem é possível) a uniformidade do nível e da natureza das aquisições – de lugar para lugar, de escola para escola, de turma para turma, de aluno para aluno na mesma turma. Fazer aprender tudo a todos é um desígnio quimérico, como aliás o evidencia a prática pedagógica sujeita a programas estritamente normativos. (ibidem, p.134-135)

Refutava-se o “enciclopédismo memorialista e verbal”: em vez de citar de cor, era fundamental que o aluno aprendesse a situar, a explicar, a consultar. Considerava-se que o programa deveria ser lecionado em 2/3 dos tempos letivos disponíveis, para que os restantes fossem utilizados em revisões, trabalhos, aprofundamento de temas etc. Recomendavam-se igualmente visitas, excursões de estudo do meio, registo de observações, recolha de materiais. 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” (ibidem, p.138) e deveria estimular, também, a utilização de recursos da localidade.

AS “EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS” NO ENSINO DA HISTÓRIA (DO “PERÍODO REVOLUCIONÁRIO” À “NORMALIZAÇÃO”)

As inovações metodológicas referidas no tópico anterior tiveram continuidade nas experiências que se seguiram ao 25 de abril de 1974, sobretudo no ensino preparatório. Na verdade, no ano letivo que se seguiu à Revolução, em 1974-1975, não houve manuais adotados, mas houve documentação distribuída pela Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica do então Ministério da Educação e Investigação Científica (Meic). Com efeito, a Direção Geral do Ensino Básico enviava para as escolas textos de apoio para a disciplina de Estudos Sociais (do 1º ano do ensino preparatório) e para História e Geografia

(do 2º ano). Diz-se nessa coletânea intitulada *Documentação do Professor de Estudos Sociais*:

O facto de não haver livros elaborados de acordo, no todo ou em parte, com os novos programas tornou necessária a organização de textos de apoio para várias disciplinas dos ensinos básico e secundário. Estes textos destinam-se, nuns casos, aos alunos e, noutros, aos professores, devendo estes considerá-los como *sugestões* e nunca como qualquer espécie de imposição.¹⁰

E, de facto, quer nessa coletânea quer naquela elaborada para História e Geografia, o primeiro conjunto de textos – P/1 – intitulado *Ensino Preparatório, História e Geografia (1º ano) 1974-1975*, é um conjunto de textos introdutórios para o professor sobre a relação pedagógica, a autonomia do professor em face do programa, a participação e responsabilização dos alunos, a colaboração das famílias, a formação científica do professor. Os textos selecionados, de pedagogos como Maria Borges Medeiros e Lauro Oliveira Lima ou elaborados pelas pessoas da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, têm em comum os seguintes pressupostos: a educação é o caminho para descobrir significados, para conseguir uma realização pessoal, para fazer desabrochar projetos que se multiplicarão no futuro. A educação é a forma de conseguir cidadãos ativos, participativos, libertos, é o caminho para a consciencialização da capacidade que cada um tem em transformar, porque educar é compreender. Educar é também flexibilizar, é preparar para a vida. Diz-se:

o professor-informador e o aluno-ouvinte serão substituídos pelo professor-animador e o aluno-pesquisador ... Tudo na escola do futuro será uma atividade de indagação e desafio para descoberta de soluções novas ... a ideia de ensino será substituída por uma autoaprendizagem, cabendo ao professor criar situações (animador) em que os jovens se disponham a utilizar a informação de que está prene o ambiente. Ora, utilizar a informação do ambiente é, simplesmente, pesquisar.¹¹

Pretendia-se uma total autonomia do professor na gestão do programa “conforme as turmas que tiver, a localidade em que ensinar e os interesses e motivações a considerar”.¹² Essas diretivas já vinham de finais dos anos 1960, mas depois de abril tornaram-se eixos educativos fundamentais. O programa

podia ser ‘reinventado’ consoante os alunos e o local e considerava-se essencial a motivação e a pesquisa:

