

O ENSINO TÉCNICO: UM SUBSISTEMA INOVADOR MAS MARGINAL

HELENA VIEIRA*

Resumo: *Este artigo, sob o prisma da disciplina escolar de História, procura mostrar como o ensino técnico foi um subsistema inovador mas marginalizado face ao seu companheiro do ensino secundário, o ensino liceal. Durante o Estado Novo, espaço temporal deste artigo, o ensino técnico mostrou-se atento às mais recentes correntes pedagógicas e didáticas e procurou, nomeadamente a partir de 1948, formar mais cidadãos do que simples operários. Contudo, este continuou a ser visto como o ensino dos outros e para os filhos dos outros. De forma a mostrar o caráter inovador do ensino técnico e a sua marginalização face ao ensino liceal, este artigo baseou-se na imprensa pedagógica da época, nomeadamente nas revistas Labor e no Boletim Escolas Técnicas destacando práticas educativas desenvolvidas no âmbito da disciplina escolar de História nos dois subsistemas do ensino.*

Palavras-Chave: *Ensino Técnico; Ensino Liceal; Ensino da História; Didática da História.*

Abstract: *This article, from the perspective of History school subject, seeks to show how technical education was an innovative but marginalized subsystem face to his fellow of the secondary education, the high school. During the New State, the temporal scope of this article, technical education proved to be attentive to the latest pedagogical and didactic currents and sought, particularly from 1948, to educate more citizens than simple workers. However, it continued to be seen as the teaching of others and for the children of others. In order to show the innovative character of technical education and their marginalization in relation to high schools, this article was based on the pedagogical press of the time, particularly in the magazines Labor and Boletim Escolas Técnicas highlighting educational practices developed in History school subject in this two subsystems of education.*

Keywords: *Technical Education; High School Education; Teaching of History; Didactics of History.*

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E METODOLÓGICO

Ao longo dos últimos anos, o ensino técnico tem sido alvo de investigações que estudam quer o seu surgimento e organização, quer a sua implementação e os seus intuitos, destacando-se nestas temáticas os diversos estudos de Sérgio Grácio¹, Albérico Alho² e Luís Alves³. Abordado em publicações dispersas, o ensino técnico em Portugal encontra a sua primeira grande obra de síntese e de referência na publicação *O ensino técnico (1756-1973)*.

Por outro lado, têm surgido estudos sobre a estrutura curricular e até mesmo sobre a história das suas disciplinas escolares no ensino técnico, nomeadamente ao nível de investigações académicas como as teses de doutoramento de Lígia Penim⁴, sobre as disci-

* CITCEM – vieira.helenaisabel@gmail.com.

¹ GRÁCIO, 1986 e 1998.

² ALHO, 2001.

³ ALVES, 2003, 2006, 2007 e 2013.

⁴ PENIM, 2011.

plinas de Português e Desenho e de Helena Vieira⁵, sobre a disciplina de História; e as teses de mestrado de Octávio Afonso⁶, sobre a disciplina de francês, e de Helena Henriques⁷, sobre a disciplina de Matemática.

Contudo, apesar de nos últimos anos ter surgido um conjunto de investigações que vão dando consistência a um espaço investigativo que permite um melhor conhecimento do ensino técnico em Portugal, este subsistema continua secundarizado no campo da historiografia. A abundância de estudos relativos ao ensino liceal, ao ensino primário e até mesmo ao ensino universitário contrapõe-se a um número substancialmente inferior de publicações diretamente relacionadas com o ensino técnico⁸.

Focando a nossa atenção no período do Estado Novo e mais particularmente nos anos que se seguiram à reforma de 1948, é evidente que, nesta altura, ainda pairavam na sociedade portuguesa «representações sociais positivas associadas ao ensino liceal por oposição às representações estigmatizadas do ensino profissional»⁹. Ao reforçar a estruturação dual do ensino secundário entre a via técnica e a via liceal, o Estado Novo criou e acentuou um estigma social que prevaleceu durante muitos anos na sociedade portuguesa e que conferia ao ensino técnico uma secundarização.

Apesar dessa relativa marginalização, as diferentes reformas resultantes de opções políticas ao longo do século XX evidenciam um claro interesse por este nível de ensino¹⁰. Para Sérgio Grácio, a primeira grande inovação do ensino técnico foi precisamente a sua reforma de 1948, considerando esta que ela foi inovadora¹¹ num quadro de uma sociedade tradicional, na medida em que teve efeitos claros na expansão do ensino técnico, quer a nível social, quer a nível económico.

Luís Alberto Alves aponta igualmente outros aspetos inovadores do ensino técnico subsequentes à reforma de 1948 tais como: a reestruturação dos cursos em função dos setores económicos; a criação de um ciclo preparatório propedêutico que funcionou como antecâmara do alargamento da escolaridade obrigatória; a criação de uma rede geograficamente mais abrangente, destacando que havia localidades onde não existia um liceu oficial mas existiam escolas técnicas; e a articulação do ensino técnico com os planos de fomento e os congressos da indústria portuguesa, que conferiram a este subsistema de ensino uma importância estratégica¹².

Por outro lado, o aumento do número de alunos que frequentavam o ensino técnico ao longo da segunda metade do século XX refletia um crescimento da procura social deste tipo de ensino¹³, comprovando assim que, apesar de marginalizado, o ensino técnico tinha um espaço importante na estrutura educativa do Estado Novo, contribuindo para a vontade do regime em colocar cada um no seu lugar.

⁵ VIEIRA, 2013.

