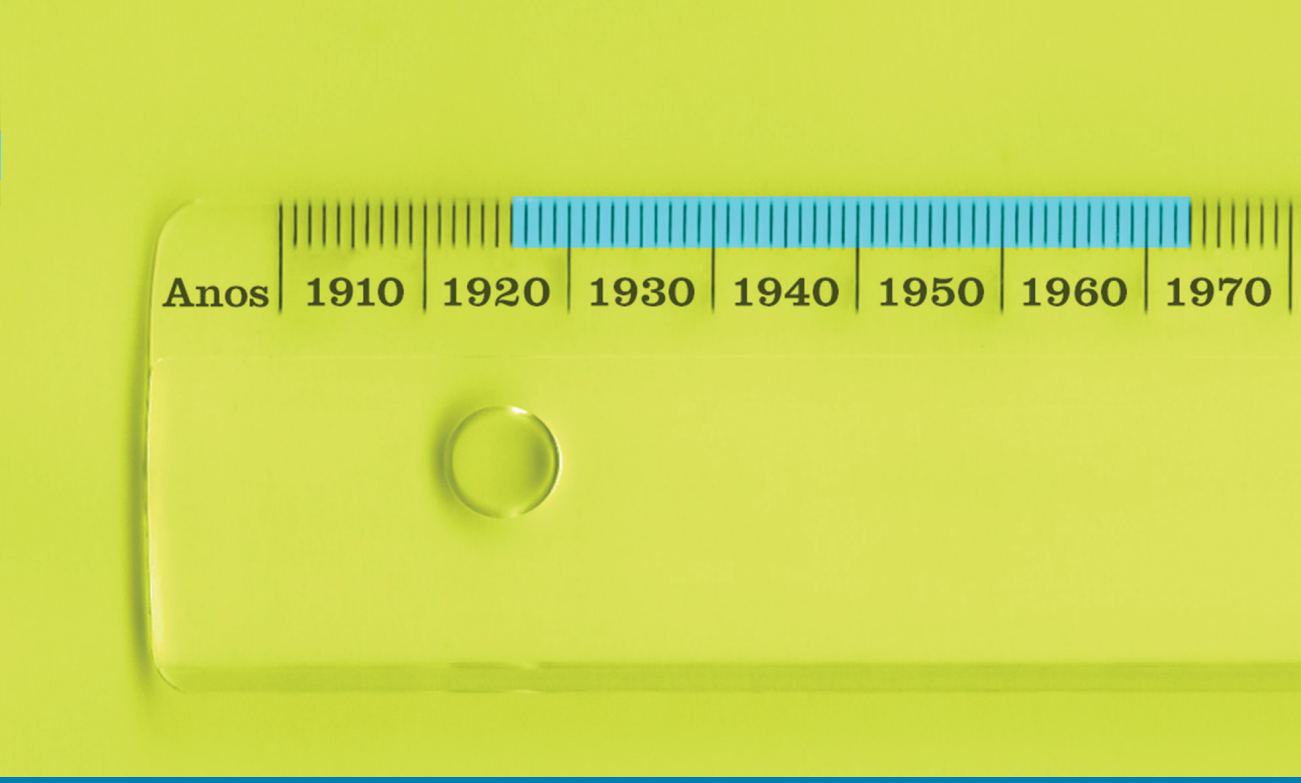


A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO

HELENA VIEIRA

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO

HELENA VIEIRA

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

Título: **A disciplina de História no ensino técnico**

Autor: Helena Vieira

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

Design gráfico: Helena Lobo www.hldesign.pt

ISBN: 978-989-8351-46-3

Depósito Legal: 403121/15

Paginação, impressão e acabamento: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda. www.sersilito.pt

Porto

Dezembro 2015

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projecto UID/HIS/04059/2013, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI-01-0145-FEDER-007460).

Para os meus pais

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 11

PARTE I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS E ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO

Preâmbulo 15
1. Delimitando o Espaço de Investigação 17
2. Percurso de Investigação 19

PARTE II – ENTRE A HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO, DISCIPLINAS ESCOLARES E HISTÓRIA NOS LICEUS

CAPÍTULO 1. A Filosofia do Ensino Técnico (1926 – 1973) – Revisão de alguma Bibliografia Recente 27

1.1. As investigações sobre o Ensino Técnico em Portugal 27
1.2. As Expectativas relativamente ao Ensino Técnico 33
1.2.1. A Criação do Ensino Técnico e a Expectativa do Estado Educador 34
1.2.2. A Afirmação das Expectativas Funcionalistas 36
1.2.3. Entre as Expectativas Funcionalistas e a Emergências das Expectativas Formadoras 39
1.2.4. O Incumprimento das Expectativas de Igualdade e Ascensão Social e a Extinção do Ensino Técnico 40
1.2.5. A Nova Realidade Económica e a Ascensão do Paradigma do Neoprofissionalismo 42
1.3. Da extinção à revalorização do ensino técnico em Portugal 43

CAPÍTULO 2. História das Disciplinas Escolares 51

2.1. A História das Disciplinas Escolares em Portugal 60
2.2. A História da Disciplina de História em Portugal 65

CAPÍTULO 3. A Disciplina de História no Ensino Liceal 77

3.1. Enquadramento da Disciplina de História no Ensino Liceal 77
3.2. Os Manuais da Disciplina de História no Ensino Liceal 80
3.3. A Didática da Disciplina de História no Ensino Liceal 86

PARTE III – A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO

CAPÍTULO 1. Espaço Curricular da Disciplina de História 91
1.1. A disciplina de História no contexto da reforma de 1918 93
1.1.1. A disciplina de História no ensino industrial 95
1.1.2. A disciplina de História nos cursos preparatórios industriais e comerciais 97
1.1.3. A disciplina de História nos institutos industriais 100
1.1.4. A disciplina de História nos cursos das escolas e institutos comerciais . 101
1.1.5. A disciplina de História nos cursos agrícolas 103
1.2. A disciplina de História no contexto da reforma de 1931 105
1.2.1. A disciplina de História nos cursos industriais 107
1.2.2. A disciplina de História nos cursos comerciais 110
1.2.3. A disciplina de História nos cursos agrícolas 113
1.3. A disciplina de História no contexto da reforma de 1948 114
1.3.1. A disciplina de História nos cursos industriais 117
1.3.2. A disciplina de História nos cursos comerciais 120

CAPÍTULO 2. Conteúdos Escolares da Disciplina de História 125

2.1. Conteúdos Escolares da Disciplina de História entre 1926 e 1948 127
2.2. Conteúdos Escolares da Disciplina de História entre 1948 e 1973 151

CAPÍTULO 3. A Didática da Disciplina de História 177

3.1. A Defesa da Didática Ativa nas aulas de História 183
3.2. Os Recursos Didáticos 186
3.2.1. Recursos Materiais Técnicos e Cadernos Diários 191
3.2.2. Os Manuais Escolares de História do Ensino Técnico 201

3.2.2.1. De 1926 a 1948 204
3.2.2.2. De 1948 a 1972 211
3.2.3. Os Recursos de Exploração Didática 222
3.3. Exposições, Visitas de Estudo e Dramatizações no Âmbito da Disciplina de História 228
3.4. Instrumentos de Avaliação dos Alunos 238

CAPÍTULO 4. A Formação Profissional dos Professores de História do Ensino Técnico .. 243

4.1. Dos anos 30 a 1969 245
4.2. De 1969 a 1974 261

PARTE IV – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 269

PARTE V – FONTES E BIBLIOGRAFIA 277

1. Fontes Primárias 277
   1.1. AHME 277
   1.2. Boletim Escolas Técnicas 278
   1.3. Manuais Escolares 279
   1.4. Documentação Legal 280
2. Bibliografia 285

AGRADECIMENTOS

Um percurso de investigação, apesar de todo o esforço pessoal e individual que exige, não é, nos dias de hoje, uma tarefa solitária. As múltiplas conversas que fui tendo com diversas pessoas e os apoios constantes que recebi contribuíram em muito para este resultado final.

A elas cabe um agradecimento especial por todo o auxílio e encorajamento.

No topo da lista está, obviamente, o Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves. Mais por ter estado sempre presente com uma orientação sábia e uma atenção inestimável. Acompanhou-me desde o primeiro dia sem nunca impor termos. Ouviu sempre as minhas preocupações, esclareceu as inúmeras dúvidas que levantei, ao mesmo tempo que me deu sempre liberdade de ação para que construísse e seguisse o meu próprio caminho.

Devo ainda muitos agradecimentos a todos os funcionários do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, pela forma como me acolheram e como sempre me ajudaram à medida que as pesquisas realizadas não cumpriam as minhas expectativas. Em especial, agradeço a atenção permanente da Dra. Françoise Le Cunff, que sempre me recebeu com uma simpatia e atenção extraordinária, indicando-me por vezes os fundos nos quais poderia encontrar informação que completasse os vazios com que me deparei.

Ao Simão agradeço todo o amor, paciência e presença constante. Por me ter acompanhado sempre, por ter ido sempre ter comigo no final dos dias que dediquei à realização deste trabalho e pela sua confiança, por vezes exagerada, que sempre me quis lembrar que, apesar das dificuldades, eu era capaz.

Aos meus amigos fico grata pelo apoio e incentivo constante, em especial à Nídia Felgueiras, que sempre me incentivou a prosseguir, a ir mais além e, passo a passo, ultrapassar todos os obstáculos. Transmitiu-me, sempre, uma confiança inabalável e uma amizade que não tem preço. Ao Miguel agradeço a constante atenção, preocupação e indicação de pistas e possíveis caminhos alternativos.

Finalmente, e porque aqui considero que os últimos são sempre os primeiros, tenho de lembrar e agradecer aos meus pais, não só pelo apoio incondicional, mas, acima de tudo, por nunca me terem deixado desistir do meu futuro académico. A eles agradeço o incentivo e todo o apoio sem o qual este trabalho nunca seria possível. Mesmo sem

saber como, sempre quiseram ajudar-me e estiveram sempre presentes nas longas horas de pesquisa e escrita.

Existem, evidentemente, inúmeras formas de agradecer a todas estas pessoas. Neste espaço reservo apenas uma simples palavra que, apesar de pequena, exprime de forma verdadeira e completa o que me vai na alma. A todas elas…

Obrigada!

PARTE I
CONSIDERAÇÕES INICIAIS E ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO

PREÂMBULO

Desde logo, porém, Frei Pedro notou, com certa estranheza, a circunstância de na biblioteca do mosteiro haver leitores estranhos ao convento, a qualquer ordem monástica e até ao próprio sacerdócio, predominando jovens entre os 14 e os 18 anos.

Mas mais surpreendido se sentiu ao reparar no sincero entusiasmo e no invulgar desembaraço com que esses rapazes trabalhavam em investigação histórica, embora sobre temas acima da média dos interesses do programa secundário. (…)

O que faziam? Por que o faziam? Quem os levava ali? Quem os dirigia? Quem eram?

Foi esclarecido pelo irmão porteiro, profundo conhecedor de todos os segredos conventuais e até das redondezas.

Na cidade próxima havia diversos estabelecimentos de instrução, oficiais e particulares. Diversas instituições científicas tomaram a seu cargo a simpática tarefa de desenvolver neles o gosto pelas actividades a que se dedicavam especialmente. Não podia deixar de procurar difundir e desenvolver o gosto pelo estudo da História.

Verificou-se que a Escola Comercial da terra oferecia melhor ambiente para o que aquela instituição monástica tinha em vista, não só porque a tarefa parecia mais tentadora por se mostrar mais difícil (graças às condições em que vivia), mas também porque, devido à circunstância de se tratar de Escola Comercial, alguns factores a estudar surgiriam mais claros, mais intuitivos, mais convenientes até, pelas relações a assinalar com outras disciplinas e até com os próprios objectivos e assuntos das matérias lá estudadas. (…)

Ao saber de tão simpático empreendimento do mosteiro, Frei Pedro não descansou enquanto não conseguiu momentos disponíveis e licenças indispensáveis que lhe permitissem deslocar-se até à escola da cidade e nela observar, com seus próprios olhos, como o ensino da História aí se fazia[1].

Frei Pedro de S. Severiano, personagem imaginária criada por José Pedro Machado, professor estagiário do 10.º grupo do ensino técnico, levou a cabo um empreendimento no sentido de compreender como era lecionada a disciplina de História numa escola do ensino técnico. Semelhante empreendimento é aquele que orienta este trabalho que resulta de uma investigação realizada no âmbito deste trabalho.

[1] MACHADO, 1947: 89-91.

1. DELIMITANDO O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Enquadrado num espaço investigativo da História da Educação que muito tem enriquecido nos últimos anos – a História das Disciplinas Escolares – este trabalho procura fazer emergir realidades por vezes difíceis de descortinar. Se a escolha da disciplina de História prendeu-se com motivações internas e pessoais, por ser esta a disciplina que ocupa as minhas práticas profissionais quotidianas, a escolha do ensino técnico, enquanto subsistema de ensino, deveu-se a um vazio historiográfico. Primeiramente, porque o ensino técnico tem sido, constantemente, secundarizado face a outros subsistemas, como o ensino primário, liceal e até universitário. Em segundo lugar, já que o estudo das disciplinas escolares no ensino técnico tem-se mostrado pouco expressivo, pese embora os excelentes esforços realizados ultimamente, onde destacaria, desde logo, a tese de Lígia Penim – *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*[2]. Finalmente, porque estudos sólidos e consistentes sobre a disciplina escolar de História têm surgido no âmbito do ensino liceal, o subsistema de ensino secundário parceiro do ensino técnico, mas nenhum estudo surgiu ainda sobre a mesma disciplina no ensino técnico. Comparar o lugar da História no ensino técnico e no ensino liceal é, portanto, um caminho que poderá ajudar a compreender melhor as diferenças e aproximações entre estes dois subsistemas de ensino.

Compreender, da forma mais consistente possível, um tema como o ensino da História no ensino técnico, exigiria, em primeiro lugar, um estudo de longa duração, desde 1886, ano da promulgação do Plano de Organização Industrial e Comercial, por Emídio Navarro, que se constitui como a «primeira organização geral do ensino industrial e comercial, incluindo os institutos de Lisboa e Porto, as escolas industriais e de desenho industrial, criadas ou a criar»[3] até 1973, ano em que teve início um processo irreversível que conduziu ao fim do ensino técnico, fundindo-o com o ensino liceal, na sequência da reforma de Veiga Simão, dando origem ao ensino secundário. Por outro lado, demandaria, também, a análise de múltiplas perspetivas: históricas, políticas, sociais, económicas, culturais, educacionais e pedagógico-didáticas; bem como o estudo de múltiplos agentes: políticos, legisladores,

---

[2] PENIM, 2008.

[3] Decreto 30 de dezembro de 1886, Introdução. Citado por ALVES in RAMOS *et al.*, 2001: 98.

teóricos da educação, agentes da atividade económica, autores de manuais, professores e alunos. Um mundo investigativo que não comportou o limite temporal que delimitou este trabalho. Tornou-se necessário, por isso, circunscrever o tema e fazer opções.

A primeira limitação prendeu-se com as opções espaciais e temporais. Se a realidade investigativa sempre se prendeu com o espaço nacional, a limitação temporal mostrou-se mais complexa e foi sendo feita à medida que as fontes disponíveis se mostraram insuficientes para a realização de um estudo de longa duração. Se, inicialmente, se procurou delimitar o estudo aos períodos da I República e do Estado Novo, as fontes disponíveis encurtaram ainda mais este período temporal, fixando-o entre 1926, ano da promulgação do novo programa da disciplina de História Geral e Pátria, no seguimento da reforma do ensino técnico de 1918, e 1973, ano da extinção do ensino técnico.

Analisar o lugar da disciplina de História em todo o ensino técnico era, igualmente, uma tarefa impensável, visto que o ensino técnico não era uma realidade una, mas antes uma amálgama de cursos comerciais, industriais, agrícolas e artísticos, todos eles com intuitos específicos e currículos diversos. Inicialmente, optou-se por circunscrever a investigação aos cursos comerciais, industriais e agrícolas, embora o avançar do estudo tenha revelado diferenças tão significativas entre estes cursos, que determinaram uma nova redefinição, delimitando o estudo apenas para o ensino industrial e comercial.

Por outro lado, em termos temáticos, as escolhas feitas partiram de investigações já realizadas. Estudar as funções da disciplina de História seria repetir estudos já efetuados para chegar às mesmas conclusões: também no ensino técnico a disciplina de História tinha funções informativas, formativas e patrióticas[4], assim como era orientada, superiormente, pelo regime, que procurava através dela inculcar nos jovens valores de amor à pátria, obediência e manutenção da ordem estabelecida.

Neste sentido, optou-se por descentrar a investigação do campo da História da Educação e das Ideias para a orientar mais para o campo da História das Disciplinas Escolares, estudando a História como uma disciplina do currículo escolar do ensino secundário, sem nunca descurar, porém, os diversos contextos que a condicionaram.

Assim, houve a necessidade de circunscrever este trabalho colocando-lhe balizas temporais, espaciais e temáticas. Estas resultaram de opções, escolhas tomadas em função das dificuldades encontradas ao longo do percurso investigativo, sendo as principais o caráter abreviado e por vezes mesmo omisso de fontes legais no que concerne à disciplina de História, assim como a falta de acesso a fontes essenciais, cuja existência é sabida em Camarate, no Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME), tais como relatórios anuais de professores de História e de professores estagiários. Estas últimas trariam a este estudo a densidade capaz de sedimentar o estudo desenvolvido e proporcionar comparações mais profundas entre o ensino técnico e o ensino liceal.

[4] MENDES, 1963: 35.

2. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Como todo o percurso investigativo em História, também este estudo seguiu fases específicas, tendo sempre de fundo o modelo de investigação de Raymond Quivy[5]. A primeira foi estabelecer como pergunta de partida a questão: *Como era a disciplina escolar de História no ensino técnico português entre 1926 e 1973?* Esta, pela sua abrangência exigiu o seu desdobramento noutras questões capazes de responder de forma mais concreta à questão de partida.

Qual era o espaço curricular que a disciplina de História ocupava nos cursos técnicos do ensino secundário? *Que conteúdos eram lecionados*? *Que tipo de ensino se pretendia para a disciplina de História*? *Que metodologias de ensino seguiam os professores de História*? *Que recursos didáticos utilizavam*? *Que tipos de atividades desenvolviam com os seus alunos*? *Que formação profissional tinham os professores de História*? Estas foram as questões secundárias que guiaram todo o percurso conducente à compreensão da disciplina escolar de História no ensino técnico. Muitas outras poderiam ter-se levantado.

No seguimento da determinação de linhas orientadoras, partiu-se para uma segunda fase de exploração, marcada, essencialmente, pela revisão de literatura, que constitui a parte II deste trabalho, procurando compreender melhor as problemáticas levantadas em torno do ensino técnico, assim como nos campos da História das Disciplinas Escolares (HDE) e da própria História da Disciplina Escolar de História.

Identificar e explorar as problemáticas apresentadas nos estudos mais recentes sobre o ensino técnico permitiu, não só compreender este subsistema de ensino e as expectativas que o orientavam, mas também constatar a sua constante secundarização face ao ensino liceal e os reduzidos estudos realizados no campo particular e específico da HDE. Esta foi outra área que dominou a fase de exploração, até porque é nela que se insere este trabalho. As leituras desenvolvidas permitiram identificar os estudos mais recentes neste campo, assim como a sua ligação aos domínios da cultura escolar e da transposição didática. Em termos de trabalhos de HDE em Portugal, destacaram-se os trabalhos desenvolvidos e coordenados por Joaquim Pintassilgo[6], destacando os estudos relacionados com as disciplinas de Matemática e Ciências, embora se registem trabalhos de praticamente todas

[5] QUIVY, 1998.

[6] PINTASSILGO, 2007: 111-146; PINTASSILGO *et al*., 2010.

as restantes disciplinas. Estas, porém, valorizam sempre, quase exclusivamente, o ensino primário e liceal. A disciplina escolar de História registou, também, diversos estudos, embora estes reflitam, essencialmente, sobre a sua ligação à ideologia e sobre a sua realidade escolar ao nível do ensino liceal. No final desta fase de exploração, as obras de Raquel Henriques e Paulo Gomes[7] tornaram-se elementos chave no estabelecimento das principais problemáticas a abordar e na construção de modelos de análise para a compreensão do espaço curricular ocupado pela disciplina de História no currículo do ensino secundário, dos conteúdos da disciplina e da forma como eram lecionados, assim como da formação profissional de professores, agentes determinantes no processo de ensino e aprendizagem.

Para dar continuidade ao trabalho, foi necessário encontrar e analisar um conjunto de fontes que dessem resposta às questões de partida. Foram, predominantemente, cinco os grandes grupos identificados:

1) Legislação relativa à organização e orientação do ensino técnico;
2) Programas disciplinares da disciplina de História para os diversos cursos do ensino técnico;
3) Manuais escolares e recursos didáticos usados na disciplina de História;
4) Artigos de imprensa pedagógica, diretamente relacionada com o ensino técnico;
5) Documentação relacionada com a organização e funcionamento da disciplina de História no espaço escolar como por exemplo atas, livros de sumários, relatórios de professores, cadernos diários, testes e trabalhos realizados por alunos, que evidenciassem práticas efetivas das aulas de História do ensino técnico.

Legislação e programas foram um ponto de partida para compreender a visão que os legisladores tinham sobre e para a disciplina. O acesso a esta legislação tornou-se mais fácil, devido à disponibilização *on line* dos Diários do Governo e da República no site http://dre.pt, que disponibiliza índices e os decretos em formato *pdf*.

Encontradas e analisadas as principais reformas do ensino técnico, foram lidas com particular atenção as ricas e longas introduções que justificam as alterações realizadas, o que permitiu compreender um pouco mais a filosofia subjacente a este subsistema de ensino. Por outro lado, a análise dos currículos dos vários cursos, tornou possível e viável a aferição do lugar da disciplina de História no ensino técnico, através das suas cargas horárias. Contudo, a falta de pormenorização e a diversificação da maior parte dos planos de estudo colocou alguns entraves à sua análise, assim como o facto de, durante muito tempo, a disciplina ter estado associada a outras como a Geografia ou o Português. Porém, desta legislação foi possível conhecer o processo de afirmação da disciplina de História nos diversos cursos comerciais, industriais e agrícolas evidenciando diferenças e semelhanças

[7] HENRIQUES, 2010. HENRIQUES, 2001. GOMES, 2005.

que são apresentadas no primeiro capítulo da parte II, no qual se registam as principais conclusões sobre o lugar ocupado pela disciplina de História nos currículos dos vários cursos do ensino técnico.

A análise dos programas da disciplina de História, permitiu identificar conteúdos, objetivos e algumas metodologias da disciplina de História nos vários cursos. Porém, as expectativas criadas em torno dos programas não se cumpriram. Conhecendo a riqueza dos programas da disciplina de História do ensino liceal, através dos trabalhos realizados nesta área por Raquel Henriques, o contacto com os programas do ensino técnico anteriores a 1952, revelara-se insuficiente, não contendo informação essencial que permitisse responder a questões como: *Quais os intuitos da disciplina*? *Que metodologias eram apontadas para o ensino da História*? *Como eram geridos os conteúdos da disciplina*? ou *Que recursos didáticos eram aconselhados para o ensino da História*? Constatamos que a maior parte dos programas se limita a enumerar um conjunto de rubricas a lecionar, sem quaisquer outras recomendações ou observações.

Tentando colmatar esta fragilidade, avançamos para outras fontes que nos pudessem completar o conhecimento e satisfazer as dúvidas. Sabíamos que a aferição dos conteúdos propostos para a disciplina de História, apesar de impostos pelos programas, eram trabalhados pelos autores dos manuais e era através destes últimos que chegavam à maior parte dos alunos e professores. O cruzamento dos conteúdos apresentados nos programas com os conteúdos presentes em manuais escolares permitiu-nos aferir o grau de concordância e correspondência entre os conteúdos preconizados nos programas e os conteúdos constantes nos manuais escolares. As principais conclusões desse cruzamento surgem espelhadas no segundo capítulo da parte II.

Neste trabalho, a pesquisa de manuais específicos de História do ensino técnico também se revelou uma tarefa complexa, pois as bases de dados da *porbase* ainda não apresentam a totalidade de livros existentes nas bibliotecas públicas.

A procura de autores e manuais específicos da disciplina de História do ensino técnico foi levada a cabo na Biblioteca Pública Municipal no Porto, biblioteca de depósito legal, tendo sido fundamental as longas pesquisas manuais nos registos antigos, quer por título, quer por autor, para obras anteriores a 1948. Estes manuais, porém, viram-se confrontados com problemas de conservação ao longo dos tempos e muitos, inclusivamente, perderam as suas capas em prol de novas encadernações, descaracterizando, assim, as encadernações originais destes livros de ensino.

Após a reforma de 1948 e o estabelecimento definitivo do manual único, a pesquisa revelou-se mais fácil e encontraram-se diversas edições dos compêndios de História, o que nos permitiu delinear evoluções significativas.

Para aferir com propriedade os conteúdos efetivamente lecionados nas aulas de História do ensino técnico seria, contudo, necessário encontrar livros de ponto, registos de professores e cadernos diários de alunos. Estas fontes de extrema importância não foram,

porém, encontradas. Isto não significa que elas não existam, significa apenas que não foram visitados diferentes arquivos de antigas escolas técnicas, espaços onde este tipo de fontes poderá estar.

Aferidos o lugar da disciplina de História nos currículos do ensino técnico e os conteúdos escolares da disciplina, procuramos analisá-la do ponto de vista didático.Com os dados disponíveis, desenvolvemos a reflexão que deu corpo ao terceiro capítulo da parte II deste trabalho. Para dar mais consistência às nossas evidências, complementamos o estudo com fontes diversas tais como artigos da imprensa pedagógica, diretamente relacionados com o ensino técnico e documentação criada em contexto escolar em função das atividades realizadas em sala de aula.

Ao nível da imprensa pedagógica, o primeiro instrumento de trabalho, incontornável, foi a obra de António Nóvoa, *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*[8]. A partir deste repertório, foi possível identificar revistas e boletins específicos e dirigidos especialmente para o ensino técnico. Neste contexto, optou-se pela consulta do boletim *Escolas Técnicas*, por se considerar que este contém os artigos mais significativos, tanto devido à autoria, sobretudo docentes do ensino técnico, como aos destinatários, os mesmos professores, numa perspetiva de formação assumida como razão de ser da própria revista. Esta fonte, por seu lado, correspondeu a todas as expectativas iniciais. Nela, com auxílio do índice dos títulos do boletim, presente no CR-ROM que acompanha a obra *O Ensino Técnico em Portugal (1756-1973)*[9], encontraram-se artigos de natureza diversa, mas elucidativos de metodologias e exemplos de práticas desenvolvidas em aulas de História do ensino técnico.

Já no sentido de localizar fontes específicas sobre a atuação de professores e alunos de História do ensino técnico, as pesquisas direcionaram-se para o Arquivo Nacional da Torre do Tombo, onde não foi encontrada documentação relativa ao período em estudo relacionada com o âmbito deste estudo, e para o Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME) na procura de relatórios de professores efetivos e estagiários de História, o que não surtiu qualquer efeito. A documentação existente do arquivo de Camarate relativa à Direção Geral do Ensino Técnico e Profissional (DGETP) ainda não se encontra totalmente inventariada e catalogada, pelo que ainda não se encontra disponível para consulta. Tentando contornar este problema, consultaram-se todos os relatórios dos diretores das escolas técnicas que nos foram facultados no sentido de encontrar alguma informação de relevo. Tal mostrou-se uma boa opção, pois estes relatórios são fontes de extrema importância para quem deseja fazer um estudo sobre o ensino técnico, seja de que natureza for. Nem todos os relatórios apresentam a mesma organização e riqueza documental, mas em alguns

[8] NÓVOA, 1993.

[9] ALVES *et al*., 2009.

casos, raros, houve diretores que incluíram nos seus relatórios, reduzidos pareceres ou até mesmo transcrições dos relatórios anuais dos professores de História sobre a sua disciplina.

Ainda no AHME, consultaram-se inúmeras caixas de documentação diversa relativas à DGETP, acumuladas sem qualquer tipo de organização aparente. Aí encontraram-se documentos avulsos, como circulares, respostas a circulares, correspondências, resultados de exames de História com o respetivo parecer do júri e atas de exames de estado. O caráter esparso e reduzido das fontes encontradas levantou problemas em termos da sua representatividade e suficiência. Perante isto, uma vez mais, foi necessário fazer opções. Ou deixar cair por terra o capítulo dedicado à didática da História no ensino técnico, ou abordá-lo, mas com o intuito de fazer uma breve introdução à temática e revelar possíveis caminhos de investigação. Optou-se pela segunda hipótese.

Os atores que intervinham diretamente nas aulas de História do ensino técnico também não foram deixados ao acaso. Neste sentido, tentou-se entender a perspetiva de alunos e professores de História. A análise da perspetiva dos alunos sobre a disciplina não foi possível desenvolver pela ausência de fontes significativas. Porém, foram surgindo alguns exemplos de atividades desenvolvidas por eles no âmbito da disciplina, que ilustram exemplos de práticas educativas, valendo sempre nesse sentido. Por outro lado, na ausência dos relatórios dos professores capazes de proporcionar estudos semelhantes aos de Paulo Gomes e Raquel Henriques sobre a disciplina de História no ensino liceal, optou-se por realizar uma breve descrição sobre a sua formação profissional, que consta no quarto capítulo da parte II deste trabalho, tendo sempre em vista a sua comparação com a dos professores do ensino liceal.

Em termos metodológicos, como já foi referido anteriormente, optou-se sempre pelo cruzamento das fontes encontradas, assim como o uso de metodologias quantitativas, essencialmente no estudo das cargas horárias da disciplina de História nos diversos cursos do ensino técnico e na aferição de percentagens de conteúdos históricos identificados, quer em programas, quer em manuais escolares.

Esta metodologia teve, contudo, subjacente o método das categorias proposto por Laurence Bardin, em que foram criadas as tais «gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem»[10], classificando as diferentes rubricas constantes em manuais e programas por épocas e temáticas históricas, suscetíveis de fazer emergir um sentido capaz de introduzir alguma ordem sobre a multiplicidade de conteúdos que eram preconizados e abordados para a disciplina.

Para a análise da didática da disciplina, igualmente a par do cruzamento de fontes, seguiu-se, porém, uma metodologia mais qualitativa e nomeadamente de análise de conteúdo, metodologia proposta, igualmente, por Laurence Bardin para as ciências sociais e

[10] BARDIN, 2008: 39.

humanas, baseada na análise do discurso presente em comunicações e textos, fossem eles legais ou de imprensa pedagógica.

Outra metodologia constante foi sempre a da História comparada, no sentido de permanentemente estabelecer ligações e encontrar diferenças e/ou aproximações entre a disciplina de História no ensino técnico e no ensino liceal.

PARTE II
ENTRE A HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO, DISCIPLINAS ESCOLARES E HISTÓRIA NOS LICEUS

1. A FILOSOFIA DO ENSINO TÉCNICO (1926-1973) – REVISÃO DE ALGUMA BIBLIOGRAFIA RECENTE

1.1. AS INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL

Os estudos e as investigações sobre o ensino técnico em Portugal têm vindo a aumentar nos últimos anos. Relativamente a este subsistema de ensino existem investigações sobre o seu surgimento e organização ou sobre a sua implementação e os seus intuitos. Contudo, na área da análise curricular e da História das Disciplinas Escolares, a investigação no âmbito do ensino técnico não alcança o seu companheiro de nível secundário, o ensino liceal. Assim, ensino técnico surge como um subsistema de ensino que, ao nível da investigação científica, tem ficado na sombra de outros subsistemas.

O estudo das políticas educativas em Portugal durante o século XX tem-se revelado incompleto, por não contemplar todas as dimensões do ensino português. O ensino primário foi durante bastante tempo o centro das atenções das investigações na área da História da Educação. O estudo do ensino liceal apresentou-se como outro grande foco de investigação e até o ensino superior tem merecido atenção de relevo[11]. Porém, o ensino técnico tem registado investigações em muito menor número, apesar do crescimento verificado nos últimos anos.

As informações relativas ao ensino técnico em Portugal podem ser encontradas em diversas fontes bibliográficas, com âmbitos e abordagens distintas. Em termos de bibliografia geral, as primeiras fontes de informação sobre o ensino técnico encontram-se nos tradicionais Dicionários de História.

---

[11] Recentemente, a propósito do centenário da Universidade do Porto e da refundação da Universidade de Lisboa foram lançadas obras de grande importância para a História da Universidade em Portugal tais como: a *História da Universidade de Lisboa* (2013), coordenada por Hermenegildo Fernandes, Sérgio Campos Matos e Jorge Ramos do Ó; a *História da Universidade do Porto* (2011), de Cândido dos Santos; e *A Universidade na República. A República na Universidade. A UP e a Primeira República 1910-1926.* (2012), de Jorge Alves. O próprio ensino técnico de nível superior tem merecido estudos recentes como *ISCAP – Sob o Prisma da História* (2013), de Luís Alberto Alves, Jorge Alves e José Pereira, e *ISEP – 150 anos: Identidade e Actualidade* (2005), de Luís Alberto Alves.

O *Dicionário de História de Portugal*, dirigido por Joel Serrão, publicado em 1971, é uma obra de referência da historiografia portuguesa, constituída por seis volumes, na qual constam inúmeras entradas, ordenadas alfabeticamente e dedicadas a pessoas, conceitos, acontecimentos e instituições. Esta obra é reconhecida como um marco determinante na aplicação em Portugal das novas abordagens historiográficas dos Annales, de Marc Boch e Lucien Febvre, introduzidas por Joel Serrão, a par de Oliveira Marques e Magalhães Godinho. Esta obra foi alvo de uma reedição alargada, em 1999, sob a direção de António Barreto e Maria Filomena Mónica, na qual surgem três novos volumes centrados no período contemporâneo e em particular no século XX. Outra obra de referência é o *Dicionário de História do Estado Novo*, editado em 1996 e dirigido por Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, que, seguindo a mesma lógica da obra anterior, apresenta um conjunto de entradas relativas a personalidades, conceitos, marcos históricos e instituições, mas relacionados exclusiva e especificamente com o período do Estado Novo.

Embora contendo artigos de dimensão reduzida e de síntese, que não são suficientes para a construção de reflexões profundas sobre o ensino técnico em Portugal, têm a grande mais-valia de, no final dos mesmos, apresentarem fontes bibliográficas específicas, que se constituem como referências e grandes pontos de partida para a sua compreensão e para estudos mais consistentes. Contudo, se compararmos o número e a extensão das entradas relativas ao ensino técnico presentes nestes dicionários com os artigos neles constantes sobre ensino primário e liceal, é fácil de depreender as diferentes dimensões e importância que lhes são atribuídos, ressaltando a secundarização do ensino técnico face aos outros subsistemas de ensino.

Para uma investigação em torno do ensino técnico são, igualmente, indispensáveis referências às Histórias de Portugal coordenadas por José Mattoso e Joel Serrão e Oliveira Marques. Embora se possa considerar que estas obras apresentam visões gerais, elas são novamente sintomáticas da secundarização do ensino técnico face ao ensino primário, ao ensino liceal e ao ensino universitário. Porém, estas obras de referência inicial são outro ponto de partida, que durante muitos anos foi incontornável, para a compreensão do ensino técnico em Portugal e que, por essa razão, merecem uma referência na abordagem das primeiras investigações de consistência publicadas sobre o ensino técnico em Portugal.