Será fundamental que professores e alunos pesquisem, procurem, inovem os seus próprios processos e materiais de trabalho ... Interessa que o aluno esteja ativamente a aprender e a compreender como se aprende, mais do que a receber um ensinamento.¹³

Para o 1º ano do Ciclo Preparatório recomendava-se partir do estudo da localidade e, também, “não isolar o estudo que se faz na escola dos problemas reais que todos temos de resolver”.¹⁴ Considerava-se fundamental despertar nos alunos o sentido de observação crítica – para que pudessem optar de forma consciente. Aconselhava-se o professor a preparar-se pedagogicamente e a informar-se sobre o que então ainda surgia como novidade – a utilização dos meios audiovisuais de ensino. O professor devia praticar a sua utilização para não improvisar, para não os utilizar de forma irrefletida. Aconselhava-se também a que os professores dialogassem uns com os outros sobre o programa e sobre a sua concretização prática. O Meic propôs-se enviar, ao longo do ano letivo, artigos, textos, notícias e indicações bibliográficas para a formação científica dos professores. Afirmou-se que não haveria compêndios para essa disciplina, e as mesmas indicações repetiram-se para o 2º ano do Ciclo Preparatório, pois o Ministério propunha-se enviar documentos que servissem de suporte didático para exploração nas aulas, mapas, esquemas, gravuras ou catálogos de diapositivos que poderiam ser adquiridos pelas escolas.¹⁵

Como não havia compêndios, aconselhava-se a que professores e alunos guardassem os materiais que fossem recebendo. Aconselhava-se também a que o professor remetesse para o Meic documentação diferente que conseguisse produzir e sugestões de utilização do material (coisa que de facto aconteceu, pois surgem planificações didáticas enviadas por professores e a esse facto se fez referência). Nas “sugestões de trabalhos a fazer com os alunos”, incluídas nalguns cadernos como o P/55 (Transformações do meio ambiente como resultado da ação do Homem) ou como o P/56 (Vida social em função das formas de fabrico), também se aconselhava os alunos a consultar a imprensa, a irem a locais diversos, a verem fábricas, pequenas oficinas. Para os temas de história a bibliografia apresentada era, sobretudo, de historiadores como Vitorino Magalhães Godinho, Oliveira Marques, António Sérgio, Jaime

Cortesão ou Virgínia Rau. A referência a obras de Marc Bloch, Lucien Febvre e aos *Annales* é constante, dando conta da principal influência historiográfica que se faz sentir no período, bem como a Fernand Braudel, Johan Huizinga ou Pierre Francastel. Aparecem cadernos temáticos sobre temas tão diversos como “vestuário”, “História e Sociologia”, “complexo histórico-geográfico” (P/10), “Os Descobrimentos e a Economia Mundial” (retirado da obra de V. M. Godinho com o mesmo nome – P/12), “1580 e a Restauração” (da obra de V. M. Godinho, Ensaios, vol. II – P/14), “A Geografia e a Economia da Restauração”, de Jaime Cortesão (P/16), “Geografia do Açúcar do Brasil”, de Frédéric Mauro, traduzido da obra *Le Portugal et L’Atlantique au XVII siècle, 1570-1670*, datada de 1961 (P/17). Da mesma obra, aparece um caderno sobre “os escravos” (P/18), “O comércio do sal: correntes de tráfico e conjuntura” (P/19), “A pesca da baleia” (P/20). “A pesca” (P/21), “A economia colonial portuguesa no Atlântico entre 1570-1670” (P/22), são outros temas que surgem nessa coletânea. Aparece transcrita documentação coeva nalguns cadernos e há vários que incluem excertos de Alexandre Herculano (em os *Opúsculos*, por exemplo). Sobre os engenhos de açúcar, a produção de açúcar, as aldeias de índios do Brasil, a forma como os índios do Brasil trocavam produtos entre si surgem transcritas obras de Roberto C. Simonsen, *História Económica do Brasil (1500-1820)* (P/39 e seguintes), de Frei Vicente do Salvador, *História do Brasil (1500-1627)*, Fernão Cardim, *Tratados da Terra e Gente do Brasil*. Os textos aqui referenciados dão conta da prevalência da História Económica, até aqui quase ausente da historiografia escolar.