⁶ AFONSO, 2001.

⁷ HENRIQUES, 2004.

⁸ VIEIRA, 2013: 16.

⁹ MARTINS, *et al.*, 2005: 81.

¹⁰ ALVES, 2006: 5823.

¹¹ GRÁCIO, 1986: 38.

¹² ALVES, 2013: 114.

¹³ ALVES, 2013: 114.

Durante o Estado Novo, em Portugal, o ensino secundário era a continuação do ensino primário e a antecâmara do ensino superior. Contudo, este era constituído por dois subsistemas bastante diferentes no que concerne às suas intenções: o ensino liceal e o ensino técnico. O primeiro surgia como o rumo das elites da nação para as quais o ensino secundário era uma fase de transição entre o ensino primário e o ensino superior, enquanto o segundo seria a opção para os mais aptos das classes sociais mais baixas, que viam nos cursos técnicos (agrícolas, industriais, comerciais e artísticos) uma forma de obter uma qualificação mais elevada, um reconhecimento profissional que lhes abriria portas para um melhor emprego e, em última análise, a uma plataforma que lhes permitiria uma eventual ascensão social.

Os aspetos que permitem diferenciar o ensino técnico do ensino liceal são de diversas ordens. Estes distinguem-se pela organização curricular, pelos professores, pela origem social dos seus alunos, pelos destinos profissionais que proporcionavam e, sobretudo, pelas representações sociais que geravam¹⁴.

Em termos de organização curricular, o ensino liceal era composto por disciplinas de cariz humanístico-científico, sendo os seus alunos oriundos das classes altas e médias altas. Em contrapartida, no ensino técnico tinha simultaneamente disciplinas de caráter humanístico-científico e de caráter prático e profissional, sendo os seus alunos oriundos das classes médias baixas e populares.

Já no que concerne aos destinos profissionais dos alunos, os alunos que seguiam a via liceal eram encaminhados de forma predominante para as universidades, indo depois ocupar lugares profissionais de topo na estrutura laboral, enquanto os alunos que seguiam a via profissional eram preparados para desempenhar tarefas específicas e encaminhados diretamente para o mundo laboral, sendo diminuto o acesso ao ensino superior, mesmo que de nível politécnico.

Ao nível das representações sociais, também surgiam grandes diferenciações entre o ensino liceal e técnico, derivadas das representações positivas associadas ao ensino liceal por oposição às representações estigmatizadas do ensino profissional. Apesar de inovador relativamente à sua própria filosofia de ensino e às práticas educativas nele desenvolvidas, o ensino técnico continuou a ser relevado para segundo plano. À medida que as expectativas de ascensão social, por intermédio de uma maior instrução e formação profissional, foram caindo por terra, foi emergindo na sociedade portuguesa da época um estigma que marcou toda uma geração e até mesmo as que lhe sucederam: *o ensino técnico é antes de mais um ensino dos outros ou para os filhos dos outros*.

Este artigo, sob o prisma da História das Disciplinas Escolares, pretende identificar os principais aspetos da marginalização do ensino técnico durante o Estado Novo, assim como apresentar os aspetos inovadores que o marcaram, tendo como ponto de partida as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da disciplina escolar de História, comparando-as com as do ensino liceal.

¹⁴ MARTINS, *et al.*, 2005: 81.

Nesta senda, escolhemos como fontes a legislação do período do Estado Novo referente ao ensino técnico e à disciplina de História, assim como a imprensa pedagógica da época, que se revelou ativa e reflexiva dos problemas educativos da sua época, mas na qual é sintomática a secundarização do ensino técnico face ao ensino liceal, pois existiram mais números e mais frequentes publicações dedicadas ao ensino liceal do que ao ensino técnico¹⁵.

Note-se, por exemplo, o caso do *Boletim Escolas Técnicas*, a mais importante e destacada publicação periódica relativa ao ensino técnico, publicado semestralmente entre 1946 e 1973, que não apresenta o volume nem a grande longevidade da sua parceira do ensino liceal, a revista *Labor*, editada mensalmente entre 1926 e 1973. A partir deste exemplo, fica patente o maior investimento na imprensa pedagógica relativa ao ensino liceal, o que evidencia a maior importância e prestígio que lhe foi atribuída na época.

A riqueza do *Boletim Escolas Técnicas* deriva dos artigos nele constantes serem elaborados por professores do ensino técnico e para professores do ensino técnico, relatando e partilhando experiências e informações de extrema relevância sobre este subsistema de ensino. Por essa razão, tê-los-emos em consideração no que diz respeito aos aspetos de inovação no ensino da disciplina de História, comparando-os com artigos semelhantes constantes na revista *Labor*, publicação periódica com idênticos fins e intuítos mas destinada aos professores do ensino liceal.

2. ASPETOS DA MARGINALIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

As evidências da marginalização do ensino técnico face ao ensino liceal são diversas. A primeira é proveniente da própria legislação relativa à organização curricular dos dois subsistemas de ensino. A partir dos decretos que os regulamentavam, podemos depreender que a política educativa relativamente ao ensino técnico foi mais complexa do que se poderia imaginar, pois este não foi pensado como um todo, como se verificou no ensino liceal, mas foi antes pensado à medida que as necessidades económicas do país exigiam técnicos especializados ou mão-de-obra qualificada e enquadrada social e moralmente.