O volume 5 da *História de Portugal* dirigida por José Mattoso, coordenado por Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, tem um pequeno capítulo, muito resumido sobre a instrução pública nos seus diversos graus. Relativamente ao ensino técnico, refere-o apenas como uma «invenção pombalina» que se institucionalizou numa perspetiva moderna durante o período liberal, devido à necessidade de técnicos, e apresenta a regeneração como o tempo do desenvolvimento do ensino técnico, momento no qual se registou um grande surto com a ação do ministro das obras públicas, comércio e indústria – Fontes Pereira de Melo. O volume 6, coordenado por Rui Ramos, destaca apenas o ensino primário no período da Primeira República, ignorando a educação nos outros graus de ensino.

O volume 7, coordenado por Fernando Rosas, não faz qualquer referência ao ensino no regime ditatorial de Salazar.

Contrariamente à escassez de informação relativa à educação na obra dirigida por José Mattoso, a *Nova História de Portugal*, dirigida por Joel Serrão e Oliveira Marques, apresenta já uma contextualização sólida da educação nos períodos em análise. No volume X, surge um capítulo dedicado à educação, redigido por Luís Alberto Marques Alves, que contém informação de grande relevo para o estudo da educação no período da regeneração. Apresenta de forma consistente as características e as mudanças que se registaram nos vários subsistemas de ensino, apresentando já informações bastante importantes para a caracterização do ensino técnico. No volume XI, surge o capítulo *Escolas e Ensino*, da autoria de Oliveira Marques, que seguindo o trilho traçado no volume anterior, dedica atenção às questões relacionadas com o analfabetismo e ortografia, o ensino infantil, o ensino primário, o ensino secundário liceal, o ensino técnico e o ensino superior, apresentando um quadro geral sobre os vários subsistemas de ensino. Já no volume XII, coordenado por Fernando Rosas, é apresentado um capítulo da autoria de António Nóvoa designado *A Educação Nacional*. Neste, o autor começa por recordar a política educativa do Estado Novo, assinalando as três grandes fases da política educacional autoritária. Mostra a organização dos vários subsistemas de ensino, incluindo o ensino técnico, e caracteriza já a classe dos professores no período em análise. Ainda neste ponto, o autor aborda já, embora muito sumariamente, questões relacionadas com o ensino e a pedagogia, interligando estes aspetos com as questões ideológicas que condicionaram a educação na época.

Ao longo da análise destas obras gerais de referência inicial verifica-se que os estudos sobre o ensino técnico são quase sempre sumários e reduzidos comparativamente com o ensino primário, liceal e até mesmo com o ensino superior.

Relativamente a obras específicas e de referência sobre o ensino técnico, são incontornáveis algumas obras de Sérgio Grácio, nomeadamente *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983* (1986), e *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990* (1998). A primeira, parte da análise de duas grandes reformas do ensino técnico para apresentar a política educativa salazarista como tecnologia social, ou seja, «um conjunto de medidas orientadas, no caso dos utilizadores da escola, não para influir na sua trajectória social, mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino e, portanto, também orientadoras para influir no ajustamento da expectativa subjectiva ao destino objectivo»[12]. Esta obra caracteriza ainda a reforma de 1948 como inovadora num quadro de uma sociedade tradicional, ao mesmo tempo que demonstra como esta reforma teve efeitos claros na expansão do ensino técnico, quer a nível social, quer a nível económico. Por outro lado, reflete sobre a passagem do otimismo inicial da reforma de 1948 para a fase do desencanto das aspirações e do novo modo de integração social que

[12] GRÁCIO, 1986: 38.

conduziu à unificação do ensino e, mais tarde, à própria reforma de 1983, que apresentou o ensino profissional como uma nova alternativa.

Na obra *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*, o autor faz uma abordagem cronológica do ensino técnico em Portugal dividindo-a em três partes: uma primeira dedicada ao período da primeira república, uma segunda incidente no período compreendido entre os finais da primeira república e a década de setenta e, finalmente, uma terceira e última parte relativa às décadas de setenta, oitenta e noventa do século XX.

Nesta obra, o autor começa por expor os conflitos surgidos no inicio do século XX entre engenheiros e os estudantes do Instituto Superior Técnico com os estudantes diplomados do ensino industrial das escolas médias. Apresenta o ensino técnico como um subsistema em expansão e favorecido pela primeira república, ao mesmo tempo que refere as suas origens.

Relativamente ao ensino técnico durante o regime autoritário de Salazar, o autor caracteriza os três graus deste subsistema de ensino: elementar, médio e superior. Começa por referir a iniciativa governamental na viragem para o novo regime e as condições que favoreceram a nova reforma dos anos trinta e a sua intenção de nivelar o ensino por baixo. Contrariamente às medidas da primeira fase do governo, apresenta a reforma de 1948 como ousada, ao mesmo tempo que aumentou a distância entre o ensino industrial médio e superior. O autor analisa, igualmente, as transformações sociais registadas nas décadas de cinquenta e sessenta, que criaram um novo contexto que terminou com a unificação do ensino secundário.

Já no final da obra, dedicada ao período após o final da ditadura, o autor remete para a explosão escolar que se registou nesse período, para a unificação do ensino secundário e para o recomeço do ensino técnico já na década de oitenta. Esta obra adquire grande relevância na medida em que nos traça um panorama geral, mas detalhado, da evolução do ensino técnico no século XX.

De igual forma, a obra *O sistema de ensino em Portugal séculos XIX e XX* (1998), coordenada por Maria Cândida Proença, também apresenta uma visão mais pormenorizada sobre o ensino técnico, sendo de destacar o artigo de Sérgio Grácio *Ensino técnico e indústria. Uma perspectiva de sociologia histórica*. Este artigo revela o percurso ascendente do ensino técnico até à primeira república, o favorecimento das escolas industriais e comerciais na primeira república e a popularidade do ensino técnico no período inicial do Estado Novo, que não obteve um investimento do governo de Salazar até 1948, altura em que a expansão industrial criou o contexto favorável para este subsistema de ensino. Este artigo surge como outra fonte de informação relevante na construção de uma contextualização sobre o ensino técnico.

No que se refere ao ensino secundário fora de Portugal, incluindo neste o ensino técnico, é de destacar a obra de Joaquim Azevedo, *O ensino secundário na Europa* (2000). Esta obra analisa as reformas educativas empreendidas na Europa nos anos 90 em alguns países europeus como a Dinamarca, a Finlândia, a França, a Holanda, a Itália, a Noruega,

a Suécia e a Suíça. O trabalho insere o ensino técnico e profissional num espaço mais alargado de interpretação pelo seu enquadramento no ensino secundário europeu, dando particular relevo às questões que ligam educação e economia. Esta obra remete-nos para as teorias do capital humano, mostrando a importância do ensino técnico para a formação dos técnicos especializados necessários ao mundo do trabalho.

Ainda no campo de fontes bibliográficas gerais que incluam informações sobre o ensino técnico, não se pode deixar de referir a *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, de Rómulo de Carvalho (2001) que apresenta uma evolução de reformas nos vários subsistemas de ensino, incluindo do ensino técnico. Contudo, estas últimas são expostas de forma muito sumária e sintética.

Para uma compreensão mais pormenorizada e organizada do ensino técnico em Portugal é determinante a obra de Luís Alves, *O Porto no arranque do ensino industrial (1851-1910)* (2003), nomeadamente a parte II relativa ao enquadramento jurídico do ensino industrial entre 1750 e 1910. Nesta parte em particular, o autor começa por apresentar as origens do ensino técnico em Portugal, as primeiras apostas neste tipo de ensino e os primeiros ensaios com as reformas de Passos Manuel, de 1836, e de Costa Cabral, em 1844. Seguidamente, são analisadas, de forma comparativa e com pormenor, as reformas do ensino técnico de 1852, 1864 e 1869 ao nível das suas justificações, dos currículos, dos cursos instituídos, dos estabelecimentos de ensino criados, dos alunos, dos professores, das despesas e das referências finais das referidas reformas. Na decomposição do ensino técnico na década de oitenta do século XIX, o autor começa por destacar as iniciativas de António Augusto de Aguiar e de Emídio Júlio Navarro, apresentando as justificações das suas medidas legislativas, os currículos das reformas de 80, as novas escolas que criaram, o acesso dos alunos e o lugar dos professores neste subsistema de ensino. Para a última década do século XIX, o autor volta a fazer uma análise comparativa das reformas de 1891, 1893 e 1901, igualmente ao nível das justificações, dos currículos, da rede escolar, dos alunos e dos professores. Em forma de síntese, reforça as permanências mais significativas da evolução do ensino técnico entre 1759 e 1910, caracterizando-a como um percurso atribulado. Esta segunda parte apresenta ainda como aspeto de destaque os vários organigramas que permitem uma fácil e rápida leitura e compreensão da organização do ensino técnico nas várias reformas que foi sofrendo. Já na parte III, dedicada à adesão ao ensino industrial entre 1851 e 1910, o autor demonstra que a tardia estruturação do ensino industrial não impediu a adesão a este subsistema de ensino em várias regiões do país, o que comprova a atenção que os políticos dos finais do século XIX lhe dedicaram e a existência de público interessado numa formação técnica e profissional. No quadro estritamente político da decisão, houve a preocupação de inventariar problemas e implementar alterações sem nunca esquecer as expectativas profissionais, sociais e económicas de todos aqueles que passaram pelo ensino técnico. Outra parte desta obra que não podemos relegar é a listagem final de fontes e bibliografia que fornece um instrumento de trabalho muito útil para os investigadores do ensino técnico.

Olhando o ensino técnico num outro prisma e saindo do âmbito da sua História e das sucessivas reformas legislativas que o determinaram, é de destacar a tese de doutoramento de José Manuel Resende *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo* (2003). Esta obra tem um carácter distinto das obras até aqui mencionadas por dois motivos: primeiro, porque entra no campo de análise das práticas e formação profissional dos professores e segundo, porque faz uma comparação exaustiva entre os professores do ensino técnico e do ensino liceal. A grande conclusão desta obra é precisamente a diferença abismal entre os professores destes dois subsistemas de ensino. Se os professores do ensino liceal tiveram uma certa notoriedade e viram a sua profissão «engrandecida», os professores do ensino técnico mantiveram-se discretos, acabando por cair no esquecimento[13]. O autor vai ainda mais longe e afirma a existência de «um muro de silêncio»[14] entre os professores do ensino técnico e liceal, apesar de ambos lecionarem o ensino secundário. Para justificar este facto, o autor aponta razões como as diferenças de formação e de acesso ao professorado. Esta obra, apesar de não estar diretamente relacionada com o tema central da investigação, torna-se um ponto de referência incontornável, porque aborda um dos atores determinantes no processo de ensino aprendizagem que é o professor.

Numa outra perspetiva, a abordagem do ensino técnico não se pode descurar de questões relacionadas com a qualificação e a preparação dos trabalhadores. A obra de José Eduardo Cardim *Do ensino industrial à formação profissional – as políticas públicas de qualificação em Portugal* (2005) é outra obra de referência que, para além de fazer uma evolução do ensino técnico e profissional em Portugal desde o antigo regime até ao século XX através das sucessivas reformas que marcaram este subsistema de ensino, estabelece uma relação entre a formação escolarizada e a formação não formal, trazendo para reflexão questões que ainda hoje estão atuais.

Perante fontes bibliográficas tão dispersas, mais recentemente, o ensino técnico foi alvo de investigações mais aprofundadas e de síntese. É o caso da obra recente e incontornável, *O ensino técnico (1756-1973)*, publicado em 2009, trabalho conjunto de Luís Alberto Marques Alves, Pedro Rodrigues de Sousa, Teresa Torrinhas Morais e Francisco Miguel Veloso Araújo. Esta é uma investigação que procura dar visibilidade a um subsistema de ensino que durante muito tempo foi afastado para segundo plano e até mesmo ignorado em prol do ensino primário, liceal e até mesmo superior. É uma obra de síntese, que começa com uma breve apresentação histórica do ensino técnico desde a segunda metade do século XVIII até ao século XX, fundamental para quem se dedica à investigação deste subsistema de ensino. De forma clara e inteligível, esta apresentação histórica ajuda a compreender melhor os pressupostos que estiveram na origem e na evolução do ensino técnico no

[13] RESENDE, 2003: 981.

[14] RESENDE, 2003: 1045.

nosso país. A par da reflexão sobre justificações e implicações do ensino técnico ao longo dos tempos, esta obra traça ainda um breve panorama de contextualização sobre as suas principais reformas. Finalmente, contém uma parte final de evidente importância para um historiador que se inicie no estudo do ensino técnico. Numa antologia final, são apresentadas algumas das principais fontes históricas para o estudo deste subsistema de ensino, alguns instrumentos de pesquisa e uma bibliografia de referência. De igual importância é o conjunto de materiais, essencialmente as bases de dados, que se encontram no CD-ROM que acompanha a obra. Estas são um instrumento de inestimável valor que orienta, claramente, os investigadores que se queiram dedicar a esta temática.

Para concluir, pode-se referir que ao nível do ensino técnico, nos últimos anos, surgiu um conjunto de teses de mestrado e de doutoramento, que vão dando consistência a um espaço investigativo e que permitem um melhor conhecimento do ensino técnico em Portugal[15]. Contudo, verifica-se que os vários estudos realizados sobre o ensino técnico têm-se excluído de uma análise mais pormenorizada sobre o seu currículo escolar, sobre as disciplinas e os respetivos conteúdos que o compunham, assim como as práticas escolares que marcaram o seu quotidiano.

1.2. AS EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE AO ENSINO TÉCNICO

Entre os séculos XVIII e XX, a sociedade portuguesa conheceu profundas transformações que alteraram, não só a realidade política, económica e social, mas também a própria forma de ver e entender a educação em geral e o ensino técnico em particular. Relativa-

[15] Destacam-se a título de exemplo as seguintes teses: ALHO, Albérico Afonso (2001) – *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempos de mudança: contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*; ALHO, Albérico Afonso (2006) – *Sob o cronómetro de Taylor, adestrar a mão e corrigir o olhar*; ANDRADE, Fernando de Azevedo (1991) – *Ensino Técnico Profissional (1756-1991): contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*; BAPTISTA, Ana Cristina (2002) – *Dias de escola: participação local e currículo técnico na Escola Secundária de Alcanena (1965/1992)*; BRANCO, António Manuel da Silva Morais (1998) – *Ensino técnico-profissional: estudo de caso*; BUSTORFF, António (1988) – *Ensino técnico profissional: contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*; CARAMELO, João Carlos Pereira (2000) – *As (des)ordens da disciplina: análise da questão disciplinar numa escola de ensino técnico (1950-1970)*; CARVALHO, Alfredo Tomé (1998) – *O ensino técnico profissional em Portugal: contributo para o estudo da sua organização e da evolução dos perfis profissionais, nos últimos 50 anos (1948-1998)*; FERREIRA, César Augusto Figueiredo (1995) – *Os Salesianos e o ensino profissional em Portugal de 1894 a 1910*; FERREIRA, João Filipe Evangelista (1999) – *A Escola Marquês de Pombal: um estudo técnico em Portugal*; HENRIQUES, Raquel Pereira (2002) – *A arte de ensinar uma profissão: o ensino técnico e profissional na Casa Pia de Lisboa (1930-1950)*; MORAIS, Maria José de Faria (1995) – *O Ensino Profissional no século XVIII: o exemplo do Porto*; PEREIRA, José Manuel (2001) – *O caixeiro e a instrução comercial no Porto oitocentista: percursos, práticas e contextos profissionais*; ROCHA, Germano Fernandes (2001) – *Ensino Técnico em Vila Real: "Os reflexos políticos e sociopedagógicos da reforma de 1931 no ensino comercial"*; SILVA, Maria Antonieta Vieira Freitas (2009) – *A Escola Rocha Peixoto: Memória de um espaço do Ensino Técnico (1942-1951)*; TAVARES, Maria Manuel Valadares (1997) – *A formação técnico-profissional em Portugal no período da monarquia*.

mente a este último, surgiram diversas expectativas sociais, escolares e até profissionais. Ao longo dos tempos, os indivíduos desenvolveram um conjunto de esperanças fundadas em supostos direitos e promessas, sendo uma das principais a expectativa de ascensão social mediante uma maior instrução, educação e formação profissional.

Porém, as expectativas criadas internamente pelos indivíduos foram condicionadas por meios exteriores a eles, tais como as políticas educativas e as dificuldades económicas que colocaram entraves à sua aplicação. Às expectativas internas de ascensão social da maior parte da população que frequentava as escolas técnicas juntavam-se as expectativas funcionalistas e, mais tarde, formadoras dos governos e políticos que fizeram da educação um meio de garantir, ora a estabilidade e continuidade da ordem social, ora o desenvolvimento económico de Portugal.

Até à segunda metade do século XVIII, o ensino era entendido como um meio de transmitir conhecimentos essencialmente teóricos, que deveriam ser memorizados após uma instrução primária que visava a alfabetização mediante o ensino da leitura, da escrita e da aritmética simples. Este ensino era, porém, entendido como uma cultura de elites acessível a poucos. Apenas as pessoas mais favorecidas tinham acesso a ele, dado que as menos favorecidas, de forma a garantir a sua subsistência, desde cedo tinham de iniciar atividades profissionais, fossem elas agrícolas ou artesanais. A maior parte da população portuguesa, que não fazia parte das elites e que não tinha acesso ao ensino, obtinha uma formação profissional prática e sem qualquer fundamento teórico ou ideológico junto da família ou então nas tradicionais corporações que, especializadas num determinado ofício e dotadas de estatutos com leis e regulamentos próprios, gozavam de um grande reconhecimento social e garantiam uma formação unicamente profissional especializada numa dada arte.