Também em 1975, no ano imediatamente a seguir ao Ciclo Preparatório, correspondente ao atual 7º ano de escolaridade, surgiu a disciplina de Ciências Sociais. Nas recomendações metodológicas para essa disciplina dizia-se que o programa não apresentava uma estrutura rígida e que nem todos os tópicos eram obrigatórios. Estava composto por 11 temas divididos em três grupos: o grupo A que contemplava aspectos de natureza predominantemente geográfica, o Grupo B que contemplava aspectos de natureza predominantemente económica e o Grupo C, com aspectos de natureza predominantemente socio-cultural. Seria imprescindível que o professor, em conjunto com os alunos, escolhesse obrigatoriamente três dos 11 temas, os quais deveriam constituir “um conjunto equilibrado”, contemplando o grupo A, o grupo B e o grupo C, de modo a adequar-se às características dos alunos, da escola e do meio, aos

interesses e às aptidões do grupo de alunos que constituía cada turma. Deveria estudar-se a realidade através de exemplos considerados representativos, e o Ministério comprometeu-se a enviar “às escolas no início do ano letivo a indicação das noções básicas a adquirir através do estudo de cada tema” (Programas, 1975, p.58), bem como uma listagem de bibliografia considerada essencial.

Mais uma vez o professor deveria ter sempre em vista o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade individual, do espírito crítico e da cooperação. Previa-se que o professor estimulasse a iniciativa e a mobilização de experiências de vida. Renunciava-se ao “enciclopedismo memorialista e verbal, a favor de uma mobilização funcional de capacidades e de uma relação inteligível dos factos” (ibidem, p.73). Os alunos deveriam envolver-se diretamente nos trabalhos realizados, e o professor teria duas preocupações básicas: “dar liberdade aos alunos, até a de errarem, e de encontrarem por si a correção do erro; [e, também] despertar atitudes e métodos característicos da pesquisa científica” (ibidem, p.74). Também se aconselhavam muitas saídas da escola, a realização de trabalhos de grupo, as recriações históricas. Ao aluno caberia a primazia de questionar, de intervir, e o professor serviria para estimular toda essa atividade, bem como todo o confronto salutar entre os alunos na discussão e problematização das questões. A exposição por parte do professor tinha assim um papel mais reduzido e sugeria-se a “aula de tipo coloquial” por ser “mais propícia à participação criadora do aluno” (ibidem, p.75). Quanto aos recursos, apelava-se à observação direta e indireta dos factos, à utilização de registos efetuados através de manuscritos, gravações ou fotografias, e previa-se a utilização de documentos com características distintas, mapas, diapositivos, filmes, reproduções diversificadas, registos em áudio, imprensa escrita, emissões de rádio e televisão. Ao professor caberia incentivar os alunos a utilizar os recursos da comunidade envolvente.

Se em 1975 os manuais existentes para Ciências Sociais¹⁶ manifestavam uma grande preocupação com as ilustrações a cores, os mapas, as fotografias, os gráficos, o texto era o texto de autor e não havia lugar para perguntas aos alunos. O mesmo se verifica na documentação impressa pela Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica para essa disciplina de Ciências Sociais. Com efeito, o Ministério da Educação e Investigação Científica imprimiu Cadernos com textos de apoio para Ciências Sociais, da autoria de vários investigadores