Se tomarmos como pontos de partida as reformas do ensino técnico de 1918, publicadas no Decreto 5029, de 5 de dezembro de 1918; de 1931, publicadas no Decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931; e nas de 1948, publicadas nos Decretos-Lei 37 028 e 37 029, de 25 de agosto de 1948, poderemos verificar que estas foram sendo aprimoradas e cuidadosamente redigidas. Contudo, as longas e ricas introduções contrastam com a falta de desenvolvimento no que se refere à organização curricular e aos programas das disciplinas escolares. Os planos de estudo apresentados para o ensino técnico contrastam assim com o cuidado das reformas, estruturas curriculares e programas do ensino liceal que esclareciam pormenorizadamente os intuítos e metodologias das suas disciplinas. No ensino técnico, os programas disciplinares limitavam-se, inicialmente, a apresentar con-

¹⁵ SILVA, 2010.

teúdos sem qualquer indicação de objetivos, metodologias ou bibliografia, situação que não se registava no caso do ensino liceal¹⁶.

Entrando no exemplo prático da disciplina escolar de História, e no que concerne ao lugar que esta ocupava nos currículos do ensino liceal, Raquel Henriques refere que ela foi uma «arma de poder» que integrou ininterruptamente os planos de estudo liceais¹⁷. Em 1895, a disciplina de História autonomizou-se das disciplinas de Geografia e de Cronologia e manteve-se independente até 1970, altura em que se juntou novamente à Geografia. Destacou-se um aumento da importância da disciplina a partir de 1936, sendo que esta foi notoriamente valorizada a partir de 1948, evidenciando assim uma presença contínua nos currículos do ensino liceal, como destacou Paulo Gomes depois de estudar a evolução das cargas horárias da disciplina¹⁸.

Em contrapartida, nos planos de estudo dos cursos agrícolas, industriais ou comerciais do ensino técnico não encontramos a continuidade nem a homogeneidade verificada no ensino liceal. Neste âmbito, a reforma de 1918 apresentava apenas uma lista de disciplinas, sem qualquer referência às suas cargas horárias ou demais informações, as reformas de 1931 e 1948 registavam já pormenorizadamente disciplinas, cargas horárias e o seu enquadramento curricular nos vários cursos. Porém, os programas das disciplinas escolares do ensino técnico só viriam a ser publicados com espessura e pormenor nos anos 50. Por outro lado, esta documentação legislativa também não referia a justificação das escolhas das disciplinas, nem o motivo pelo qual algumas faziam parte de uns cursos e de outros não. Destacamos, por exemplo, o caso relativo à presença da disciplina de História nos cursos industriais, na sequência das reformas de 1931 e de 1948, em que se registava a presença da disciplina em alguns cursos mas noutros não¹⁹. Por outro lado, os cursos comerciais tinham a disciplina de História e apresentavam um programa muito similar ao do ensino liceal mas distinto dos cursos industriais, apresentando uma carga horária substancialmente inferior relativamente à do seu parceiro liceal²⁰, o que é revelador da menor atenção dada às disciplinas escolares de carácter humanístico no ensino técnico comparativamente ao ensino liceal. Note-se que esta tendência irá manter-se durante todo o Estado Novo, mesmo em períodos em que a disciplina de História ganha espaço curricular no ensino técnico.

A segunda evidência de marginalização do ensino técnico face ao ensino liceal é visível nos próprios programas das disciplinas escolares. Tomando novamente como ponto de referência a disciplina de História, e como referimos anteriormente, esta existia quer no ensino liceal, quer no ensino técnico, sendo lecionada, embora de forma distinta, nos diversos ramos comercial, industrial e agrícola. Porém, apesar de ser uma mesma disci-

¹⁶ VIEIRA, 2013: 9.

¹⁷ HENRIQUES, 2010: 89.

¹⁸ GOMES, 2005.

¹⁹ VIEIRA, 2013: 115. Por exemplo: os cursos de Carpinteiro Civil e Carpinteiro de Moldes, lecionados no Porto e em Lisboa, tinham a disciplina de História, mas os cursos de Carpinteiro, Carpinteiro-Marceneiro e Carpinteiro-Segueiro, lecionados pelo resto do país, não continham a disciplina. Este aspeto revela uma diferença regional na organização dos planos de estudo dos cursos industriais.

²⁰ VIEIRA, 2012.

plina, esta não tinha os mesmos conteúdos, nem era lecionada da mesma forma nos dois subsistemas de ensino, sendo esta diferença notória, desde logo, nos próprios programas da disciplina.

A riqueza dos programas de História do ensino liceal, visível através dos trabalhos desenvolvidos por Raquel Henriques, contrasta com a pobreza dos programas do ensino técnico que, até 1952, se limitaram a enumerar conteúdos. Desta forma podemos concluir que a preocupação legislativa ao nível dos programas do ensino liceal e a despreocupação com os mesmos ao nível do ensino técnico são uma evidência da primazia e do enaltecimento do primeiro e da secundarização e marginalização do segundo.

O terceiro aspeto que poderemos apontar no que concerne à marginalização do ensino técnico diz respeito ao estatuto atribuído aos professores. No ensino liceal, os professores constituíam apenas uma classe, não havendo divisões de acordo com o caráter teórico ou prático das disciplinas que lecionavam, como ocorria no ensino técnico.