1.2.1. A Criação do Ensino Técnico e a Expectativa do Estado Educador

Em 1759, o Marquês de Pombal procedeu à expulsão dos jesuítas, que durante séculos haviam dominado o ensino em Portugal. Nessa altura, o Estado teve de assumir a garantia do ensino, chamando para si uma função e responsabilidade que até então tinham estado reservadas à Igreja. A partir desse momento, o Estado responsabilizou-se pela construção de uma rede de escolas onde seria ministrado o ensino público. Portugal mostrava-se, assim, «pioneiro entre os países europeus na criação de um sistema público de ensino, restringindo o papel da Igreja através do afastamento compulsivo da companhia de Jesus dos centros de instrução»[16].

Porém, o Marquês de Pombal não se limitou a reformar o ensino geral libertando-o de parte da esfera religiosa que o envolvia. No mesmo ano de 1759, ele seria responsável

[16] FERNANDES, 2005: 68.

pela introdução do ensino técnico em Portugal através da criação da Aula do Comércio, em Lisboa. Esta constituía-se como uma tentativa de melhorar o «desempenho das atividades comerciais no que respeita ao conhecimento de regras contabilísticas»[17] e no final da aprendizagem concedia uma «certidão» que garantia vantagens no acesso a um trabalho ou emprego.

Este primeiro ensino de carácter técnico pretendia fornecer aos seus alunos uma melhor preparação para responder a necessidades profissionais do país, ao mesmo tempo que aumentava a expectativa de ascensão social, pois a «certidão» obtida no final da aprendizagem permitiria alcançar um melhor emprego e, assim, melhorar o estatuto social do indivíduo que a detivesse.

Nos finais do século XVIII e inícios do século XIX, já sob a influência dos ideais da Revolução Francesa e da afirmação dos princípios liberais, que defendiam, entre outros valores, a igualdade de ensino e formação a proporcionar a todos os cidadãos, o Estado consolidou o seu controlo sobre a educação em geral e sobre o ensino técnico em particular.

Surgia então o *Estado Educador*[18], que, para além de instruir os jovens, tinha ainda a responsabilidade de despertar neles aptidões naturais e capacidades intelectuais, físicas e morais. Porém, o Estado já não pretendia apenas garantir o ensino das populações mediante um processo de transmissão e aquisição de conhecimentos e saberes. Desejava antes educar a população, garantindo um processo de transferência e aquisição de valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade dentro dos novos quadros de referência do Estado Nação. Procurando transmitir valores que influenciavam o ser humano e a sua personalidade, o Estado, através da escola, pretendia então garantir a educação e já não apenas o ensino, assumindo-se como Estado Educador. Simultaneamente, evidenciava-se a expectativa de que a educação seria da responsabilidade do Estado e que este deveria assegurá-la a toda a população de forma igualitária. A grande intervenção que o Estado chamou para si relativamente à educação foi, contudo, uma opção portuguesa que viu na iniciativa estatal uma forma de criar uma massificação do ensino profissional e técnico dentro do sistema público de ensino[19].

De igual forma, o Estado, enquanto responsável pela educação, não se limitou apenas a interferir na educação geral primária e secundária. Estendeu os seus tentáculos ao ensino técnico, que continuava a pertencer maioritariamente à esfera familiar e às corporações. Nesse sentido, os governos liberais extinguiram as corporações em 1834. O Estado

---

[17] CARVALHO, 1986: 458.

[18] FERNANDES, 2005: 194.

[19] Note-se, contudo, que a opção de intervenção estatal no sistema de ensino técnico foi uma opção portuguesa e francesa que não foi regra na Europa. Países como a Alemanha, a Inglaterra, a Itália ou a Dinamarca, optaram por projectos de natureza diferente, baseados mais numa iniciativa privada que passava por uma formação profissional dirigida por empresas ou por locais em perfeita ligação com elas. ALVES *et al.*, 2009: 20.

Educador pretendia afirmar-se, também, como responsável e organizador da educação e formação profissional.

Em 1836, por iniciativa dos governos liberais, era criado em Lisboa o Conservatório de Artes e Ofícios, com o objetivo de ministrar uma instrução prática em todos os processos industriais por meio de imitação. Com a mesma finalidade, foi criado, em 1837, o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios. Os políticos liberais tinham a expectativa de, através de uma instrução simples, transformar os operários analfabetos em operários capazes de lidar com a nova realidade tecnológica do século XIX e, assim, modernizar e explorar as potencialidades económicas do país. Este tipo de instrução industrial por imitação manteve-se até 1852.

Nesse ano, no Porto, surgiu associada à Associação Industrial Portuense uma escola industrial que pretendia não apenas fornecer uma alfabetização a todos os que estavam ligados à indústria da região, mediante aulas noturnas, mas preocupava-se também com a própria formação profissional dos trabalhadores.

1.2.2. A Afirmação das Expectativas Funcionalistas

No século XIX, a escola tutelada pelo Estado Educador, lentamente massificou-se, não só para afirmar o Estado-Nação, mas essencialmente para responder às necessidades de desenvolvimento económico. Os políticos liberais começaram a percecionar a escola como uma instituição por si criada e dirigida para formar o capital humano necessário ao desenvolvimento do país, mas também para dar consistência ao «povo» transformando-o em verdadeira Nação e implantar na sociedade novos valores políticos e nacionalistas.

Emergiram, portanto, novas funções e responsabilidades do Estado, quer na educação em geral, quer no ensino técnico em particular, o que fez também despontar diferentes expectativas relativamente aos diferentes graus e níveis de ensino que foram sendo implementados.

Com a introdução do ensino primário gratuito e obrigatório, o Estado pretendia alfabetizar os indivíduos garantindo-lhes a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética, ao mesmo tempo que começava a instruí-los moralmente dentro dos novos ideais liberais e cívicos. Ao nível do ensino secundário, surgia uma bifurcação entre ensino liceal e ensino técnico, sendo que «não existia qualquer permeabilidade entre estes dois níveis de ensino»[20], distinguindo-se os dois por vários aspetos:

– Pela origem social dos alunos que os frequentavam, já que «o ensino liceal era a via escolhida pelas classes médias altas e altas e o técnico pelas classes médias baixas e populares»[21];

[20] MARTINS *et al.*, 2005: 81.

[21] MARTINS *et al.*, 2005: 81.

–Pelas opções curriculares que pretendiam ministrar conhecimentos científicos e literários no ensino liceal a alunos que mais tarde ingressariam no ensino superior e perpetuariam as elites dominantes da época, enquanto no ensino técnico, pretendia-se ministrar um ensino mais prático, mediante uma formação predominantemente técnica, pois «a composição curricular do ensino liceal era mais teórica e com predomínio de cadeiras de cariz humanístico-científico, enquanto o currículo do ensino profissional era mais prático e com o qual se pretendia, fundamentalmente, desenvolver o saber fazer prático e o desenvolvimento da destreza manual»[22];

– Pelas saídas profissionais que orientavam os alunos do ensino liceal a prosseguir estudos a nível universitário e a ocupar lugares de direção e destaque, e orientavam os alunos do ensino técnico diretamente para o mundo de trabalho com poucas expectativas de prosseguir estudos de nível universitário, pois «quanto aos destinos dos alunos verificavam-se diferenças marcantes, enquanto os alunos que seguiam a via liceal se encaminhavam de forma dominante para a Universidade e depois aos lugares profissionais de topo na estrutura de emprego os alunos do ensino profissional eram preparados para desempenhos bem determinados na estrutura de emprego sendo diminuto o acesso ao ensino superior mesmo que de nível politécnico»[23];

– E, finalmente, pelas expectativas que criavam ligando permanentemente «representações sociais positivas associadas ao ensino liceal por oposição às representações estigmatizadas do ensino profissional»[24].

A maior parte da população continuava, porém, a ver no acesso ao ensino, fosse ele primário, liceal ou técnico, um meio de ascensão social e uma hipótese de melhorar de vida mediante a obtenção de melhores postos de trabalho. Contudo, 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.

Por outro lado, influenciados pela crença na relação direta entre educação e o crescimento económico, diversos governos demonstraram a vontade de alcançar o progresso já registado por outros países europeus, ao mesmo tempo que reconheceram a falta de preparação técnica dos trabalhadores, devido à ausência de estruturas escolares que os habilitassem para as novas tarefas que eram exigidas pela industrialização.

Neste contexto, instituiu-se em Portugal, a partir da segunda metade do século XIX, uma nova era na formação profissional dos portugueses na qual o Estado, imbuído no desejo de progresso, procurava dar uma formação profissional aos indivíduos para que

[22] MARTINS *et al.*, 2005: 81.
[23] MARTINS *et al.*, 2005: 81.
[24] MARTINS *et al.*, 2005: 81.

estes tivessem habilitações específicas para os sectores económicos primário, secundário e terciário, fundamentais para o progresso da Nação e para fazê-la alcançar o nível de desenvolvimento de outros países. Emergia, então, uma das maiores crenças relativas ao ensino técnico: as expectativas funcionalistas, segundo as quais o ensino em geral e o técnico em particular seriam capazes de criar benefícios sobre a economia e sobre o emprego. Por isso, muitos governos procuram promover medidas funcionalistas assentes na promoção do capital humano[25].

A nível económico, a escola técnica, enquanto local de formação do capital humano, foi determinante para a prossecução dos avanços tecnológicos, pois fornecia a mão-de-obra qualificada exigida pela nova economia de mercado e pelas rápidas evoluções tecnológicas. Por outro lado, a nível político, os governantes liberais viram na escola o espaço propício para a criação de uma cidadania baseada na identidade nacional, que veiculasse os princípios defendidos pelo Estado-Nação, ao mesmo tempo que garantia a integração ordeira, mas consciente, dos cidadãos na nova sociedade.

Contudo, estes pressupostos encontraram várias dificuldades, desde logo a implantação das escolas técnicas, já que nem sempre foi possível sustentar economicamente a construção de uma rede escolar que respondesse às necessidades escolares e económicas do país.

Relativamente ao ensino técnico, foram vários os fatores que constituíram bloqueios ao desenvolvimento dos seus sistemas formativos tais como: a ausência de uma definição de políticas convenientes para o país; dificuldades na construção de um modelo educativo que enquadrasse a formação técnica; dificuldades de construção de escolas técnicas, relacionadas com a sua secundarização orçamental associada à falta de recursos financeiros e até mesmo com a própria falta de recursos humanos para fornecer formação específica. Como fator explicativo destas dificuldades, José Eduardo Cardim aponta a falta de experiência do Portugal de oitocentos na construção de sistemas de formação técnica[26].

Simultaneamente, a escola técnica passou a ser percecionada como uma instituição que, ao formar os indivíduos, contribuiria para o desenvolvimento através da preparação das massas que formariam os quadros operários, sustentada numa visão ideológica segundo a qual, para desenvolver a indústria, era necessário um operariado tecnicamente preparado. Logo, criava-se a expectativa de que a formação de operários seria o ponto fundamental para fazer avançar o país.

Baseados nestas crenças, diversos governos liberais e republicanos fizeram esforços no sentido de alargar a rede de escolas técnicas no nosso país, muito embora estas tentativas não tenham tido o impacto desejado, devido à falta de alunos, à falta de um Ministério da Educação duradouro e interventivo, à inexistência de uma articulação vertical que fizesse

[25] Por capital humano entende-se o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências dos indivíduos que facilitam a criação de progresso económico, social e pessoal.

[26] CARDIM, 2005: 20.

uma plena interligação entre a instrução primária e o ingresso numa escola técnica e à inexistência de uma articulação horizontal que através da dinamização de protocolos com empresas privadas ou estatais conferissem uma formação prática adequada aos alunos das escolas técnicas[27]. Na tentativa de solucionar os problemas que se registavam no ensino técnico e que adiavam as expetativas funcionalistas, os consecutivos governos criaram sucessivas reformas legislativas que, simultaneamente, desenvolvessem o ensino técnico e contribuíssem para recuperar o país do atraso que este sofria.

1.2.3. Entre as Expectativas Funcionalistas e a Emergências das Expectativas Formadoras

Se no século XIX prevaleceu a ideia de que a escola deveria formar a mão-de-obra qualificada necessária para sustentar a ideia «de progresso social e económico do país baseado no desenvolvimento científico, na renovação tecnológica e no incremento do ensino»[28], no século XX, com a República, começou a surgir uma nova forma de pensar o ensino técnico que fez emergir novas expectativas. No século XX, começou a generalizar-se a ideia de que a educação já não era apenas um meio para desenvolver economicamente o país e, portanto, não devia centrar-se apenas na preparação para a vida profissional. Devia antes contribuir para a formação pessoal e social dos indivíduos.

Porém, o grande desenvolvimento do período entre as grandes guerras e o período do pós segunda guerra mundial foram marcados por um enorme desenvolvimento que exigiu mão-de-obra qualificada para os vários sectores económicos e fez emergir, novamente, uma visão funcionalista baseada na responsabilidade quase exclusiva do Estado na formação e certificação dessa mesma mão-de-obra.

Assim, no pós segunda guerra mundial, a educação surgiu como uma «peça-base do binómio expansão económica – justiça social»[29], ou seja, a educação continuou a ser entendida como um elemento essencial e determinante na formação do capital humano e para o desenvolvimento económico, mas surgiram, igualmente, novas tendências que defenderam a educação como um meio de formação dos indivíduos e um elemento de desenvolvimento individual, que deveria promover a igualdade social, assim como a igualdade de oportunidades.

Outra grande alteração do pós-guerra foi precisamente a mudança nas relações até aí dominantes entre «a noção de crescimento económico e o esforço de investimento na educação»[30]. Até à primeira metade do século XX, a relação entre educação e economia

---

[27] ALVES *et al.*, 2009: 22.

[28] MADUREIRA & MATOS, citados por ALVES, 2009: 28.

[29] CANDEIAS, 2009: 57.

[30] CANDEIAS, 2009: 65.

seguia uma orientação de «contraciclo», ou seja, em períodos de crescimento económico assistia-se a um forte investimento no capital físico, deixando para um segundo plano a formação do capital humano. Todavia, em períodos de recessão económica, os investimentos na educação aumentavam, registando-se uma maior aposta na formação do capital humano no sentido de o requalificar. Estava-se perante uma visão baseada em aspetos essencialmente economicistas, sustentada na crença de que o investimento na educação e na formação dos indivíduos traduzir-se-ia num maior crescimento económico.

Na segunda metade do século XX, emergiu a tendência oposta. Em períodos de recessão económica, os investimentos na educação diminuíram e em períodos de crescimento económico registou-se um maior esforço educativo, com uma maior disponibilização financeira para aplicar na educação. Esta alteração ficou a dever-se a uma mudança na forma de entender a educação, pois esta já não era vista como a alavanca que impulsionava o crescimento económico, mas era antes percecionada como um fator de valorização humana. Neste período, emergiu uma nova visão política e social que ligava diretamente a educação à democracia e à mobilidade social. A esta visão estava associada a crença de que mais educação corresponderia a uma melhor democracia, a uma maior mobilidade social e, desta forma, a uma maior igualdade.

Esta mudança está ainda relacionada com um enfoque no papel do Estado-Providência que orientava a sua intervenção na educação em três grandes campos de atuação com o intuito de a massificar. O primeiro caracterizou-se pela disponibilização de meios financeiros que sustentassem a expansão da rede escolar através do fomento de novas escolas e da formação de professores; o segundo pautou-se pela extensão da educação básica comum a todas as crianças independentemente da sua origem social; na sequência deste, o terceiro campo foi precisamente o alargamento da frequência de subsistemas de ensino secundário e superior por parte de adolescentes oriundos dos estratos sociais mais baixos.

Estas três grandes áreas de intervenção tinham subjacentes um duplo sentido. Por um lado, procurou-se apoiar e sustentar o desenvolvimento económico do pós guerra através de uma formação escolar intensiva e generalizada que fornecesse mão-de-obra qualificada e, por outro, procurou-se incrementar a mobilidade social através da implementação da igualdade de oportunidades no campo educativo.

1.2.4. O Incumprimento das Expectativas de Igualdade e Ascensão Social e a Extinção do Ensino Técnico

As diversas expectativas criadas pelos dirigentes educativos não foram totalmente correspondidas, pois na realidade geraram desilusões. Se é verdade que em Portugal se tentou criar uma escola única e igualitária para o ensino básico, a realidade é que o ensino secundário pautou-se pela bifurcação entre duas vias: a clássica dos liceus e a profissional das escolas técnicas.

Desta forma, as diferenças sociais continuaram a sentir-se, uma vez que a via liceal 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 a via das escolas técnicas 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 e um reconhecimento profissional que lhes abriria portas para um melhor emprego ou posto de trabalho. Apesar desta via ter adquirido a possibilidade de prosseguimento de estudos para um nível de maior qualificação, por exemplo através dos Institutos de Agricultura, Comerciais ou Industriais, não era essa a sua finalidade. Este aspeto da continuidade de estudos mostrava-se como uma outra forma de diferenciação entre os alunos dos dois subsistemas de ensino secundário português.

O desencanto com a escola, que se mostrava incapaz de diminuir as desigualdades sociais e de garantir a ascensão social, e a atribuição dessa incapacidade 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.

Embora a desilusão com a educação diferencial no ensino secundário já se fizesse sentir durante a primeira República, que sustentara a ideia de que as classes operárias necessitavam de instrução básica antes de poderem avançar para a formação técnica e de que a instrução era um fator de formação cívica e preparatória da vida ativa, enquadrada dentro dos princípios nacionais, a verdade é que somente no Estado Novo, com a reforma de 1948, se alterou a situação e a forma de pensar e entender o ensino técnico em Portugal, devido, em parte, à necessidade de libertar os liceus do seu elevado número de alunos e à necessidade de desenvolver o país e atingir as metas económicas definidas pelos planos de fomento da década de 1950.