e de acordo com os temas. Os temas B5 (Produção, distribuição e circulação da riqueza), B6 (O mundo da fome e o mundo da abundância) e B7 (A Sociedade de Consumo) – foram, por exemplo, segundo o programa publicado em 1975, contemplados com um caderno da autoria de Sérgio Grácio.¹⁷ Na introdução desse caderno diz-se “o presente fascículo compõe-se de uma série de noções de base de carácter predominantemente económico. Destina-se, em parte, a contribuir para a formação dos professores neste domínio” (p.3); depois inclui, de facto, várias noções base como a de “Acção”, “Obrigação”, “Agricultura de subsistência”, “Amortização”, “Crise económica”, “Desemprego”, “Taxa de mortalidade”, “Trabalho infantil” etc. Para cada tema ou para cada conjunto de temas desse programa de Ciências Sociais foram editados fascículos. Damos exemplos: para o tema A4, “Espaço urbano e espaço rural”, há um fascículo da autoria de Maria Lúcia Figueira de Sousa e Maria José Dantas Maya; para o tema C9, “O trabalho e o lazer”, o fascículo é da autoria de Odete Gonçalves e Maria do Céu Roldão; para o tema C 10, “Situação do homem e da mulher no mundo de hoje”, o fascículo foi organizado por Odete Gonçalves.

Essa mesma preocupação informativa verifica-se também no caso dos manuais de História para o 2º ano (antigo 4º ano, atual 8º), ou para o 3º ano (antigo 5º ano, atual 9º) do chamado Curso Geral (ver Lago; Diniz, 1975, 2º e 3º anos). São manuais com muitas ilustrações, fotografias, gráficos e mapas, mas com grande quantidade de texto de autor e muitas notas de rodapé explicativas. No final de cada tema existe uma rubrica intitulada “Recordemos o essencial”, com afirmações como, por exemplo, as seguintes: “A Alemanha, em meados do século XIX, ainda não era uma nação, em sentido moderno: era um conjunto de Estados de cariz feudal” ou “As ideias liberais foram penetrando em Portugal, apesar da repressão que aqui se lhes moveu” (p.119). Segue-se outra rubrica intitulada “Verifique os seus conhecimentos” onde surgem várias perguntas, como, por exemplo “Quais as características mais importantes da Constituição de 1822?” ou “Qual a influência da unificação alemã na política interna da França?” (p.120). Surge ainda o “Vocabulário” e uma “Cronologia”. No final do manual junta-se uma bibliografia genérica que inclui compêndios (manuais de outros autores), revistas e atlas. Ou seja, há, na verdade, diferenças substanciais entre os materiais construídos para os alunos do Ciclo Preparatório e os materiais construídos para os alunos do patamar seguinte, o primeiro ciclo

do ensino liceal ou curso unificado, como veio a designar-se em 1976; apesar de se considerar fundamental, nos dois ciclos de escolaridade, a intervenção ativa dos alunos, eles eram mais diretamente solicitados num ciclo que no outro, sendo neste último mais evidente a preocupação com a aquisição de conhecimentos de uma forma aparentemente tradicional e que daria, provavelmente, mais segurança a alguns professores.

Em 1979 voltaram a ser remodelados os programas do Ensino Preparatório. Os programas do 1º ano foram aprovados pela Portaria nº 573/79, de 31 de outubro, tendo surgido a disciplina de Estudos Histórico-Sociais. Como o ensino preparatório correspondia ao fim da escolaridade obrigatória, havia a preocupação de fornecer uma “formação sociocultural e cívica, indispensável à integração do futuro cidadão na comunidade nacional”,¹⁸ por esse motivo, selecionaram-se conteúdos de várias áreas disciplinares. Explicitava-se, mais uma vez, que o professor deveria desenvolver no aluno a capacidade de interpretação, de crítica e organização da informação, e o aluno deveria saber procurar, selecionar, organizar e comunicar a informação. A conjuntura política que se vivia, e que irá conduzir à adesão de Portugal à então chamada Comunidade Económica Europeia (CEE), justificava a concentração dos esforços na análise do “complexo histórico-geográfico centrado na Europa” (ibidem, p.231); pretendia-se que o aluno possuísse conhecimento do passado mais recente. Considerou-se que se deveria incluir a história de Portugal na história geral, mas apelava-se à utilização de recursos portugueses, sempre que isso fosse possível. A história de Portugal far-se-ia, fundamentalmente, no ensino preparatório.