Em 1931, foram legisladas novas regras relacionadas com a categorização, profissionalização e recrutamento do pessoal docente para o ensino técnico. Os professores deste subsistema de ensino passaram a organizar-se hierarquicamente em dois grandes grupos: os professores, que lecionavam as disciplinas científicas e humanísticas; e os mestres, que se ocupavam das disciplinas técnicas e regiam as aulas das oficinas. Por sua vez, os professores do ensino técnico encontravam-se igualmente hierarquizados em professores efetivos, agregados, provisórios e contratados e os mestres em efetivos, contratados e provisórios. Estes possuíam percursos académicos distintos, formações profissionais diferentes e remunerações desiguais de acordo com a sua categorização.

As diferenças profissionais dos professores do ensino técnico agravavam-se e faziam-se sentir ainda mais quando comparados com os professores do ensino liceal. Desde 1935 que se haviam estabelecido tabelas salariais e diuturnidades diferentes entre os professores do ensino técnico e liceal. Para além desta diferenciação salarial, em termos públicos havia ainda um tratamento desigual entre os professores liceais e técnicos derivado do «lugar subalterno que os professores do ramo do ensino técnico detinham em relação aos seus colegas dos liceus»²¹.

Por outro lado, a diferença entre professores e mestres baseava-se sobretudo no valor dos diplomas que cada docente apresentava, pois este continuava a ser o elemento que qualificava o posto de trabalho. Os professores deviam possuir diplomas escolares de nível médio ou superior para poderem aceder à lecionação das disciplinas de cultura humanística e científica, enquanto os mestres do ensino industrial e comercial poderiam possuir um diploma de um curso profissional industrial ou comercial. Contudo, de acordo com os artigos 286.º e 287.º do Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, enquanto os professores, após a realização do exame de estado, estavam sujeitos apenas a um concurso de provimento documental, os mestres tinham de passar por um concurso de habilitação, com provas teóricas e práticas, e por um concurso de provimento documental.

²¹ RESENDE, 2003: 521.

Também a partir de 1948, professores e mestres hierarquizar-se-iam em 1.º e 2.º grau, tendo novamente como fator de distinção o diploma acadêmico. Os professores do 1.º grau eram detentores de um diploma dos Institutos Industriais e Comerciais e lecionavam disciplinas de natureza técnica, enquanto os do 2.º grau possuíam uma licenciatura de uma universidade e lecionavam disciplinas de natureza humanística e científica. Estes segundos continuavam a auferir salários superiores aos primeiros e inferiores aos professores liceais.

Assim, enquanto, no ensino liceal, todos os professores tinham uma origem acadêmica e profissional semelhante, trajetórias de carreira idênticas e um reconhecimento da sua função, no ensino técnico tal não acontecia, evidenciando novamente uma distinção entre os dois subsistemas de ensino que, claramente, secundarizava o ensino técnico, desta vez no que se refere às representações sociais que eram atribuídas aos docentes e mestres do ensino técnico, que eram vistos como *os outros professores*.

O quarto aspeto que mais influenciou a marginalização do ensino técnico foi o próprio entendimento que se generalizou em torno do ensino técnico, segundo o qual o ensino liceal seria destinado às classes alta e média-alta e o técnico era destinado às classes populares e média-baixa. Durante o Estado Novo, as expectativas de ascensão social que rodeavam o ensino técnico, e que efetivamente permitiram a muitos uma subida na escala social, não foram cumpridas para a maior parte da população. A bifurcação do ensino continuou a ser entendida como um prolongar das desigualdades sociais e até mesmo como um condicionamento da igualdade social.

A mentalidade da altura continuou a olhar para o ensino liceal como uma alavanca para o ensino superior e uma peça-chave para a perpetuação das elites dominantes da época, enquanto o ensino técnico era entendido como uma formação profissional que limitava opções, não permitindo, por exemplo, o acesso ao ensino superior universitário.

Relativamente às saídas profissionais, entendia-se que a divisão do ensino secundário orientava os alunos do ensino liceal a prosseguir estudos a nível universitário e a ocupar lugares de direção e destaque, por oposição à orientação dos alunos do ensino técnico diretamente para o mundo de trabalho com poucas expectativas de prosseguir estudos de nível universitário.

Desta forma, as diferentes expectativas relativamente a cada nível e grau de ensino conduziram ao despontar das consciências para a realidade da diferenciação social pois, por razões sociais e económicas, nem todos teriam acesso ao ensino que desejariam. O desencanto com esta escola secundária bipartida, que se mostrava incapaz de diminuir as desigualdades sociais e de garantir a ascensão social, atribuindo à bifurcação entre ensino liceal e ensino técnico, acabaria por fazer emergir a defesa de uma unificação do ensino capaz de proporcionar a todos os alunos um percurso educativo mais alongado e igualitário com formação técnica, artística, moral e científica que estivesse na base da formação de cidadãos mais completos, o que efetivamente veio a acontecer, em 1973, com a extinção do ensino técnico e com a unificação do ensino secundário, na sequência da reforma de Veiga Simão.

3. ASPETOS DE INOVAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

Após a II Guerra Mundial, Portugal conheceu uma nova fase, sobretudo, devido à necessidade de promover o desenvolvimento económico e social do país, que exigia uma mão de obra qualificada com uma sólida formação de base. A consciência da necessidade da formação de um capital humano capaz de promover o desenvolvimento do país levou o Estado Novo a pensar o ensino técnico com mais atenção e a fazer uma verdadeira reforma neste subsistema de ensino – a reforma de 1948 – sendo esta marcada por uma grande inovação e por preocupações mais humanísticas que fizeram emergir o princípio que *o operário que faz também deve pensar*.