A expectativa social de ascensão e obtenção de uma vida melhor mediante um maior nível de escolarização tinha-se enraizado na sociedade portuguesa e o número de alunos que frequentava o ensino liceal, em Portugal, era cada vez maior. O Estado Novo pretendia colocar «cada um no seu lugar» orientando diferentes alunos para diferentes subsistemas de ensino, na tentativa de manter a ordem estabelecida, enquadrando e controlando as expectativas de ascensão social. Assim, as alterações legislativas subsequentes à reforma de 1948 contribuíram para o aumento do número de alunos no ensino técnico.

Todavia, o Estado Novo não abandonou a ideia de fazer uso do ensino técnico para formar a mão-de-obra qualificada e necessária para o desenvolvimento do país, mas percecionava já a necessidade de esse mesmo ensino técnico ter um cariz de menor especialização profissional e maior formação integral do cidadão.

Contudo, o novo regime ditatorial, ao reforçar a estruturação dual do ensino secundário, entre ensino técnico e ensino liceal, criou e acentuou um estigma social que prevaleceu

durante muitos anos na sociedade portuguesa. A maior parte da população desejava que os seus filhos acedessem 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, era desvalorizado relativamente ao ensino liceal.

O agravar desta mentalidade, que entendia a divisão entre ensino liceal e ensino técnico como uma forma de prolongar as diferenças sociais em vez de as atenuar, acabou por determinar a extinção do ensino técnico e a unificação do ensino secundário, em 1973, no sentido de elevar novamente a educação à promoção da igualdade e não à diferenciação social.

1.2.5. A Nova Realidade Económica e a Ascensão do Paradigma do Neoprofissionalismo

Ao longo da segunda metade do século XX, o mercado e a realidade económica nacional alteraram-se e com elas terminou outra expectativa relativamente ao ensino técnico, segundo a qual a posse de um diploma seria uma garantia para a obtenção de um posto de trabalho. A ideia de que um indivíduo diplomado encontraria um emprego na sua área de formação e trabalharia nele para o resto da sua vida desapareceu.

A instabilidade do mercado de trabalho ditou a flexibilidade laboral e isso determinou a transição para o novo paradigma do neoprofissionalismo, gerado pela necessidade de uma formação geral e profissional distinta.

O profissionalismo que havia sido preconizado como uma formação essencialmente técnica e profissional dos indivíduos, pensada e estruturada de forma a satisfazer as necessidades da economia e a responder à evolução do mercado de emprego, do trabalho e das profissões, deu lugar a uma nova visão, a um neoprofissionalismo que defende uma redução da especialização técnica e a criação de currículo mais flexível em torno de um tronco comum de formação geral e académica.

A escola, enquanto instituição de ensino, passou então a ser vista como um local de formação elementar, capaz de fornecer competências gerais e facilitadoras de posteriores formações e especializações ao longo da vida, adequadas às realidades profissionais pelas quais cada indivíduo pudesse optar.

A educação deixava de ser vista como um meio para preparar tecnicamente os indivíduos para uma futura vida profissional e passava a ser entendida como uma construção pessoal e social que se faz ao longo da vida e que pode passar pela escola ou não, visto que ela é entendida como um lugar de passagem e de formação preparatória para futuras especializações.

No final desta análise, verifica-se que, do século XVIII ao século XX, as expectativas relativamente ao ensino em geral e ao ensino técnico em particular evoluíram e alteraram-se.

As expectativas sociais relativamente ao ensino centraram-se sempre na esperança de que a escola, enquanto instituição que garantia a educação, se mostrasse como um meio de desenvolvimento e interação social, ao mesmo tempo que assegurava a igualdade de oportunidades e a mobilidade social. Porém, na prática esta expectativa nunca chegou a ser cumprida de forma abrangente, o que originou grandes desencantos e desilusões.

Por outro lado, as expectativas escolares que os indivíduos criaram, quanto ao percurso académico a seguir, revelaram-se condicionadas por políticas, não só educativas, mas também económicas. Simultaneamente, o Estado Educador desenvolveu outras expectativas, ora funcionalistas, ora formadoras, que se afirmaram, também elas, conforme a influência do mercado e da economia. A nova realidade da segunda metade do século XX determinou um novo paradigma, segundo o qual já não é expectável que a escola promova um ensino essencialmente técnico e que forme um capital humano altamente especializado profissionalmente numa área específica, mas que incremente antes o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pelo fomento das suas capacidades, apetências e aspirações, assim como pelo desenvolvimento de competências mobilizáveis para aprendizagens constantes ao longo da vida, adaptáveis às novas realidades económicas e sociais.

1.3. DA EXTINÇÃO À REVALORIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL

Conforme se verificou anteriormente, as expectativas sociais relativamente ao ensino técnico, em Portugal, não foram cumpridas. Se é certo que durante o Estado Novo o número de escolas técnicas aumentou, assim como o número de alunos que as frequentava, também é certo que grande parte da população entendia a divisão entre ensino liceal e ensino técnico como um prolongar das diferenciações sociais. Esta perceção foi-se consolidando na sociedade portuguesa, apesar do ensino técnico ter funcionado também como um mecanismo de ascensão social, que permitiu a muitos portugueses das classes ditas inferiores o prolongamento dos seus estudos e melhorar o seu nível de vida através do acesso a melhores empregos.

Com a chegada de Veiga Simão ao ministério da educação, em 1970, lançaram-se as bases para uma mudança no sistema do ensino técnico.

Veiga Simão pretendia «corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial»[31] o que viria a fazer através da Lei 5/73 de 25 de julho. Com esta reforma, alterava a formação inicial dos alunos, que seria comum para todos, introduzindo uma escolaridade básica obrigatória de oito anos, constituída por quatro anos de ensino primário, que fun-

[31] SANTOS, 2008: 21

cionava como o primeiro ciclo com a designação de curso geral, e quatro anos de ensino preparatório, que constituíam o segundo ciclo com a designação de curso complementar.

A formação, profissional ou liceal, iniciava-se após oito anos de uma formação mais geral ou básica. Esta mudança pretendia, formalmente, dotar os alunos de uma cultura geral comum, mas pretendia também, informalmente, diminuir as diferenciações sociais que eram percecionadas na altura pela sociedade portuguesa.

Esta primeira tentativa pode fazer vislumbrar uma intenção interna de mudança que viria, no entanto, a precipitar-se após o 25 de Abril de 1974, com a extinção do ensino técnico e a criação do ensino unificado que procurava criar «uma via única, aberta, sem distinção, quer aos que venham a ingressar na vida activa, quer aos que pretendam prosseguir os estudos superiores»[32]. Ambicionava-se ainda «pôr fim à discriminação representada pela existência, a este nível, de um paralelismo de vias escolares com objectivos muito diferenciados, pressupondo que uma preparação geral básica comum a todos pode e deve permitir o desenvolvimento individual, fundamento de opções esclarecidas nos domínios escolares e profissionais»[33].

Rui Grácio apresenta esta unificação como resultado «de uma decisão política de transparente inspiração democrática»[34], à semelhança do que havia ocorrido noutros países europeus e de recomendações de organismos internacionais ligados à educação.

Segundo este autor, as finalidades da unificação do ensino secundário eram: adiar a escolha do rumo escolar; romper com a dualidade ensino liceal *vs* ensino técnico que no contexto político-social anterior exprimia as diferenças entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre dominantes e dominados; e romper com as dualidades escola *vs* comunidade, educação formal *vs* educação não formal[35]. Stoer, Storeloff e Correia, indo mais longe, afirmam que a unificação do ensino secundário foi uma tentativa «de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais»[36].

Após a unificação do ensino secundário, surgiu um novo currículo com uma nova disciplina – Educação Cívica Politécnica – que, no entender de Rui Grácio, tinha como objetivos: contribuir para a educação da juventude escolar, implicando-a pela intervenção transformadora na comunidade imediata, mobilizando as suas energias criadoras para uma dimensão cívica; contribuir para a superação da antinomia entre um saber alienado do seu investimento prático, dominante nos cursos liceais, e um fazer alienado do seu suporte teórico, dominante nos cursos técnicos; e contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção, dimensão politécnica[37].

---

[32] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Circular n.º 3/75, de 27 de junho.
[33] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho ministerial n.º 523/75, de 31 de dezembro.
[34] GRÁCIO, 1985: 87.
[35] GRÁCIO, 1985: 106-107.
[36] STOER *et al.*, 1990: 23-24.
[37] GRÁCIO, 1985: 113.

A área curricular de Educação Cívica, «de feição marcadamente interdisciplinar» e entendida como um espaço «especialmente propício a reforçar a função social da escola»[38], também foi entendida como «a materialização da preocupação de reforçar a relação da escola com o mundo da produção»[39].

No decorrer da década de 1980, foram feitas várias experiências no âmbito do ensino técnico e profissional, devido à necessidade de reestruturação do sistema de aprendizagem do ensino tecnológico e profissional. Em 1983, o ministro José Augusto Seabra, através do despacho normativo n.º 194-A/83 de 19 de Outubro, reintroduzia no sistema regular de ensino português o ensino técnico e criava dois tipos de cursos a realizar após a conclusão do 9.º ano de escolaridade: os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais.

Os cursos técnico-profissionais, tinham a duração de três anos e visavam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio. Incluíam nos planos de estudo componentes de formação geral, formação específica e formação técnico-profissional podendo conter estágios de aproximação à vida ativa. Estes cursos conferiam um diploma do ensino secundário, um diploma de formação técnico-profissional e permitiam o acesso ao ensino superior.

Os cursos profissionais tinham a duração de um ano, completado por um estágio profissional de seis meses. Destinavam-se à qualificação profissional de trabalhadores para os diferentes sectores de atividade e conferiam um diploma de formação profissional. Por conseguinte, apresentavam currículos essencialmente centrados na formação profissional e permitiam também o acesso ao ensino superior embora os seus titulares necessitassem de mais três anos de escolaridade em regime noturno.

A reforma de 1983, ao relançar o ensino técnico-profissional no ensino secundário, visava um melhor ajustamento dos projetos profissionais dos jovens e procurava um meio que «permitisse a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens»[40].

Para Joaquim de Azevedo esta reforma «deveu-se fundamentalmente à conjugação de uma série de fatores de pressão, quer de ordem interna ao próprio sistema e ao país, quer de ordem externa»[41]. Pretendia-se que o ensino profissional fosse dirigido para profissões de cariz técnico, mas alicerçado numa base cultural e humanista; que fosse acompanhado por um serviço de orientação escolar e profissional; que implicasse o desenvolvimento do ensino superior politécnico e garantisse o empenho do Ministério da Educação na elaboração e realização de projetos de formação profissional extraescolar com outros departamentos do Estado e instituições não estatais.

---

[38] GRÁCIO, 1985: 110.

[39] STOER *et al.*, 1990: 24.

[40] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro.

[41] AZEVEDO, 1991: 22.

Contudo, as expectativas criadas em torno deste novo ensino técnico não foram cumpridas. Alguns dos cursos não chegaram a entrar em funcionamento, devido à escassa procura e outros funcionaram com uma reduzida frequência, apesar de o número de alunos que os frequentaram registar uma evolução crescente.

Joaquim de Azevedo refere que o modelo de ensino técnico e profissional de 1983 mostrou-se «sem autonomia e sem dinâmica própria»[42] e aponta como razões para explicar a falta de atratividade do ensino técnico e profissional: o «fantasma» da via profissionalizante e os medos gerados pela frustração de sucessivas experiências pedagógicas; a falta de «coerência social» e de certificação das formações; a situação de hostilidade do mercado de emprego; a «pressão» do prestígio social do ensino superior; os programas inadequados aos cursos e as cargas horárias excessivas; o inconsistente sistema de divulgação de informações sobre as escolhas vocacionais e os cursos técnicos e profissionais oferecidos pelo sistema educativo[43].

No início dos anos 80, verificaram-se as primeiras ações no sentido de reconstruir uma fileira técnica, no âmbito do sistema de ensino, e de desenvolver a formação profissional inicial e contínua inserida no mercado de trabalho.

Em 1986, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, que definiu um novo enquadramento para a educação, nomeadamente o lugar do ensino técnico e profissional de nível secundário. Nesse mesmo ano, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia mostrou-se uma grande aliada do ensino técnico na medida em que iria contribuir para o financiamento deste subsistema de ensino.

Na sequência do processo de reconstrução de uma oferta de formação profissional inicial, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio possibilitar a existência de Escolas Profissionais que se destinavam, preferencialmente, a jovens que tivessem concluído o 9.º ano de escolaridade. Enquadradas numa conceção de política educativa que defendia a igualdade de oportunidades, estas escolas visavam a formação de técnicos intermédios e profissionais qualificados, de modo a responder a carências dos mercados de trabalho locais e regionais, ao mesmo tempo que garantiam uma certificação atribuída por um diploma de aptidão profissional de nível III. Em simultâneo, davam acesso ao prosseguimento de estudos para o ensino superior através da atribuição de um diploma de equivalência escolar do 12.º ano.

Em 1989, surgia uma nova reforma do ensino, que eliminava os cursos profissionais e substituía os cursos técnico-profissionais pelos cursos secundários, predominantemente orientados para a vida ativa ou cursos tecnológicos, simplificados, com menor carga horária e uma estrutura curricular mais próxima da dos cursos secundários. Para além dos cursos tecnológicos, a oferta orientada para a inserção na vida ativa, no ensino secundário, comportava ainda os cursos técnicos do ensino recorrente. Estes mantinham a garantia

[42] AZEVEDO, 1991: 25.

[43] AZEVEDO, 1991: 43.

de prosseguimento de estudos, ao mesmo tempo que dotavam os alunos de qualificação profissional de nível III[44].

Contudo, apesar do seu crescimento, o ensino técnico-profissional mantinha-se num contexto adverso que lhe retraía a procura. Azevedo aponta como motivos deste contexto a matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, as debilidades dos recursos atribuídos, o facto de não estar orientado para as mais altas credenciais escolares e a falta de divulgação empenhada desta oferta formativa junto da população[45]. Já Sérgio Grácio aponta que tal contexto adverso pode ter tido origem em alguns sectores da opinião pública que consideram o ensino técnico como uma boa opção, na condição de se destinar aos outros ou aos filhos dos outros [46], à semelhança do que já acontecera anteriormente no final do Estado Novo.

Não obstante, após um período de grande instabilidade e de incerteza, o ensino técnico e profissional de nível secundário, recuperou uma posição mais estável no sistema de ensino, devido à generalização e ao melhoramento do ensino profissional e a estratégias que permitiam «responder às necessidades da sociedade, à heterogeneidade de escolhas vocacionais dos jovens e à necessidade de melhoria do sucesso académico no ensino superior»[47].

Já mais recentemente, no ano letivo de 2004-2005, foram implementadas alterações significativas no domínio do ensino tecnológico e profissional. O documento orientador da revisão curricular do ensino profissional, elaborado para aquele ano letivo, deu origem a uma nova reforma que visava: a racionalização, articulação e transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, através da criação de um «Catálogo Modular de Formação Profissional» e a conceção de «Referenciais de Formação» que garantissem a aquisição de competências transversais e específicas[48].

A prioridade centrar-se-ia nos cursos de qualificação profissional de nível III, de equivalência ao 12.º ano, correspondente ao ensino secundário, não ignorando a importância dos cursos de educação e formação, de nível II, que concedem equivalência ao 9.º ano de escolaridade correspondente ao ensino básico[49].

Relativamente à matriz curricular dos cursos profissionais, foi proposta a redução do número de disciplinas e carga horária total. Nos três anos de formação, a carga horária total passou para 3100 horas, em vez das 3600, distribuídas por uma componente de formação

---

[44] Convém referir que o ensino técnico, no final dos anos oitenta, também se desenvolveu fora do sistema escolar tutelado pelo Ministério da Educação, através dos cursos ministrados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional dependente do Ministério de Emprego.

[45] AZEVEDO, 1999.

[46] GRÁCIO, 1986.

[47] TAVARES, 2002: 82.

[48] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003:18-19.

[49] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003: 20.

sociocultural, científica e componente de formação técnica. Nestes cursos adotou-se uma estrutura modular, na qual «cada módulo é entendido como uma unidade de aprendizagem autónoma, integrada num todo coerente»[50], de forma a facilitar a superação de dificuldades na consecução dos objetivos da formação, «permitindo aos alunos a capacidade de participarem na gestão das suas próprias aprendizagens, através da negociação com o professor ou formador, se a conclusão dos módulos aconselhar soluções diferenciadas»[51]. Note-se que para a conclusão de cada módulo, o professor tem autonomia para determinar o modo de avaliação que mais se adequa aos seus alunos, podendo estes repetir as provas quantas vezes forem necessárias.

O processo de avaliação pretendia adaptar-se aos ritmos próprios de cada aluno, orientando as suas aprendizagens em função das competências a adquirir, tornando-se indutor da construção de um percurso de auto realização culminando com a realização de uma Prova de Aptidão Profissional com carácter sumativo final[52].

O ensino profissional continha ainda a realização de um estágio profissional, desenvolvido em parcerias entre as escolas e o mundo do trabalho de forma a melhorar a qualidade e a imagem do ensino técnico-profissional.

Em novembro de 2012, o ministro da educação Nuno Crato afirmou a intenção de implementar em Portugal um novo sistema de ensino profissional, tendo por base o modelo Alemão. Afirmou então que «gostaríamos que dentro de um ou dois anos tivéssemos mais 50% de alunos neste sistema de ensino. Será também uma forma de reduzir o desemprego jovem»[53].

Numa altura em que Portugal regista os mais elevados níveis de desemprego, nos inícios do século XXI, o governo coloca no ensino profissional uma nova expectativa: a redução do desemprego jovem. Pretendia criar um sistema dual de ensino, à semelhança do que acontecia no Estado Novo, embora garantisse o acesso ao ensino superior, condição imprescindível para não trazer à memória o velho estigma desta área educativa e de formação.