Em 1980 houve alterações na disciplina de Estudos Histórico-Sociais, que passou a designar-se Estudos Sociais. Um dos manuais de Estudos Sociais que então foram publicados (Lasbarrères; Félix; Henriques, 1989) transcreve não só o programa como os princípios básicos do Ensino Preparatório: a escola é entendida como agente de transformação, mais do que como meio de transmissão de conhecimentos; as aprendizagens deveriam ser conseguidas através de várias atividades; os programas deveriam ser flexíveis de modo a se adaptarem às diferentes localidades e a ritmos de aprendizagem diversificados; reafirmava-se o apelo ao “desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese e ao estímulo de criatividade, de livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo” (ibidem, p.5). Esse manual

transcreve igualmente o programa de Estudos Sociais que entrou em vigor em 1980-1981. Na sua introdução diz-se que se pretende “possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que a vida em sociedade lhes irá exigir para que nela participem como cidadãos intervenientes e agentes de transformação”. Os autores contemplaram todos os conteúdos do programa mas organizaram-nos de forma diferente e explicitaram que “na exploração dos vários conteúdos, a par da exposição teórica necessária, e nela intercalada, surgem contínua e sistematicamente exercícios de ocorrência que se destinam à aquisição de conhecimentos e, por vezes, à ‘construção do saber’ pelos próprios alunos” (ibidem, p.3). É já um manual com organização completamente diferente pois pressupõe que no final de uma unidade programática o aluno consiga localizar, identificar, explicar, relacionar ou utilizar. É todo ilustrado, a cores, e as explicações dos autores são intercaladas com pequenas fichas de trabalho. Ou seja, para cada mapa, para cada fotografia, solicita-se que o aluno responda a duas, quatro, cinco perguntas/atividades: indicar o continente situado a Este da Europa; escrever o nome do oceano que fica situado entre a Europa, a África e a América; registar o nome de determinados países indicados com letras; completar frases; estabelecer relações entre condições naturais de uma região e o tipo de povoamento aí existente etc. No final de cada unidade inclui também “Sugestões de trabalho” que têm como objetivo a explicação do aluno para algumas situações e relações; a construção de uma rosa dos ventos e de determinados mapas. Inclui ainda uma autoavaliação, de acordo com os objetivos que foram definidos para a unidade. Essa autoavaliação consta de três parâmetros: sim, consegui atingir os objetivos; tenho dificuldades; não consegui atingir os objetivos. Nas sugestões de trabalho inclui-se ainda uma rubrica denominada “tarefas de enriquecimento” com sugestão de atividades que vão para além do que está previsto: consultar na Biblioteca a Constituição da República Portuguesa; consultar jornais ou revistas etc.

No segundo ano do Ensino Preparatório era a disciplina de História de Portugal que assegurava a continuidade de Estudos Sociais. E, de uma maneira geral, os autores que tinham produzido manuais para Estudos Sociais produziram também manuais para História de Portugal. Foi o caso dos já referidos Eva Lasbarrères, Noémia Félix e Vítor Henriques. Na introdução do novo manual diz-se o seguinte: “a gestão de um programa tão extenso como o de

História de Portugal, e o escasso tempo de que se dispõe, são das maiores dificuldades que os professores desta disciplina têm de enfrentar”. Acrescenta-se: “Pensámos assim num livro que, considerando todos os temas e conteúdos expressos no programa, privilegie os fundamentais, significativos e nucleares para a compreensão da dinâmica do processo histórico português”. Dizem ainda os autores pretender o seguinte:

proporcionar aos professores situações facilitadoras da tarefa de orientar os alunos para a aquisição de ‘instrumentos de subsistência intelectual’, e não para um ‘armazenamento passivo do saber’, de acordo com o expresso nos Princípios Básicos do Ensino Preparatório. (Lasbarrères; Félix; Henriques, 1987, p.3)