Assim, o Estado Novo repensou o lugar e a importância da escola, ou seja, repensou o lugar e a função de cada um. As palavras de Carlos Proença são bastante sintomáticas desta mudança de mentalidade quando refere na abertura do primeiro número do *Boletim Escolas Técnicas*: «esforçamo-nos a separar o trabalho intelectual do trabalho manual [...] No entanto, o operário devia também pensar e a pessoa culta trabalhar manualmente e assim, ambos seriam pessoas no melhor sentido»²².

Apesar de toda a marginalização que envolveu o ensino técnico, não podemos pensar que este subsistema foi esquecido ou negligenciado pelo Estado Novo. Apesar de ter sido secundarizado face ao ensino liceal, o certo é que o ensino técnico registou grandes inovações neste período, encontrando-se uma das principais, precisamente, na evolução da sua própria filosofia.

De 1918 para 1948 notam-se diferenças de organização no ensino técnico e mudanças de intenções que acabaram por se refletir nas próprias disciplinas que integravam os currículos. Se, na reforma de 1918, no ensino técnico predominavam as disciplinas de carácter prático, na reforma de 1931 começaram a registar-se mais disciplinas de carácter teórico e na reforma de 1948 encontram-se já disciplinas gerais com maiores cargas horárias, menos disciplinas técnicas e um grupo claro de disciplinas de formação moral e cívica. Estava clara, através da redução das disciplinas técnicas em favor das disciplinas humanísticas, a mudança da filosofia do ensino técnico que, ao abandonar parte das expectativas funcionalistas, que visavam apenas formar o capital humano, em prol de expectativas formadoras, que visavam já formar o cidadão, evidenciava a preferência de um ensino mais geral e não exclusivamente técnico.

Outra grande inovação visível no ensino técnico através da disciplina escolar de História é a defesa de métodos de ensino ativos, que apelavam à participação direta dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, numa época em que predominava um ensino tradicional e expositivo marcado pela passividade dos alunos.

Em termos da didática da História no ensino técnico, até 1948, registou-se a inexistência de orientações nos programas, contrariamente ao que se verificava na legislação relativa ao ensino liceal. A partir de 1948, surgiram indicações metodológicas e precisas que apontavam para uma didática ativa na qual o aluno intervinha na construção do seu próprio conhecimento.

²² PROENÇA, 1946.

No que concerne à didática da História, nos cursos industriais e comerciais, as recomendações presentes no programa defendiam «uma História explicativa e não memorialista ou meramente narrativa». Esta não excluía uma exposição viva, animada e atraente, pois estes eram requisitos considerados, na época, indispensáveis para uma boa aula de História pois «uma exposição seca e prolongada cansa depressa a atenção do aluno». Ao mesmo tempo, exigia-se um «aprofundamento compatível com o âmbito do curso, seriedade de processos e método rigoroso de análise, para que à síntese a elaborar pelo aluno não faltem os elementos necessários»²³.

Ontem como hoje, esperava-se que a aula de História fosse «uma oficina onde interessadamente se trabalha» na qual «o mestre está presente, não para impor normas, mas para habilmente sugerir; não para resolver, mas para criar nos alunos a possibilidade de atingirem as soluções»²⁴. Note-se curiosamente a associação, em 1954, da aula a uma oficina, termo e metodologia tão atual e que se defende ainda nos dias de hoje para as aulas de História²⁵.

Para tentar compreender as inovações didáticas do ensino técnico, particularizando o estudo na análise da disciplina de História, servimo-nos do *Boletim Escolas Técnicas*, cujos artigos eram elaborados por professores do ensino técnico e para professores do ensino técnico, relatando e partilhando experiências pedagógicas e didáticas. A inovação da didática presente neste boletim emerge na sequência da comparação dos seus artigos com outros publicados na revista *Labor*, publicada com os mesmos princípios e intuítos mas para o ensino liceal.

Analisando os artigos relacionados com o ensino da História presentes na revista *Labor* podemos concluir que eles são predominantemente teóricos e de cariz historiográfico ou biográfico e, embora existam artigos relacionados com a didática da História, são muitíssimo raros os artigos sobre experiências práticas desenvolvidas nas aulas desta disciplina, o que permite confirmar a tese de que neste ramo de ensino se praticaria um ensino mais tradicional e expositivo. Se os editores publicavam frequentemente artigos de carácter teórico e historiográfico, redigidos por professores de História do ensino liceal, tal poderá significar que o conhecimento histórico rigoroso e científico era um aspeto importante para estes profissionais que baseavam a sua prática profissional em longas exposições orais. A ausência de artigos reveladores de práticas didáticas ativas realizadas no âmbito do ensino liceal relativas à disciplina de História confirma a hipótese anteriormente levantada.

Já os artigos presentes no *Boletim Escolas Técnicas* são muito diversos. São praticamente inexistentes os artigos historiográficos teóricos, que predominam na revista *Labor*, e muitíssimo abundantes os artigos relacionados com práticas ativas de didática, tais como as metodologias de organização dos cadernos diários, utilização de meios audiovisuais, construção de exposições e realização de visitas de estudo e dramatizações, práticas

²³ Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952.

²⁴ GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 19.

²⁵ BARCA, 2004.

essas que, como veremos, são claramente inovadoras para uma época em que predominava um ensino tradicional e expositivo.

Em vários artigos do *Boletim Escolas Técnicas* podemos encontrar uma ideia do que seria o caderno diário ideal do aluno do ensino técnico, podendo ainda observar alguns exemplos relativos a várias disciplinas escolares. De acordo com Góis e Magalhães, o caderno diário devia ser «uniforme», com capas comuns a todas as disciplinas, e dispor-se por «secções tais como: sumários, elementos fornecidos pelo professor, atividades espontâneas do aluno ou sugeridas pelo mestre, ilustrações, exercícios escritos e anotações do professor»²⁶.