Mudam-se os tempos, mas quase quarenta anos após a extinção do ensino técnico, volta-se a recuperar este tipo de ensino, com um novo sistema em que através de cursos de educação e formação, de nível básico, e cursos profissionais, de nível secundário, se procura qualificar os jovens para acederem mais cedo ao mundo de trabalho.

Por outro lado, não pode deixar de ser equacionado a falta de técnicos especializados, que se registou em Portugal no final do século XX, fruto da crescente formação universitária que se generalizou e expandiu em Portugal, em detrimento de uma formação profissional.

---

[50] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003: 23.
[51] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003: 23.
[52] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003: 23.
[53] CAMPOS, 2012.

Após um regime que condicionou o acesso ao ensino superior, seguiu-se-lhe outro que o abriu de forma a cumprir expectativas dificultadas anteriormente e extinguiu precipitadamente um ensino técnico que, apesar de criar distinções sociais, estava já estruturado e em reforma para se adaptar aos novos tempos.

Novas expectativas de qualificação profissional, formação de técnicos especializados para suprir necessidades de desenvolvimento e combate ao desemprego jovem são, no entanto, condicionadas pela memória passada. E mudam-se os tempos, mas nem sempre se mudam as vontades, e o mesmo ministro informa a sua ideia de impor a transição para o ensino profissional aos alunos com duas retenções ou três não transições intercalares até ao 6.º ano de escolaridade do ensino básico.

Retorna à memória a seleção e distinção feita no Estado Novo entre os alunos ditos bons que seguiam para o ensino liceal e os alunos tidos com menos capacidades que seguiam para o ensino técnico. Embora a intenção da ideia não seja esta, mas sim criar soluções de ensino diferenciado e adaptado às necessidades de cada aluno, a verdade é que este é um tema que, apesar de quase 40 anos volvidos, continua fresco na memória dos portugueses, tal foi o seu impacto.

A crítica de distinção social feita ao ensino técnico no final do Estado Novo continua a sentir-se no ensino profissional dos dias de hoje, mas agrava-se pela sua concretização. Embora não se ouça muito nos discursos políticos, encontra-se nos projetos curriculares de muitas escolas, que encontram nos cursos de educação e formação uma solução para combater o absentismo e o abandono escolar, uma vez que estes cursos poderão proporcionar um ensino mais prático e motivador para os alunos que apresentam estas problemáticas.

Esta solução é ainda apontada para resolver problemas de insucesso e indisciplina. Alunos desenquadrados do ensino dito regular, são enviados para esta via de ensino de forma a reduzir estes problemas do ensino básico que tanto atormentam muitos professores.

Contudo, criar cursos de educação e formação com alunos em risco de abandono escolar, indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem apenas descredibiliza este tipo de ensino e cria a tão indesejada distinção social.

Apesar dos alunos do ensino profissional terem a possibilidade garantida de prosseguir estudos para o ensino superior, as matrizes dos vários cursos profissionais, que desde a década de 1980 tendem a diminuir drasticamente a sua componente de formação geral e humanística a favor de disciplinas cada vez mais técnicas e de caráter profissionalizante, assim como a diminuição do nível de exigência, rigor, reflexão e espírito crítico nestes cursos, condiciona o desenvolvimento de capacidades e competências que são indispensáveis no ensino superior.

Conforme refere Daniel Oliveira, a via profissional deve ser promovida como tal. Não como opção ao que a escola deve ensinar a todos, mas como um complemento para quem, depois de concluída a escolaridade obrigatória de 12 anos, possa não ingressar na universidade se tal for a sua intenção. «Não precisamos de uma escola que forme, a partir

dos 12 anos, carpinteiros que não sabem fazer mais nada, mas uma escola que prepare técnicos (e cidadãos) cultos e qualificados»[54].

A lenta reintrodução do ensino profissional em Portugal foi feita em novos moldes, apostou em novas atividades e novos modelos de ensino e avaliação. Contudo, apesar das tentativas de se distanciar dos modelos que o antecederam e de apresentar novos intuitos, continua a passar uma mesma mensagem de distinção. A reintrodução e reorganização do ensino profissional em Portugal continua a sofrer a pesada herança do passado e não poderá melhorar enquanto os seus estigmas não forem ultrapassados e se começar a entender e olhar o ensino técnico e profissional como uma exigência individual para o futuro.

[54] OLIVEIRA, 2012.

2. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A História das Disciplinas Escolares (HDE) surgiu em diferentes países, nos finais dos anos sessenta do século XX, e tinha como objetivos comuns o estudo da emergência e das transformações de uma disciplina escolar ao longo do tempo, assim como a análise do predomínio de determinados métodos e conteúdos de ensino. Tinha a preocupação comum de «identificar a génese e os diferentes momentos históricos que constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização»[55]. Contudo, a consolidação e autonomia deste campo de estudo afirmou-se apenas nos últimos vinte anos, com a generalização dos estudos de Goodson, Chervel, Julia, Santos, Bittencourt, a nível internacional, e Pintassilgo, a nível nacional, assim como com o aumento de investigações, sobretudo teses de mestrado e de doutoramento, sobre disciplinas escolares específicas.

De um modo geral, a HDE surgiu da vontade de alguns docentes em compreender melhor a disciplina que lecionavam no seu quotidiano, vontade essa que ainda hoje orienta alguns dos trabalhos realizados nesta área. Os primeiros estudos neste campo relacionavam-se quase essencialmente com a análise dos conteúdos escolares da disciplina em estudo. Contudo, segundo André Chervel, dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse evoluiu para uma visão mais global do problema, associando-se às decisões do legislador, das autoridades ministeriais ou hierárquicas e à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos escolares[56].

Como qualquer outro campo de investigação, também a HDE possui um quadro histórico de referência que a integrou inicialmente em diferentes áreas científicas. Neste sentido, podem identificar-se três grandes influências na construção e evolução da HDE. A primeira influência advém da sociologia da educação e do currículo, a segunda advém dos conceitos inicialmente antagónicos de transposição didática e de cultura escolar e a terceira advém da História Cultural. No nosso trabalho de investigação entende-se que a HDE, apesar de sofrer intervenções destas três influências, encontra-se, igualmente,

---

[55] BITTENCOURT, 2003: 15.

[56] CHERVEL, 1990: 177.

integrada no campo mais vasto da História da Educação, embora se afirme cada vez mais como um campo de investigação autónomo.

Nos seus primeiros estudos, a HDE relacionou-se com a sociologia da educação que estudava as articulações entre currículo e ideologia, entre currículo e cultura e entre currículo e poder. No contexto de surgimento da HDE, era clara uma preocupação central com a ligação entre esta e a História do Currículo. Perante as macroanálises sociológicas que entendiam a escola apenas como um aparelho ideológico do Estado, a HDE permitia entrar no campo das microanálises, elevando as preocupações com o conhecimento da construção social do currículo.

A publicação da obra de Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971) trouxe consigo a afirmação de uma nova área da sociologia da educação – a sociologia do currículo. Esta colocava em causa as teorias que atribuíam as razões do insucesso escolar exclusivamente à cultura, à linguagem e ao ambiente familiar e defendia que o foco da atenção sociológica da educação se centrasse antes no próprio currículo, procurando estudar por que motivo determinados saberes são selecionados e identificar os processos e etapas por que estes passam até se escolarizarem[57]. Ao procurar estabelecer relações de poder entre as diversas disciplinas e as áreas de saber, a sociologia do currículo procurava compreender: por que motivo, nos currículos, umas disciplinas teriam mais prestígio que outras; por que razão umas teriam mais carga horária que outras; por que motivo umas seriam objeto de avaliação formal e outras não; e que interesses de classe, profissionais e institucionais, estariam envolvidas nesse jogo de poder[58]. Neste sentido, a sociologia do currículo influenciou a HDE, pois contribuiu para a compreensão do processo de seleção e organização do conhecimento educacional, explicando a forma como os saberes, materializados em disciplinas escolares, se afirmaram no currículo e como estes saberes escolares se relacionam com estruturas sociais, culturais, de poder e ideologia instituídos.

Por outro lado, a articulação entre a História do Currículo e a HDE releva que o conhecimento escolar não é neutro, mas resulta de um processo de construção influenciado, simultaneamente, por opções culturais, sociais e políticas. Ao estudar uma disciplina escolar no âmbito do currículo é possível compreender o processo de legitimação de determinados campos do saber e do prestígio que lhe foi atribuído, mediante o espaço que uma disciplina ocupava no currículo. Assim, o surgimento, o desaparecimento ou a ausência de determinada disciplina podem ser sintomáticos de opções culturais e sociais feitas em determinado momento e têm subjacentes a si ideias educativas, pedagógico-didáticas e intenções específicas de agentes político-sociais de uma dada época histórica.

---

[57] MOREIRA, *s.d.*

[58] SOUSA, 2002: 27.

A segunda grande influência na HDE surgiu dos estudos que opunham a transposição didática, defendida por Chevallard, à cultura escolar, defendida por Chervel. O conceito de transposição didática, proposto por Chevallard, pode ser entendido como o conjunto de transformações que sofre o saber científico antes de ser ensinado. Da escolha do saber a ensinar à sua adaptação ao sistema didático, existe todo um processo gerador de deformações, de estabelecimento de coerência e até de criação de novos conhecimentos que culmina com o que se chama de saber escolar, enunciado nos programas e observáveis nos manuais. Nesta perspetiva, os especialistas da didática entendem a disciplina escolar como uma transformação do conhecimento científico exterior à escola em conhecimento escolar.

Na ótica da transposição didática, através de um percurso não linear, o saber académico de uma determinada ciência é transformado em saber escolar que deve ser simplificado, mas estar suficientemente próximo do saber académico, ao mesmo tempo que deve estar longe do senso comum de forma a não perder a sua legitimidade.

A transposição didática opera-se em duas fases distintas: uma primeira de trabalho externo e outra de trabalho interno. Na primeira fase, também designada de noosfera, verifica-se a intervenção de especialistas de didática, como comissões de elaboração de programas e autores de manuais, que selecionam e manipulam os conteúdos do saber académico a ser ensinado nas diversas disciplinas escolares. Numa fase seguinte, as mudanças ocorrem a um nível interno, no qual o saber a ensinar é transformado em saber efetivamente ensinado. Neste momento, os professores são o elemento central que prepara os conteúdos, constrói e seleciona recursos e leciona as aulas, recorrendo à sua criatividade e mantendo eventuais resistências que possam ter relativamente a produções e imposições externas.

A análise das disciplinas escolares, numa ótica da transposição didática, remete ainda para o conceito de alquimia curricular, proposto inicialmente por Thomas Popkewitz, que representa o processo através do qual os campos disciplinares são transformados em disciplinas escolares[59]. Essa alquimia envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução e ocorre em três níveis. O primeiro visa os conteúdos do currículo, o segundo dá ênfase a determinados recursos textuais, especialmente o uso de livros didáticos, e o terceiro releva a ligação do conhecimento com a subjetividade dos alunos verificada através de testes e avaliações.

Discordando da opinião de Chevallard, Chervel[60] aponta a escola como um local de produção de conhecimento com características originais entendendo desta forma os conteúdos das disciplinas escolares como cultura escolar, na medida em que a autonomia relativa das disciplinas escolares gera um conhecimento próprio da escola. Apesar de os

[59] POPKEWITZ, 2001: 105.

[60] CHERVEL, 1998: 5.

conteúdos das disciplinas terem origem na sociedade e nas culturas que rodeiam a escola, estes não se ligam diretamente às ciências de referência.

Chervel defende ainda o conceito de disciplina-vulgarização justificando que a disciplina escolar simplifica ou vulgariza os saberes, enquanto a pedagogia é o lubrificante que faz girar a máquina educacional.

Indo ao encontro do conceito proposto por Chervel, Julia defende cultura escolar como o «conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, socioculturais ou simplesmente de socialização)»[61].

O conceito de cultura escolar foi sofrendo vários contributos de autores como Barroso, Chervel, Vidal[62] e Vinão Frago, tendo este último definido cultura escolar como um «conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas e repetidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas»[63].

Nesta perspetiva, a cultura escolar tem em consideração dimensões da vida escolar como espaço, tempo, currículo, atores (professores e alunos), disciplinas e rituais, ao mesmo tempo que permite ver a escola, não apenas como um espaço de reprodução, mas também como um espaço de criação original detentora de uma autonomia relativa.

A visão oposta dos conceitos de transposição didática e de cultura escolar pode ter sido uma realidade nos inícios do seu debate em torno da HDE, mas não deverá ser uma opção redutora no que se refere ao estudo de uma disciplina escolar. Estas duas visões, não devem ser estudadas apenas pela sua oposição, mas entendidas como mecanismos complementares que podem coexistir. Compreender as relações conjuntas que as duas perspetivas defendem é uma forma de conhecer melhor o estabelecimento e consolidação das disciplinas escolares, mediante a construção dos seus saberes. A disciplina escolar é um elemento centralizador das trocas de influências entre o saber académico-científico e a cultura. Nesta perspetiva, as disciplinas escolares não se devem reduzir aos conceitos de cultura escolar e transposição didática.

Os conteúdos de ensino não são apenas uma mera simplificação dos saberes científicos, como defende a transposição didática, nem somente uma vulgarização dos saberes, produzidos e transmitidos pela escola. As disciplinas escolares sistematizam conhecimentos gerando uma cultura original da escola, que têm uma autonomia relativa, quer em relação às ciências de referência, quer à cultura em geral. As disciplinas escolares não se limitam

---

[61] JULIA, 2001: 10.

[62] BARROSO, 2004:103-111; CHERVEL, 1998; VIDAL, 2005.

[63] VINÃO FRAGO, 2007: 87.

ao cumprimento de programas e finalidades propostas por agentes político-sociais, como legisladores e autores de manuais, mas produzem efeitos reais nos alunos.

Neste processo não é possível esquecer o papel essencial do professor na elaboração das disciplinas escolares. Se, por um lado, o professor é influenciado pelas ideias da transposição didática, na medida em que refaz os seus conhecimentos científicos de forma a simplificá-los para os adaptar ao nível etário e desenvolvimento dos seus alunos, por outro lado, o professor sofre influências da sua própria cultura pessoal, advindas da cultura geral, para reelaborar e relevar os saberes que leciona na sua disciplina.

Os conteúdos escolares transmitidos pelos docentes nas disciplinas escolares, reelaborados por influências da cultura geral, da formação inicial e contínua, das recordações do seu processo de ensino e da própria aprendizagem com os pares, acabam por transformar as estruturas internas do aluno. As apropriações, previstas e não previstas, que os alunos fazem dos conhecimentos escolares transmitidos pelos professores irão depois influenciar a visão que o aluno tem da cultura e da ciência.

A terceira influência que contribuiu para a HDE assumir-se como um espaço de investigação específico foi a da História Cultural. Peter Burke, inspirado nas ideias dos Annales, defende uma nova História-Problema, que não se limita a fazer narrativas tradicionais e que pretende fazer mais do que uma descrição de factos políticos. Defende antes o estudo de elementos de toda a atividade humana e procura integrar a História com outras disciplinas das ciências sociais[64]. No interior desta nova História, destaca-se a História Cultural e em particular a Nova História Cultural, que se desenvolveu, a partir de finais dos anos setenta do século XX, e que se difundiu, a partir dos anos oitenta. Para Burke, a História não seria objetiva, mas sujeita a referências sociais e culturais de uma determinada época, assim como às múltiplas apropriações culturais que a influenciam. Um dos paradigmas da nova História Cultural proposta por este autor é o estudo das representações, entendidas como construções do imaginário social que são representações da própria estrutura social e da criação de ideias de uma «realidade»[65].

A História Cultural debruçou-se, também, sobre o processo de escolarização e sobre a História das relações entre culturas orais e culturas escritas. Para Hébrard, a escola não pode ser considerada o único lugar «onde se constroem e transmitem os equipamentos intelectuais de uma sociedade», mas tem um papel importante na medida em que «enuncia as normas legítimas do seu uso»[66], favorecendo ou travando a sua divulgação em diferentes grupos sociais.

A HDE surge ainda integrada no contexto mais amplo da História da Educação, que estuda a organização dos sistemas de ensino, o ideário dos discursos pedagógicos e as

[64] BURKE, 1997.
[65] BURKE, 2005: 87.
[66] HÉBRARD, 1999: 37.

intenções que o Estado e os intelectuais têm em relação à educação, mediante a análise de fontes como legislação, reformas educacionais e obras de referência. Contudo, a História da Educação, procurando identificar o que devia ser ensinado e a forma como devia ser ensinado em detrimento do que efetivamente foi ensinado, deixou um pouco de parte as práticas escolares e o quotidiano escolar. Desta forma, a visão macroscópica da organização escolar relegou para segundo plano a organização e o funcionamento interno da escola.

Por outro lado, dedicando-se a esta internalidade da escola, a HDE ganha uma autonomia que favorece análises multidisciplinares, ao mesmo tempo que: procura descrever a conquista de espaços curriculares; analisar os conteúdos que deveriam ser ensinados, contrapondo-os com os conteúdos efetivamente ensinados; compreender a forma como esses conhecimentos se transformaram e estabilizaram no meio escolar; e entender a cultura escolar, mediante a análise de novas fontes como fotografias, literatura, imprensa educacional, manuais escolares e História oral.

A HDE favorece um novo olhar sobre a escola do passado e permite ir além dos ideários, dos discursos pedagógicos e das políticas educacionais. Tal como relembra Chervel, a HDE permite compreender a relação entre as finalidades dos conteúdos a ensinar e os conteúdos que foram efetivamente ensinados pelos professores e apreendidos pelos alunos.