O programa, transcrito nas páginas 6 e 7 do manual, está dividido em cinco temas: Portugal na Península Ibérica (desde a formação da nacionalidade até ao início da expansão no Norte de África); Portugal, arquipélagos e noroeste africano atlântico (desde o início da expansão no Norte de África até à descoberta da Rota do Cabo); Da Europa à África, Ásia e América (desde a descoberta da rota do Cabo até à decadência do império português do Oriente); Portugal, Brasil, Costa Ocidental Africana e Arquipélagos (desde a decadência do império português do Oriente até à abertura dos portos do Brasil ao comércio com os outros países) e Portugal e as colónias africanas (desde a abertura dos portos do Brasil até aos nossos dias). Neste último pretende-se finalizar com as transformações ocorridas com o 25 de Abril, em contraponto à tradicional recusa de um olhar sobre a história do tempo presente.

A estrutura das obras de História de Portugal é semelhante à verificada para Estudos Sociais: profusamente ilustradas a cores, incluem também vários documentos escritos e textos historiográficos (de dimensão reduzida, de acordo com o nível etário). Pede-se que os alunos sublinhem frases nesses textos, que as transcrevam ou que redijam pequenos textos. Solicitam-se exercícios de ordenação de datas, de elaboração de cronologias, de interpretação de mapas entre outros. Incluem-se, na realidade, muitos mapas, fotografias, frisos cronológicos, diagramas, quadros para preencher, vocabulário, primeiras páginas de jornais. No final de cada unidade surge um resumo das aprendizagens principais, uma autoavaliação e sugestões de diversos trabalhos, incluindo, também, “tarefas de enriquecimento”.

Podemos encontrar muitos outros manuais editados para o Ensino Preparatório. Comparámos este último manual de História de Portugal com outro de António Pedro Manique e outros autores (Manique et al., 1987). As preocupações são semelhantes ao livro de Eva Lasbarrères. É profusamente ilustrado a cores; os textos de autor, os textos de historiadores e os documentos escritos e iconográficos são intercalados com questões e tarefas para os alunos. Inclui também quadros cronológicos, mapas, fotografias, diagramas e quadros informativos (alguns para preencher); destaca conceitos (acontecimento histórico, história, pré-história, romanização, independência, tratado etc.) e vocabulário. Inclui também o que os autores designaram como “Ficha de aplicação de conhecimentos” no final de cada tema do programa.

É interessante verificar que, a partir de finais da década de 1970, começaram a surgir manuais para o ensino preparatório com fichas de avaliação vendidas à parte. Passemos a exemplificar. Maria da Conceição Amaral elaborou manuais para o Ciclo Preparatório de Estudos Sociais (*Minha Gente, meu País – Estudos Sociais*) e de História de Portugal (*Rumos da nossa História*). Para acompanhar o Manual de Estudos Sociais publicou também *Minha gente, meu país – fichas de avaliação*. A obra de Luís de Abreu inclui 59 fichas “que servirão ao aluno para uma revisão de conhecimentos sobre a História de Portugal”. Explica-se ainda que “as questões apresentadas seguem, com maior ou menor rigor, três modelos: a) Memorização: exigem um esforço de memória; b) Compreensão: mais inteligência que memória, uma vez que o enunciado apresenta os dados necessários à resposta; c) Aplicação: um pouco mais de raciocínio para relacionar os conhecimentos adquiridos com uma situação nova onde eles são necessários para responder cabalmente à pergunta” (Abreu, 1979, p.3). Essas fichas incluem a correção das respostas para que o aluno possa perceber o que fez bem ou mal, ou seja, procura-se que o aluno seja mais autónomo no seu trabalho, de acordo com o programa e com os princípios básicos do Ensino Preparatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa destacar, no final deste percurso, alguns aspectos. Em primeiro lugar, nossa análise mostra como a cronologia política e a cronologia educativa não são coincidentes. A fase final do regime autoritário é contemporânea de