No que concerne aos cadernos diários utilizados nas aulas de História, pode concluir-se que eles serviam para o professor conhecer o aluno, para inculir nele métodos de trabalho, disciplina, asseio e gosto artístico, assim como para posteriormente o avaliar e refletir sobre formas como poderia atuar para remediar as dificuldades evidenciadas pelos alunos²⁷. Sempre que possível, o professor devia fazer anotações nos cadernos diários dos seus alunos, nas quais transmitia os aspetos mais positivos do aluno assim como aqueles que mereciam mais atenção e melhoramentos²⁸.

Nas aulas de História do ensino técnico, a organização do caderno diário seria um aspeto fundamental que não deveria ser feito ao acaso. Este devia ser uniforme com capas comuns a todas as disciplinas e dispor-se por secções tais como: «sumários, elementos fornecidos pelo professor, atividades espontâneas do aluno ou sugeridas pelo mestre, ilustrações, exercícios escritos e anotações do professor»²⁹. Assim, o caderno diário constituía-se como uma espécie de portefólio como os que hoje se defendem, no qual o aluno compilava não só sumários e registos da aula ou esquemas fornecidos pelo professor mas também outros materiais que recolhesse nas suas pesquisas, tais como recortes de revistas ou de jornais, reproduções de cartazes, gravuras ou monumentos, assim como ilustrações e exercícios escritos – redações, biografias ou entrevistas históricas – realizados no âmbito da disciplina, o que sem dúvida seria uma prática inovadora para a época³⁰.

Este género de exercícios e atividades registados nos cadernos diários de História, praticados nas aulas ou pedidos como trabalhos de casa, demonstram práticas contextualizadas de um ensino ativo da História muito próximo do que ainda hoje em dia é pretendido. Surgem como exercícios de aplicação prática de análise de fontes e comunicação em História baseados em conhecimentos históricos. A partir desta perspetiva, pretendia-se um aluno ativo na construção do seu conhecimento, fugindo assim ao ensino tradicional, sendo o caderno diário um mostruário desse mesmo trabalho, na medida em que «o aluno recolhe e organiza os seus elementos e trabalho, dispõe os assuntos, que estão no quadro dos seus interesses, da maneira que melhor se ajusta ao ritmo e às condições da sua atividade – com o objectivo concreto de utilização»³¹.

26 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 34.

27 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 4.

28 FIALHO JUNIOR, 1956: 251.

29 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 41.

30 VIEIRA, 2013.

31 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 12.

Conforme se pode verificar igualmente através de diversos artigos do *Boletim Escolas Técnicas*, no âmbito da disciplina de História, os professores dinamizavam ainda outras atividades com os seus alunos tais como: a realização de exposições, visitas de estudo e dramatizações, no sentido de implementar um verdadeiro método ativo de ensino muito semelhante ao que hoje se pretende no ensino da História.

As exposições escolares realizadas nas escolas técnicas podiam ser de diferentes tipologias e não eram realizadas ao acaso, pois havia em torno da sua preparação inúmeras preocupações e cuidados. Estas exposições tinham «valor formativo e informativo», eram apontadas como «método de ensino», formas de promover o «intercâmbio escolar» e um «prolongamento da escola»³² para o resto da comunidade, funções que ainda hoje são reconhecidas a este género de atividades desenvolvidas no meio escolar.

Podiam realizar-se diferentes tipos de exposições: exposições temporárias relativas a um centro de interesse; realizadas em função dum acontecimento; de atividades circun-escolares; de material didático de uma ou de várias disciplinas; ou até mesmo exposições de carácter permanente, constituídas pelos museus escolares e pela decoração própria do edifício escolar³³.

Por outro lado, as exposições escolares eram verdadeiros momentos de interdisciplinaridade no ensino técnico. Para a sua realização, recomendava-se um trabalho conjunto e articulado entre as várias disciplinas, em especial nas exposições baseadas em centros de interesse³⁴.

As visitas de estudo eram outra atividade que surgia no *Boletim Escolas Técnicas* como uma modalidade de implementação dos novos métodos ativos preconizados pela Escola Nova. Estas não eram entendidas como passeios pois exigiam um rigoroso trabalho metodológico quer de professores, quer de alunos, sendo, portanto, entendidas não como um momento recreativo ou de lazer, mas, acima de tudo, como um meio de aprendizagem. Estas deviam ser cuidadosamente pensadas e estruturadas pelos professores, que preparavam diversos materiais de apoio e incentivam o aluno a participar ativamente nas visitas. Conforme se referia no *Boletim Escolas Técnicas*, «uma visita de estudo não é pedagogicamente útil se não for preparada devidamente»³⁵.

No final, a atividade era avaliada mediante os trabalhos realizados pelos alunos. Nota-se, assim, uma vez mais, que a metodologia apresentada no *Boletim Escolas Técnicas* sob propostas de professores do ensino técnico, se mostra ainda hoje bastante atual, pois estes incluíam fases de preparação, aulas prévias de enquadramento, elaboração de um programa não só com o horário, orientações e informações de contextualização, mas também com propostas de atividades a realizar pelo aluno, uma aula de esclarecimento de dúvidas e síntese da visita³⁶.

³² AHME, *Fundo DGET*, caixa 2/119, ata número 15.