A HDE apresenta várias potencialidades. A primeira consiste em fornecer um campo para diferentes áreas e disciplinas encontrarem um espaço comum para discutirem as suas trajetórias, a sua presença na escola e a posição que cada uma ocupa nos currículos. Em simultâneo, a HDE permite, também, analisar a génese, a função e o funcionamento de cada disciplina escolar respondendo a questões essenciais para o seu estudo: Como são produzidas as disciplinas na escola? Quais são as finalidades das disciplinas? Como funcionam as disciplinas e quais são os resultados do ensino? Estas questões remetem para uma análise da realidade interna das escolas, ao mesmo tempo que vão separando a HDE da História da Educação em geral, autonomizando-a.

Por outro lado, a HDE possibilita: a obtenção de informações sobre a seleção cultural e científica feita pela escola e a forma como essas opções se transformaram em saber escolar; permite identificar o que é que, em determinado momento, foi compreendido como o que devia ser ensinado às gerações futuras; capta elementos da conquista de legitimidade de uma dada disciplina escolar; procura entender a construção do estatuto epistemológico de uma disciplina escolar; visa compreender as lutas entre diversas disciplinas por delimitações territoriais dentro do currículo escolar e de espaços nos horários; identifica modificações de conteúdos e métodos de ensino ao longo do tempo abrangendo diferentes períodos; e focaliza as características peculiares de cada nível e subsistema de ensino – elementar, básico, secundário (liceal e técnico no âmbito deste trabalho) e universitário.

Contudo, a investigação no campo da HDE exige alguns cuidados. O primeiro é a necessidade de evitar anacronismos e compreender que aquilo que designamos de disciplina escolar nem sempre teve o mesmo sentido que lhe é atribuído atualmente, pois

o conceito de disciplina escolar adquiriu diferentes sentidos através dos séculos, dada a diversidade de enfoques que foram sendo dados à noção de disciplina. Segundo Chervel, o termo disciplina, enquanto conteúdos de ensino, só apareceu nas primeiras décadas do século XX[67]. Até aos finais do século XIX, a disciplina era entendida como a vigilância dos estabelecimentos de ensino em relação às condutas prejudiciais à sua boa ordem e à parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem. Até este período, as referências às disciplinas escolares eram feitas através de termos como objeto, parte ou matéria de ensino. Após a I Guerra Mundial, o termo disciplina alterou-se e surgiu como o conceito que classifica as matérias de ensino, embora não se tenha desvinculado por completo do sentido que tinha anteriormente. Esta dualidade de sentido ainda hoje se mantém.

O segundo cuidado que se exige no estudo da HDE é a sua contextualização. As disciplinas escolares não podem ser vistas nem estudadas sem considerar as suas intenções sociais, os seus interesses e os seus processos de estabilização e mudança curricular. O historiador de disciplinas escolares não pode, por isso, entender as disciplinas como produções estáticas e neutras, pois elas são o resultado de um processo histórico que sofreu, e sofre, diretamente influências sociais, económicas e políticas. Neste sentido, as disciplinas devem ser entendidas como um prisma com diversas faces que constituem um todo intencional.

Por outro lado, a HDE exige um cuidado ao nível da sua compreensão e integração no currículo escolar. Estudar uma disciplina escolar exige o entendimento das razões e efeitos sociais, tanto da sua inclusão, como da sua exclusão no currículo escolar de determinada época histórica, pelo que dever-se-á procurar resgatar as posições que perderam as lutas pela conquista de legitimidade das disciplinas, a compreensão dos conflitos ocorridos e reconstituir os processos de construção daquilo que, em dado momento histórico, foi definido como o que é e o que não é escolar.

Nos seus escritos sobre HDE, Goodson baseia-se no modelo provisório definido por Layton para dar conta da evolução da disciplina escolar de Ciências. Esse modelo provisório estabelece três momentos lineares da evolução das disciplinas escolares, sendo que cada momento tem como pontos de referência os conteúdos das disciplinas, professores e alunos.

O primeiro momento surge quando:

> *O intruso imaturo ocupa um lugar no quadro de horários, justificando sua presença por motivos como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os alunos são atraídos pela disciplina por causa da sua relação com problemas que dizem respeito a eles. Raramente os professores são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros em suas tarefas. O critério dominante é a relevância dada às necessidades e aos interesses dos alunos*[68].

---

[67] CHERVEL, 1990.

[68] LAYTON, 1972, citado por GOODSON, 2007: 246.

O segundo momento, surge quando:

> *Emerge uma tradição de trabalho erudito na disciplina, juntamente com um grupo de especialistas treinados, de onde muitos professores podem ser recrutados. Os alunos ainda sentem-se atraídos pelo estudo, mas tanto pela sua reputação e crescente status académico quanto pela sua relevância para seus próprios problemas e preocupações. A lógica interna e a ordem da disciplina estão se tornando cada vez mais influentes na seleção e organização dos temas*[69].

Já no terceiro e último momento:

> *Os professores constituem agora um corpo de profissionais com regras e valores estabelecidos. A seleção dos temas é determinada, em grande medida, pelos julgamentos e práticas dos especialistas que conduzem as investigações nesse campo. Os alunos são iniciados nessa tradição, suas atitudes aproximam-se da passividade e da resignação, um prelúdio do desencantamento*[70].

O Quadro 1 sintetiza os três momentos de construção e evolução de uma disciplina escolar segundo Layton, de acordo com seus pontos de referência.

Quadro 1. Síntese dos momentos de evolução de uma disciplina escolar segundo Layton

Momentos	Conteúdos	Professores	Alunos
Primeiro Momento	Introdução de conteúdos no currículo justificados pela sua necessidade.	Entusiastas pioneiros, os professores ainda não são especialistas nos conteúdos que lecionam.	Alunos interessados por abordarem questões do seu interesse.
Segundo Momento	Conteúdos selecionados e organizados pela sua lógica interna.	Os professores são especialistas treinados para a lecionar os novos conteúdos.	Alunos atraídos pela importância crescente da disciplina.
Terceiro Momento	Conteúdos determinados por académicos da área.	Os professores constituem um quadro profissional com regras e valores próprios.	A tradição da disciplina conduz à passividade dos alunos.

Assim, depreende-se que, numa primeira fase, qualquer disciplina estava mais voltada para questões ligadas à realidade dos alunos, às suas necessidades e interesses, com atividades mais práticas, ao mesmo tempo que os professores raramente tinham formação específica na área em que lecionavam. A disciplina encontrava-se num momento de marginalidade, detendo um estatuto inferior no conjunto disciplinar que compunha o currículo.

Na fase intermédia, as disciplinas passaram a adquirir um caráter mais académico, iniciando-se um processo de formação de professores especialistas. A disciplina surge como utilitária para o desenvolvimento escolar dos alunos.

---

[69] LAYTON, 1972, citado por GOODSON, 2007: 246.

[70] LAYTON, 1972, citado por GOODSON, 2007: 246.

Na última fase a disciplina já está estabilizada, contando com professores formados e regras de funcionamento estabelecidas. A disciplina adquiriu já um estatuto próprio e configura-se, a partir de um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos.

Contudo, o modelo de Layton e a sua linearidade, apresentados para a disciplina de Ciências, podem ser questionados, pois, provavelmente, nem todas as disciplinas passam por todas estas etapas na sua trajetória. Porém, na ausência de outro modelo, é um bom ponto de partida para estudar a evolução das disciplinas escolares.

Baseado no modelo de Layton, Goodson estabeleceu três hipóteses para o entendimento da evolução das disciplinas escolares no currículo. A primeira considera que as disciplinas não são entidades monolíticas, mas antes constantemente mutáveis, resultantes de amálgamas de subgrupos e tradições. Esses grupos, dentro da própria disciplina, influenciam e mudam fronteiras e prioridades. A segunda considera que, durante o processo, a consolidação de uma disciplina no currículo segue o caminho de uma tradição pedagógica utilitária para uma tradição mais académica. Finalmente, a terceira considera que as disciplinas escolares envolvem conflitos e lutas por status, espaços, recursos e interesses[71].

Ainda no âmbito da definição e estabelecimento das disciplinas escolares, Julia[72] refere que estas definem-se tanto pelas suas finalidades como pelos seus conteúdos. A análise dos conteúdos das disciplinas escolares é um dos elementos centrais da HDE, que permite recuperar o processo de instituição de certos conteúdos académicos em disciplinas curriculares, identificando e compreendendo, assim, a sua evolução.

Por outro lado, o estabelecimento de uma disciplina escolar depende de um conjunto de fatores externos, como influências sociais, económicas e políticas, e de um conjunto de fatores internos como a formação científica da disciplina, a organização profissional dos docentes e os avanços bibliográficos relativos a essa disciplina.

Santos[73] refere que é fundamental reconhecer que as relações entre os fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina escolar não são uma constante. Este autor menciona como fatores internos determinantes para a construção de uma disciplina escolar a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros académicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações profissionais e o avanço da política editorial na área. Contudo, refere, igualmente, que se devem analisar as influências sociais e económicas, o nível e o tipo de desenvolvimento de um país e o seu regime político, pois estes fatores externos também condicionam as disciplinas, concluindo que «quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina

[71] GOODSON, 1995.

[72] JULIA, 2002.

[73] SANTOS, 1990: 21-29.

e a organização dos seus profissionais, maior será o peso dos factores internos no seu desenvolvimento»[74] em relação ao peso dos fatores externos.

2.1. A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES EM PORTUGAL

A História das Disciplinas Escolares (HDE) em Portugal tem registado alguns avanços, devido a estudos de síntese e ao desenvolvimento de teses de mestrado e doutoramento que têm surgido neste campo de estudos. Pintassilgo e Mogarro referem mesmo que «a História das Disciplinas Escolares é, seguramente, uma das mais dinâmicas linhas de pesquisa no panorama português dos anos recentes, como se pode ver pelas teses e dissertações em elaboração ou pelos artigos e comunicações que têm sido alvo de apresentação pública»[75]. Para estes autores os avanços registados na HDE refletem o desenvolvimento de perspetivas de análise, quase todas resultantes de trabalhos académicos.

Uma outra obra de referência no estudo da HDE em Portugal é o estudo pioneiro *História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da investigação portuguesa*, de Joaquim Pintassilgo[76], de 2007, no qual o autor faz um balanço da produção portuguesa no âmbito da HDE a partir da análise de um conjunto de teses de mestrado e doutoramento realizadas em Portugal sobre diversas disciplinas. Na sua análise, o autor refere as influências teóricas de Chervell, Julia, Viñao, Popkewitz e Goodson, articulando diretamente a HDE com História do Currículo. No que concerne à investigação portuguesa sobre HDE, Pintassilgo destaca os trabalhos pioneiros de Luís Reis Torgal[77]e de Sérgio Campos Matos[78], realizados nos anos oitenta. Estes resultavam de investigações de doutoramento e dedicavam-se à História do ensino da História, num contexto teórico que os integrava na História Cultural e destacavam os elementos ideológicos e o contributo da disciplina de História para a construção de uma memória histórica e para o reforço da identidade nacional, mediante a criação de uma «mitologia sobre o sentido e o destino da colectividade e uma galeria de heróis de inquestionável exemplaridade cívica ou moral»[79]. Embora enquadrados cientificamente no campo da História da Cultura, estes trabalhos pioneiros foram determinantes para o início do estudo da HDE em Portugal, pois influenciaram as investigações que se realizaram nos anos noventa do século XX e nos primeiros anos do século XXI sobre a História de diversas disciplinas escolares.

No seu balanço, Pintassilgo destaca quarenta e duas teses sobre disciplinas escolares, das quais onze são de doutoramento e trinta e uma de mestrado. Concluiu que as disci-

---

[74] SANTOS, 1990: 26.
[75] PINTASSILGO & MOGARRO, 2011: 90.
[76] PINTASSILGO, 2007: 111-146.
[77] TORGAL, 1989.
[78] MATOS, 1988.
[79] PINTASSILGO, 2007: 121.

plinas mais estudadas foram as de Educação Cívica, com seis teses, Matemática, também com seis teses, História, com cinco teses, as Línguas e Literaturas Estrangeiras, também com cinco teses, das quais quatro são dedicadas ao ensino do Francês e apenas uma ao ensino do Alemão, e a Língua e Literatura Portuguesa, com quatro teses.

Outras disciplinas que foram alvos de investigações científicas foram a Educação Física, com três teses, as Ciências Físico-Químicas, a Geografia e o Latim, todas com duas teses, e as de Biologia, Geologia, Filosofia, Canto Coral e Desenho e os Trabalhos, todas com uma tese realizada.

Seguindo o critério de exclusão de teses baseadas na didática específica das disciplinas e as teses sobre História do Currículo, verifica-se que novas teses e investigações têm surgido no campo da HDE. Nestas, nota-se uma inversão da tendência inicialmente apontada por Pintassilgo, em especial no que diz respeito à disciplina de História que, no âmbito específico da HDE, registou apenas duas teses de destaque: a tese de mestrado de Paulo Gomes[80] e a tese de doutoramento de Raquel Henriques[81].

Por outro lado, a disciplina de Matemática tem-se mantido como sendo aquela que mais estudos motiva e impulsiona no campo da HDE em Portugal, conforme se verifica nas teses desenvolvidas e referidas por Pintassilgo no seu estudo *A História da Disciplina de Matemática – Abordagens teóricas. Fontes e estudos. (contributo para um campo de pesquisa)*[82]. A par da disciplina de Matemática, tem-se destacado a disciplina de Ciências, que também tem registado investigações no campo da HDE. Estas disciplinas têm motivado a realização, não só de teses universitárias, mas igualmente de estudos de investigação, seminários e obras de divulgação sendo de destacar o 1.º Seminário de História do Ensino da Matemática e das Ciências, realizado em 2008, e a publicação, em 2010, das suas comunicações na obra *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributos para um campo de pesquisa*. Esta última obra adquire uma importância central nos estudos recentes sobre disciplinas escolares pelo seu caráter único e pelos artigos que integra sobre a construção da HDE como campo de pesquisa autónomo.

Retomando o balanço de Pintassilgo, verifica-se que a maioria das teses é dedicada aos séculos XIX e XX, «o que é natural, pois é esse o período em que são criados os liceus, bem como as escolas técnicas, e em que são implementados currículos claramente assentes em disciplinas escolares»[83], embora se registem teses com âmbitos temporais entre os séculos XVI e XVIII. Pintassilgo refere ainda que em termos temporais, o Estado Novo tem registado um maior número de investigações, que um grande número de teses regista

[80] GOMES, 2005.
[81] HENRIQUES, 2010.
[82] PINTASSILGO *et al.*, *s.d.*
[83] PINTASSILGO, 2007: 123.

opções pela longa duração, atravessando vários séculos e períodos específicos, e que se registam, igualmente, três teses dedicadas ao período posterior ao 25 de Abril de 1974.

A par do balanço sobre investigações passíveis de integrarem a HDE, têm surgido, recentemente, investigações que procuram contribuir para a construção da HDE como campo de investigação autónomo em Portugal, sendo de salientar, novamente, o papel de destaque e de coordenação de Joaquim Pintassilgo[84], cujas obras sobre a disciplina de Matemática já foram anteriormente referidas.

Neste sentido, destacam-se não somente as contextualizações teóricas sobre a construção, fundamentação e pertinência da HDE a nível internacional, mas, sobretudo, pelos contributos ao nível das fontes possíveis no desenvolvimento de investigações neste campo de estudo.

Para Pintassilgo, nas investigações sobre HDE regista-se o predomínio das fontes documentais escritas. Dentro destas, o primeiro destaque é dado às fontes legais, na medida em que a análise inicial de legislação como leis e propostas curriculares permite apreender o papel assumido pelos agentes de poder educacional e compreender de que forma tais documentos legais permeiam as práticas escolares. Para André Chervel, a exploração desta documentação regulamentadora auxilia na determinação das finalidades da educação escolar que é em si mesmo um dos objetivos da HDE[85].

Pintassilgo reforça esta ideia, salientando o caráter simultaneamente impositivo, inevitável e repetitivo das fontes legais no enquadramento de qualquer trabalho de pesquisa em HDE, pois «regulamentam a estrutura curricular, os programas das disciplinas, o funcionamento das escolas e das aulas, as prescrições de carácter metodológico e didáctico, a formação e selecção de professores, os manuais escolares, a avaliação (na aula, ao nível de escola e a nível nacional), as actividades extracurriculares, as questões do foro administrativo, entre outras»[86].

Desta forma, a legislação relativa à organização do ensino é um ponto de partida que permite criar uma primeira imagem do que era esperado das instituições escolares, das intencionalidades e funcionamento das disciplinas escolares que compunham os currículos escolares.

Os currículos de ensino e os programas das disciplinas escolares, redigidos em decretos-lei, conforme a época e o legislador, deixam depreender o lugar de uma disciplina no currículo, os seus intuitos, as metodologias propostas, os conteúdos a lecionar, os recursos a utilizar, o manual a adotar, o tipo de atuação que se espera de professores e alunos.

Pintassilgo relembra que a utilização incontornável de legislação como fonte em HDE pode ter como ponto negativo a repetição por parte dos investigadores, mas que essa

---

[84] PINTASSILGO, *s.d.*; PINTASSILGO *et al.*, 2010.

[85] CHERVEL, 1990: 189.

[86] PINTASSILGO, *s.d.*:15.

repetitividade pode-se tornar um ponto positivo na medida em que «elimina possíveis erros de enquadramento legal ou de interpretação»[87]. Por outro lado, a legislação tem a vantagem de ilustrar a externalidade da disciplina escolar. É através da legislação e do discurso do legislador que se depreende o que o poder político espera da escola em geral e de cada disciplina escolar em particular.