um conjunto importante de transformações no nível do ensino da História, e das Ciências Sociais em geral, tanto no nível das opções curriculares como dos métodos pedagógicos propostos para a sua operacionalização. A relação entre tradição e inovação pedagógica está, no entanto, nesse nível, longe de ser linear. Numa fase inicial, mantêm-se referências de natureza ideológica, como as dedicadas à Pátria, ao Império ou à Religião, a valorização de figuras exemplares, o predomínio da factualidade e da cronologia política ou o recurso a alguma memorização de conhecimentos. Mesmo assim, não deixam de ser propostas muitas inovações no terreno mais especificamente pedagógico e didático, em particular a utilização dos meios audiovisuais de ensino, então em voga, ou de um conjunto diversificado de “meios auxiliares” por parte do professor, como diapositivos, filmes, mapas, recortes de jornais, fotografias, desenhos e quadros estatísticos, entre outros. Começa também aí o debate sobre se a história deve surgir no currículo, nesta fase etária, como uma disciplina autónoma, em articulação com a geografia, ou num conglomerado mais amplo, no género Ciências ou Estudos Sociais.

Algumas das opções pedagógicas emblemáticas da fase pós-25 de Abril encontram-se já aí esboçadas, em particular no início dos anos 1970. Estamos a pensar no recurso privilegiado à história local e na ênfatização do meio físico e social próximo do aluno, a ser conhecido, entre outras vias, mediante visitas de estudo, mas, também, na valorização dos trabalhos de grupo, das pesquisas monográficas ou dos projetos interdisciplinares a realizar pelos próprios alunos. A unificação parcial do ensino secundário, projetada, sob o lema da “democratização do ensino”, pelo último ministro da Educação da ditadura, Veiga Simão, e, em particular, as chamadas “experiências pedagógicas” desenvolvidas nesse âmbito, são um excelente exemplo da ambivalência e complexidade que marcam as trajetórias da história, bem como as estratégias dos atores. É, no entanto, inquestionável que a Revolução de 25 de abril de 1974 vem potenciar todo um conjunto de tendências já com expressão no terreno, integrando-as em ideais mais amplos de transformação social. O novo contexto permite, de resto, uma circulação mais livre das correntes pedagógicas, de natureza diversa, que sustentam as referidas inovações, da tradição da Escola Nova ao construtivismo piagetiano, passando pelas teorias não diretivas e pelo movimento Freinet. No campo específico do ensino da história, a influência dos *Annales* e a prevalência da história económica são dados incontornáveis. Por exemplo,

o conceito de “complexo histórico-geográfico”, de inspiração braudeliana, proposto pelo historiador português Vitorino Magalhães Godinho, ministro em parte do período revolucionário, fundamenta parcialmente a organização dos programas. Como resultado de certa desconfiança em relação ao ensino livresco, algumas das experiências pedagógicas proporcionam a circulação de recursos diversos. Mas, a breve trecho, novos manuais começam a circular. O predomínio do texto de autor e das preocupações de natureza informativa começam a ser equilibrados com a proposta de tarefas e atividades várias dirigidas aos alunos. A presença de documentos escritos e iconográficos torna-se, igualmente, mais notória nos manuais. As orientações pedagógicas relativizam a importância da exposição por parte do professor e propõem aulas de tipo coloquial. Os discursos valorizam a autonomia dos professores e o envolvimento dos alunos nas atividades. Em síntese, muito daquilo em que nos vemos ainda hoje, como professores de história, e que inspira as nossas aulas e o relacionamento com os alunos, foi construído (em alguns casos, verdade seja dita, reconstruído) nesses anos 1960 e 1970 que aqui convocámos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís de. *Fichas de Avaliação*. História de Portugal. Rio Tinto: Ed. ASA, 1979.
- BOLETIM OFICIAL – Suplemento. s.l. [Lisboa]: Ministério da Educação Nacional – Secretaria-Geral, n.1, out. 1972.
- LAGO, Fins do; DINIZ, Maria José. *História: 2º ano (antigo 4º)*. Porto: Porto Ed., 1975.
- _____.; DINIZ, Maria José. *História: 3º ano (antigo 5º)*. Porto: Porto Ed., 1975.
- LASBARRÈRES, Eva; FÉLIX, Noémia; HENRIQUES, Vítor. *Estudos Sociais: Portugal – a terra e o povo, 1º ano E. P.* 5.ed. Lisboa: Texto Ed., 1989.
- _____.; FÉLIX, Noémia; HENRIQUES, Vítor. *História de Portugal: um povo que fez história, 2º ano E. P.* 3.ed. Lisboa: Texto Ed., 1987.
- LÉON, Antoine. *L’histoire de l’éducation aujourd’hui*. Paris: L’Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture (Unesco), 1984.
- MANIQUE, António Pedro; GARCIA, José Luís; SUBTIL, José; PROENÇA, Maria Cândida. *História de Portugal: 6º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano, 1987.
- MEIRELES, Maria Helena Pinto. *Ciências Sociais: 7º ano de escolaridade (1º ano do curso secundário unificado)*. Porto: Porto Ed., 1976.