³³ BAPTISTA, 1962: 24.

³⁴ *Exposições Escolares*, 1952.

³⁵ *Visitas de Estudo*, 1956: 87.

³⁶ *Visitas de Estudo*, 1956.

Outras atividades diretamente relacionadas com a disciplina de História do ensino técnico reveladoras de inovação didática eram as dramatizações. Permitindo recriar acontecimentos, espaços e indumentárias, as dramatizações traziam para a disciplina de História inúmeras vantagens, como a motivação dos alunos para os conhecimentos históricos pois «além do efeito psicológico, espiritual e moral que ficará a perdurar, acrescentemos que assim se elimina um óbice do ensino de História»³⁷.

As dramatizações eram igualmente atividades que proporcionavam momentos de interdisciplinaridade e de trabalhos de grupo na construção física dos cenários da dramatização. Calvet de Magalhães exemplifica a interdisciplinaridade possível entre a História, o Desenho e o Português numa situação concreta de dramatização na qual um grupo de alunos cria como cenário «uma caravela ou um castelo forte, uma rua da Idade Média, um castelo dos vice-reis ou um salão do século XVIII, enquanto outro grupo compunha as personagens e os textos»³⁸.

Naturalmente, não se pode extrapolar esta realidade visível no *Boletim Escolas Técnicas* de realização de exposições, visitas de estudo e dramatizações para todas as escolas do ensino técnico. Porém, não deixava de ser uma realidade, pelo menos nas aulas dos professores que publicavam estas experiências e exemplos de ensino ativo no boletim. A defesa deste tipo de atividades didáticas, defendida na maioria dos artigos do *Boletim Escolas Técnicas*, evidencia que ela ainda não estava definitivamente implantada, pelo que em muitas escolas, certamente, se mantinha um ensino tradicional. Apenas se defendia tão vivamente um ensino ativo se ele ainda não fosse efetivo, pois, caso contrário, o tom apoloético não seria tão constante e marcante.

A imprensa pedagógica preocupava-se em apresentar as potencialidades e as vantagens dos novos métodos ativos. A crítica aos métodos tradicionais feita em diversos artigos é sintomática não só da perpetuação dos métodos tradicionais, mas também da vontade de mudar mentalidades. Para isso, recorria à descrição dos mais variados exemplos de atividades inovadoras desenvolvidas com sucesso, mostrando que era possível uma outra via. Estas práticas didáticas mais ativas, ao tornar as disciplinas mais atrativas para os alunos também melhoram o seu desempenho, permitindo-lhes ainda alguma autonomia na construção do seu conhecimento ou na análise de perspetivas diferentes.

4. O ENSINO TÉCNICO ENTRE A INOVAÇÃO E A MARGINALIZAÇÃO

Ao longo deste artigo destacou-se o estigma que pairou sempre sobre o ensino técnico, ao contrário do ensino liceal, que marcou as gerações do Estado Novo e até mesmo as subseqüentes. Apesar dessa relativa marginalização, as diferentes reformas do ensino técnico desenvolvidas ao longo do século XX, em Portugal, evidenciaram um claro interesse por este nível de ensino.

³⁷ GOMES, 1963: 25.

³⁸ MAGALHÃES, 1952: 354.

Contudo, ao reforçar a estruturação dual do ensino secundário entre técnico e liceal, o Estado Novo criou e acentuou a marginalização que levou a maior parte da população a desejar que os seus filhos acessem ao ensino liceal e ao valor social que lhe era atribuído, enquanto o ensino técnico era a solução para os *filhos dos outros*, pois apesar de ser um subsistema de ensino secundário, o ensino técnico era, efetivamente, secundarizado relativamente ao ensino liceal.

Porém, tal não impediu que o ensino técnico se constituísse como um subsistema de ensino inovador. Uma das grandes inovações encontra-se precisamente na evolução da sua própria filosofia durante o Estado Novo, pois apesar de a população acreditar que o ensino técnico se destinava apenas a formar profissionalmente pessoas para o mundo laboral, mantendo cada um no seu lugar e limitando as hipóteses de ascensão social mediante a impossibilidade de acesso ao ensino superior universitário, a reforma de 1948 demonstrou antes uma forte preocupação em formar cidadãos mais que operários e em fornecer uma formação mais geral e humanística e já não exclusivamente técnica.

De igual forma, os programas das disciplinas do ensino técnico revelavam já práticas de um modelo de ensino menos tradicional e mais ativo, de acordo com os princípios da Escola Nova. A defesa desse género de didática presente na legislação relativa ao ensino técnico, era igualmente feita na maioria dos artigos do *Boletim Escolas Técnicas*, evidenciando não só que este era o rumo que se pretendia seguir, mas também que ele ainda não estava definitivamente implantado pelo que em muitas escolas, certamente, se mantinha um ensino tradicional. Apenas se defendia acerrimamente uma forma de ensino se ela ainda não estivesse implementada, pois, se assim não fosse, o tom apologético não seria tão evidente. Não obstante, através do *Boletim Escolas Técnicas* é possível contactar com descrições de experiências que se destacavam pelo seu carácter inovador e que, por essa razão, eram publicadas.

Nesta fonte de imprensa pedagógica surgem os defensores da didática ativa da Escola Nova e surgem exemplos colocados em prática em algumas escolas nas quais ela era efetivamente aplicada. Assim, foi possível identificar um conjunto de atividades desenvolvidas nas aulas de História, tais como o desenho de ilustrações, a construção de mapas, a visualização de projeções fixas e animadas, a realização de exposições, visitas de estudo e dramatizações, que se destacam não só pela novidade, mas também pela efetivação da didática ativa e pelo despontar de uma interdisciplinaridade para a sua concretização, como tão assertivamente defendeu Calvet de Magalhães.