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. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1972.

PROGRAMAS: sétimo ano de escolaridade (1º ano do curso secundário unificado). Algueirão: Oficinas Gráficas do MEIC/Ministério da Educação e Investigação Científica, 1975.

PROGRAMAS do ensino primário, preparatório (1º ano), secundário (7º e 8º anos). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1979.

RUAS, Henrique Barrilaro; VIDAL, Frederico Perry; BARRETO, Mascarenhas. *Portugal. História e Geografia para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, segundo ano*. Lisboa: Ed. Aster, s.d. [1968].

NOTAS

¹ Decreto-Lei nº 45.810, de 9 jul. 1964 e Portaria nº 22.966, de 17 out. 1967.

² Portaria nº 23.485, de 16 jul. 1968.

³ Decreto-Lei nº 47.480, de 2 jan. 1967 e Portaria nº 23.601, de 9 set. 1968.

⁴ Decreto nº 48.572, de 9 set. 1968.

⁵ Portaria nº 23.485, de 16 jul. 1968, relativa aos programas do Ciclo Elementar do Ensino Primário.

⁶ Portaria nº 23.601, de 9 set. 1968, p.1388.

⁷ Portaria nº 23.601, de 9 set. 1968. *Diário do Governo*, 2º Suplemento, I Série, nº 213, p.1387.

⁸ Que foi instituído pelo Decreto-Lei nº 47.480 de 2 jan. 1967, e começou a funcionar no ano letivo de 1968-1969.

⁹ Despacho de 9 de agosto: Lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos com novos programas. In: BOLETIM OFICIAL, 1972, p.202.

¹⁰ *Documentação do Professor de Estudos Sociais*. Ensino Preparatório. 1974-1975, 1º ano. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica – Ministério da Educação e Investigação Científica – Direção Geral do Ensino Básico, folha introdutória, não paginada.

¹¹ *Ibidem*, P/1, p.2.

¹² P/1, p.3.

¹³ P/1, p.4.

¹⁴ P/1, p.6.

¹⁵ *Documentação do Professor de História de Portugal*. Ensino Preparatório. História e Geo-

grafia, 1977-1978, 2º ano. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica – Ministério da Educação e Investigação Científica – Direção Geral do Ensino Básico, 1978, p.9.

¹⁶ Ver, por exemplo, o de MEIRELES, 1976.

¹⁷ *Ciências Sociais. Noções de Base. Temas B5 – B6 – B7, Documentação e textos de apoio para os professores do 7º ano da escolaridade*, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Secretaria-Geral/Núcleo de Coordenação Editorial, 1976.

¹⁸ Portaria nº 573/79, de 31 de outubro, in *Programas*, 1979, p.35.

Artigo recebido em setembro de 2013. Aprovado em outubro de 2013.