Convém referir ainda que esta didática ativa defendida em artigos da época não tinha repercussão nas propostas dos manuais, o principal recurso didático utilizado nas aulas de História³⁹. O desenvolvimento de práticas de didática ativa estava, assim, reservada à iniciativa individual de cada professor, em contexto de sala de aula, espaço onde, face à ausência de documentação relevante, é muito difícil entrar.

39 VIEIRA, 2013: 225.

Por outro lado, é importante destacar a atuação dos professores que participavam na redação de artigos para o *Boletim Escolas Técnicas*, porque eles, efetivamente, tornaram o ensino técnico inovador, mesmo sob a marginalização que os afastava do estatuto superior dos professores liceais e mesmo sob o estigma da maior parte da população que desejava apenas este subsistema de ensino para os *outros*.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Octávio (2001) – *A emergência da língua francesa no ensino técnico-profissional português. Etapas e características do seu ensino-aprendizagem no ensino elementar desde 1888 a 1916*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.
- ALHO, Albérico (2001) – *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempos de mudança: contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Tese de Mestrado.
- ALVES, Luís (2003) – *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*. Porto: Edições Afrontamento.
- (2006) – *Ensino Técnico: Da formação de produtores ao capital humano*. «Percurso e Atas do VI COLUBHE – Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação», p. 5818-5832. Disponível em <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23054/2/luismarquesalvesensino000092697.pdf>> [Consulta realizada em 03/06/2015].
- (2007) – *A reforma do ensino técnico (1948) no contexto da mudança interna e externa*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desenvolvimento do plano da lição no âmbito das provas de agregação em História.
- (2013) – *Ensino Técnico: Uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil*. «História da Educação», vol. 17, n.º 41, p. 103.122. Disponível em <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S2236-34592013000300007&pid=S2236-34592013000300007&pdf_path=heduc/v17n41/07.pdf> [Consulta realizada em 03/06/2015].
- ALVES, Luís; ARAÚJO, Francisco; SOUSA, Pedro (2009) – *O Ensino Técnico em Portugal (1756-1973)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BAPTISTA, Ruy Manuel (1962) – *Fundamentos das exposições escolares*. «Escolas Técnicas», n.º 30. Lisboa: DGETP, pp. 19-31.
- BARCA, Isabel (2004) – *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/aula_oficina_Projeto_Avaliacao.pdf> [Consulta realizada em 28/03/2015].
- FIALHO JUNIOR, Alberto (1956) – *Subsídios para o caderno diário de Língua e História Pátria*. «Escolas Técnicas», n.º 21. Lisboa: DGETP, p. 217-270.
- GÓIS, Augusto e MAGALHÃES, M. Calvet (1954) – *Problemas Escolares. O Caderno Diário*. «Boletim Escolas Técnicas», n.º 16. Lisboa: DGETP, p. 3-56.
- GOMES, Aldónio (1958) – *A propósito do ensino da história pátria no ciclo preparatório*. «Escolas Técnicas», n.º 23. Lisboa: DGETP, pp. 285-328.
- (1963) – *Didática Especial*. «Escolas Técnicas», n.º 32. Lisboa: DGEDP, p. 49-57.
- GOMES, Paulo (2005) – *A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- GRÁCIO, Sérgio (1986) – *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1998) – *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HENRIQUES, Raquel (2010) – *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HENRIQUES, Helena (2004) – *O percurso da Matemática no ensino técnico durante a monarquia*. Porto: Universidade Portucalense. Tese de Doutoramento.

- MAGALHÃES, M. Calvet de (1952) – *O Desenho e as outras disciplinas do ciclo preparatório*. «Escolas Técnicas», n.º 12. Lisboa: DGETP, pp. 327-402.
- MARTINS, António, PARDAL, Luís e DIAS, Carlos (2005) – *Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura*. Disponível em <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/195/1/A4%20b.pdf>> [Consulta realizada em 28/03/2015].
- PENIM, Lúcia (2011) – *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PROENÇA, Carlos (1946) – *Para quê?* «Escolas Técnicas», n.º 1. Lisboa: DGETP, p. 5-6.
- RESENDE, José (2003) – *O Engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sem autor (1952) – *Exposições Escolares*. «Escolas Técnicas», n.º 12. Lisboa: DGETP, p. 460-461.
- Sem autor (1956) – *Visitas de estudo: Esboço do plano de uma visita a Sintra*. «Escolas Técnicas», n.º 20. Lisboa: DGETP, p. 85-99.
- SILVA, Carlos Manique da (2010) – *Publicações Periódicas do Ministério da Educação. Repertório Analítico (1861-2009)*. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6479/1/publica%C3%A7%C3%B5es%20peri%C3%B3dicas.pdf>> [Consulta realizada em 28/03/2015].
- VIEIRA, Helena (2012) – *A disciplina de História nos Currículos do Ensino Técnico: cargas horárias, espaço curricular e conteúdos*. In MOGARRO, Maria e CUNHA, Maria, org. – *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX COLUBHE*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 7081-7095.
- (2013) – *A Disciplina de História no Ensino Técnico (1926-1973). Percurso entre a teoria e a prática*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

FONTES

AHME, *Fundo DGET*, caixa 2/119, ata número 15.