No âmbito das fontes documentais escritas para o estudo da HDE, destaca-se, também, a importância da imprensa pedagógica, na medida em que esta reflete a opinião de professores, do estado de associações e outras instituições que, na sua época, refletiam ativamente sobre questões de ensino. Esta fonte permite, igualmente, compreender a externalidade de uma disciplina escolar do ponto de vista dos especialistas em didática e dos professores que refletiam e debatiam sobre a organização curricular e das diversas disciplinas escolares.

O autor que mais relevo tem dado à importância da imprensa pedagógica portuguesa no âmbito da História da Educação e, consequentemente, para a utilização desta fonte primária no estudo da HDE é António Nóvoa, que dirigiu a obra *Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico séculos XIX e XX*[88], instrumento imprescindível na pesquisa de fontes periódicas da imprensa educativa portuguesa, com a vantagem de fazer uma breve crítica de fonte, ao mesmo tempo que indica a sua localização em várias bibliotecas do país.

Para este autor, o «senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas»[89], permite uma análise macroscópica e microscópica dos discursos educativos, ao mesmo tempo que dá voz aos atores educativos que participavam no desenvolvimento do ensino em Portugal:

> *Muitas das melhores vozes da pedagogia portuguesa só se fizeram ouvir neste fórum, pois não tiveram acesso a outros meios de divulgação do pensamento. (...) homens e mulheres, leigos e religiosos, intelectuais e universitários, técnicos e políticos, académicos das mais variadas proveniências (psicólogos, sociólogos, médicos, etc.), pais e alunos, membros de muitas profissões e, acima de tudo, professores, estão presentes nas páginas dos jornais e revistas de educação e ensino*[90].

Retomando a referência de fontes documentais possíveis para o estudo da HDE, destacam-se os manuais escolares. Estas fontes foram durante muito tempo ignoradas e subalternizadas[91], apesar de serem pontos de partida para novas perguntas e novos problemas capazes de aprofundar diversos campos científicos. Para Justino Magalhães,

---

87 PINTASSILGO, *s.d.*:15.
88 NÓVOA, 1993.
89 NÓVOA, 1993: XXXII.
90 NÓVOA, 1993: XXXII – XXXIII.
91 MONTEIRO, 2010.

a História do manual escolar tem-se desenvolvido em três linhas de orientação, às quais correspondem perspetivas disciplinares diferenciadas: «uma etno-história (o livro escolar como meio didáctico e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar); uma abordagem no quadro da História Económica e Social; uma abordagem no quadro da História Cultural»[92].

O estudo dos manuais escolares, realizados no âmbito da História Cultural e da História da Educação, tem revelado as inúmeras potencialidades desta fonte histórica. Contudo, este centra-se no manual em si, nas conceções pedagógico-didáticas e político-ideológicas que estiveram na base da sua construção, na compreensão da sua escolha ou exclusão. No âmbito da HDE, o manual não deverá centrar-se apenas nestas externalidades das disciplinas escolares, protagonizadas pelos autores de manuais, mas tentar compreender, também, a internalidade de uma disciplina escolar mediante a compreensão da utilização efetiva que era feita do manual, quer por professores, na preparação das aulas e na lecionação dos conteúdos, quer por alunos, na organização do seu estudo.

Para além da legislação, da imprensa pedagógica e dos manuais escolares, existem outras fontes escritas, embora raras e de difícil acesso, que permitem compreender melhor as disciplinas escolares e entrar na sua internalidade. De entre elas destacam-se os relatórios de professores, estagiários e reitores, atas de reuniões de grupo disciplinar, livros de sumários, materiais didáticos variados, planos de aula, enunciados de testes e de provas oficiais e cadernos diários de alunos. O olhar crítico e entrecruzado sobre estas fontes permite conhecer melhor o quotidiano do processo de ensino aprendizagem de uma disciplina escolar e obter novas perspetivas de análise.

Contudo, estas fontes nem sempre foram preservadas, porque o seu valor não foi reconhecido pelos seus proprietários. Exemplo relevante desta situação é o caso dos cadernos diários dos alunos, extremamente difíceis de encontrar, mas essenciais para o estudo da HDE. Estes são uma fonte primária chave para compreender o que se passava nas salas de aula, pois neles escreviam-se sumários, conteúdos transmitidos oralmente pelo professor e anotações registadas no quadro negro, tarefas realizadas pelo aluno, em suma, parte significativa de uma aula de qualquer disciplina escolar.

Numa outra ótica de análise, existem as fontes orais, iconográficas e materiais que contribuem em larga escala para o desenvolvimento das disciplinas escolares. Os relatos e memórias de professores, quando disponíveis, são uma importante fonte para o desenvolvimento da HDE, assim como a existência de fotografias de salas de aula, mapas, quadros, slides, películas de projeção, filmes, livros existentes em bibliotecas escolares, que são fontes importantes para compreender os recursos de que os professores dispunham, a seleção que faziam e a forma como os rentabilizavam na sua prática letiva para orientarem a aprendizagem dos alunos. Contudo, se este tipo de fonte apresenta o incontornável problema

[92] MAGALHÃES, 2006: 6.

da suficiência e da representatividade, dado o seu caráter esporádico e disperso, também é certo que são estas fontes que permitem construir uma verdadeira HDE.

Em síntese, em Portugal, o estudo da HDE tem-se desenvolvido em torno de várias disciplinas escolares, embora se destaque o avanço e especificidade dos estudos relacionados com as disciplinas de Matemática e de Ciências, como já foi anteriormente referido. Ao nível da HDE no ensino secundário em Portugal, a predominância é inquestionável no estudo do ensino liceal, que é o âmbito da maior parte dos estudos realizados, conforme se verifica pelas extensas bibliografias apresentadas por Joaquim Pintassilgo nas suas obras anteriormente citadas. A HDE no ensino técnico, por sua vez, tem registado uma secundarização relativamente ao seu congénere liceal. Sobre este subsistema de ensino salientam-se, apenas, as teses de Octávio José Afonso[93], sobre a disciplina de francês, de Helena Henriques[94], sobre a disciplina de Matemática, e de Lígia Penim[95] sobre as disciplinas de Desenho e Português.

2.2. A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

A compreensão da História da disciplina escolar de História deve recuar aos primeiros estudos sobre o ensino da História em Portugal, pois foram estes que, lentamente, foram abrindo espaço para a construção do saber relativo à disciplina escolar de História do ensino básico e secundário.

Assim, de forma a compreender os estudos realizados em Portugal sobre a disciplina escolar de História, é necessário considerar o percurso dos estudos que os antecederam e enquadraram. Esses estudos não tinham como ponto central de análise a disciplina escolar de História, mas sim o ensino da História em Portugal. Era intenção desses estudos compreender não o funcionamento interno da disciplina, mas antes os intuitos que estavam por trás da disciplina e o que dela era esperado.

Um dos trabalhos de divulgação pioneiros neste campo, foi o de Luís Reis Torgal, no segundo volume da obra *História da História em Portugal*[96]. Embora este trabalho não diga diretamente respeito à disciplina escolar de História, ele é essencial para o entendimento do ensino da História em vários subsistemas de ensino, enquadrando o seu estudo no campo da História da Educação.

No capítulo dedicado ao ensino da História em Portugal, este autor refere que, nos últimos anos, no contexto do debate da educação pós 25 de Abril de 1974, a História da

[93] AFONSO, 2001.
[94] HENRIQUES, 2004.
[95] PENIM, 2008.
[96] TORGAL, 1998.

Educação registou um raro desenvolvimento[97], devido a estudos de autores como: Rómulo Carvalho – *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caertano* (1985); Joaquim Ferreira Gomes – *Estudos para a História da educação no século XIX (1978) e História da Educação em Portugal* (1988); Rogério Fernandes – *O pensamento pedagógico em Portugal* (1978); António Nóvoa – *Réflexions sur enseignement et éducation* (1971), D*o mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)* (1986), *A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas* (1988), *A república e a escola das intenções generosas ao desengano das realidades*(1988), entre outros.

Por outro lado, Torgal refere que se desenvolveram também alguns estudos no contexto da análise das relações estabelecidas entre a educação e a ideologia salazarista, onde se destacam os estudos de Maria Filomena Mónica – *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista 1926-1939* (1978) e Áurea Adão – *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses: organização administrativa e pedagógica (1836-1860): contribuição monográfica* (1982) e *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)* (1984).

Relativamente ao ensino da disciplina de História ou ao seu estudo, Luís Reis Torgal relembra que as investigações desenvolvidas têm-se centrado em torno dos objetivos desta disciplina, da História dos currículos escolares e dos programas, das conceções que estiveram na base da organização curricular e programática, dos debates que provocaram, dos manuais escolares, das metodologias de ensino e das representações que produziram e que se reproduziram[98].

Ainda neste capítulo, Luís Reis Torgal faz uma breve apresentação sobre o ensino da História em Portugal. No entanto, o autor aborda esta temática apenas para o ensino primário, para o ensino liceal e para o ensino superior deixando incógnita a realidade da disciplina de História no ensino técnico, como se a disciplina não fosse lecionada neste subsistema de ensino.

No que se refere ao estudo do ensino da História destaca-se o papel pioneiro de Sérgio Campos Matos, autor da tese *História, Mitologia e Imaginário Nacional* (1988), e de Luís Reis Torgal, autor da obra *História e Ideologia* (1989).

Ainda no domínio da História, podem referir-se outras dissertações importantes, tais como: *A História e o Liceu no Estado Novo* (1993) de Maria de Jesus Silva, *O Ensino da História nos Liceus – 1836-1888* (1993) de Alexina Vila Maior, *O Ensino da História no Portugal de Salazar* (1998) de Maria Cristina Bastos e *O Ensino da História no Estado Novo 1969-1940* (2000) de Maria Manuela Carvalho.

---

[97] TORGAL, 1998: 85.

[98] TORGAL, 1998: 85.

No que se refere ao estudo do ensino da História, deve-se referir a grande dinamização da Universidade do Minho e da orientação da professora Isabel Barca em estudos sobre a construção do conhecimento histórico, a partir de manuais escolares, dos quais se destacam, a título de exemplo, as teses *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico* (2004) de Maria Gorete Moreira, e *A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais* (2007) de Ricardo Silva.

Pode verificar-se, assim, que os primeiros estudos centraram-se na evolução do ensino da História numa perspetiva de estreita ligação entre História, ideologias e nacionalismo. Os estudos seguintes referem-se mais especificamente ao ensino da disciplina de História, dos seus conteúdos e práticas educativas no ensino liceal e os últimos centram-se no estudo de manuais escolares para compreender a construção do conhecimento histórico. Contudo, deve-se ter em atenção que estes últimos estudos da Universidade do Minho são muito recentes e surgiram numa altura que se procurava aferir os pontos de chegada dos alunos às competências históricas.

Ainda no campo de estudos particulares e específicos sobre a evolução da disciplina de História, na obra *Portugal Contemporâneo*, dirigida por António Reis, no volume III, surge um artigo de Sérgio Campos Matos, intitulado *Progresso e decadência nos Manuais de História*. Este artigo parte da análise de manuais escolares para compreender a construção historiográfica dos conceitos de progresso e decadência que foram ensinados nos liceus nas primeiras décadas do século XX. Uma vez mais, este artigo, como outros especificamente relacionados com o estudo sobre a disciplina de História, tem como ponto de referência o ensino liceal não fazendo referência à disciplina de História lecionada no ensino técnico.

Por outro lado, na obra *História de Portugal Contemporâneo*, dirigida por João Medina, surge um artigo de Gustavo Cordeiro Ramos, intitulado *Portugal acima de tudo ou como se deve ensinar História*. Este artigo, embora mais não seja que a reprodução do decreto n.º 21 103, de 1932, onde são apresentadas as linhas orientadores do que se devia ensinar na disciplina de História, prova inequivocamente a interferência do Estado Novo na lecionação da disciplina de História e até mesmo no ofício do historiador.

Em todas as obras anteriores nota-se, particularmente, uma primazia dos estudos da disciplina de História no ensino liceal, não se registando investigações sobre a História da disciplina de História no ensino técnico.

Ainda ao nível específico do ensino da História em Portugal não se pode deixar de referir a obra de referência *Um século de ensino da História*[99], coordenada por Maria Cândida Proença (2001). Esta obra, composta por um conjunto de artigos de vários autores, centra-se na evolução do ensino da História no último século e aborda a temática em torno de dois grandes eixos: o primeiro reflete sobre uma perspetiva diacrónica do ensino da História desde a sua estreita ligação com a ideologia e particularizando à sua

[99] PROENÇA, 2001.

evolução no período final da Monarquia, na República, no Estado Novo e no período pós 25 de Abril, enquanto o segundo aborda o ensino da História centrado já nos programas escolares, nos manuais escolares, nas inovações técnicas e na perspetiva sobre a História que se deve ensinar hoje.

Relativamente ao período final da monarquia, aquela obra analisa o ensino secundário, mas, apesar de algumas breves referências ao ensino técnico, centra-se, maioritariamente, no ensino liceal, destacando as reformas que se registaram nesse período, a falta de preparação dos professores deste subsistema de ensino derivada da falta de formação de professores, apresenta uma lista de conteúdos abordados ao longo dos vários anos liceais que tinham a disciplina de História e acaba apresentando a difícil tentativa de implementar a utilização de um manual único nos finais do século XIX.

No que se refere ao período da primeira república, apresenta um estudo centrado no ensino da História, no ensino primário, ligando muito o ensino da História a questões de formação cívica e patriotismo muito embora faça uma breve incursão pelo currículo do ensino primário e a seleção dos seus compêndios.

Para o período do Estado Novo, nota-se um regresso ao ensino liceal, mas centralizado apenas nas reformas que o marcaram, procurando diferenciar o período antes da segunda guerra mundial e o período que se seguiu.

A evolução do estudo do ensino da História em Portugal, à semelhança do que ocorreu noutros países, centrou-se inicialmente na exterioridade da disciplina de História. Analisava-se o porquê do ensino da disciplina no currículo escolar e o que devia ser ensinado. As questões internas do funcionamento da disciplina escolar de História em Portugal só começaram a emergir no século XXI, na tentativa de compreender o que é efetivamente ensinado e como é ensinado.

A História da Disciplina de História em Portugal, no ensino secundário, é um campo de estudo que se encontra ainda num estado inicial. A investigação científica que até à data se pode enquadrar neste campo é a tese de Mestrado de Paulo Gomes intitulada *A Disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968* (2005). Por outro lado, a tese de doutoramento de Raquel Henriques (2010), apesar de relacionada com a formação dos professores de História, também entra já dentro da internalidade da disciplina. Embora com caráter e objetivos distintos, estes estudos forneceram informações importantes para o estudo da disciplina escolar de História no ensino liceal.

A tese de mestrado de Paulo Gomes encontra-se no campo temático da História da Educação em Portugal, contribuindo mais especificamente para a História das Disciplinas do ensino secundário, nomeadamente através da disciplina de História e do seu ensino.

Dada a extensão do tema principal da investigação, o autor restringe o seu âmbito, centrando-o num subsistema de ensino específico, o ensino liceal. Em termos espaciais, o autor delimita o estudo à realidade nacional, muito embora analise especificamente apenas casos particulares e de referência de liceus de Lisboa e Coimbra. Por outro lado,

em termos temporais, o autor situa o seu estudo entre 1895, ano em que a disciplina de História se torna autónoma no ensino liceal, na sequência da reforma de Jaime Moniz, e 1968, ano em que se dá a criação do ciclo preparatório. Desta forma realizou um estudo de longa duração que atravessou várias épocas e regimes, procurando «analisar de forma crítica as rupturas e as continuidades, as semelhanças e dissemelhanças, as fases (as cronologias) da disciplina»[100].

A delimitação do tema de investigação é feita em torno de uma grande interrogação – Que educação histórica se teve em Portugal entre 1895 e 1968? – analisada mediante um vasto conjunto de outras questões complementares[101], e organizadas em três eixos de análise essenciais: a disciplina em si mesma, determinada por orientações legislativas e institucionais; o professor, enquanto agente do sistema de ensino-aprendizagem; e os manuais escolares, como instrumento privilegiado no processo. O autor apresenta ainda um quarto eixo de análise possível – o aluno. Porém, descarta-o por considerar que os alunos «estão sempre presentes, mas rigorosa e historiograficamente ausentes»[102]. Apesar de admitir o papel central dos alunos no ensino, uma vez que este é pensado para eles, Paulo Gomes afirma que «deles, seu produto directo, fontes históricas produzidas por si, não temos e duvidamos que alguém as tenha em número, em tempo e em qualidade cientificamente viáveis»[103]. Poderia ser facilmente entendido que, por opção ou por não encontrar fontes suficientes, o autor não abordasse a questão de investigação na perspetiva do aluno. No entanto, torna-se mais incompreensível que o autor negue à partida a existência dessas fontes, ao afirmar que tal é «uma impossibilidade científica, visto que os materiais dos alunos pura e simplesmente não existem (por exemplo, cadernos diários, trabalhos escritos, etc.…) ou ainda pela impossibilidade humana e cronológica de se entrevistarem alunos liceais de tempos tão recuados»[104].

Para estudar esta temática da perspetiva do aluno poder-se-ão encontrar algumas dificuldades e até mesmo constrangimentos, mas tal não significa que não existam fontes.

---

[100] GOMES, 2005: 24.

[101] Na sua tese, Paulo Gomes levanta as seguintes questões complementares de pesquisa: *Como é que a disciplina foi tratada pelos diferentes regimes?; Como é que a disciplina foi tratada pelos diferentes governos e ministérios?; Que papel foi atribuído à disciplina de História?; Qual o lugar da História nos vários planos de estudo do ensino liceal?; Quais as intenções e finalidades programáticas da disciplina?; Que métodos e estratégias foram recomendados?; Que formação tiveram os docentes?; A História disciplina acompanhou a modernidade da História ciência ou manteve a mesma matriz de forma conservadora?; Como se processou a educação histórica do ponto de vista do método, da norma de ensino, da didáctica e suas estratégias?; Que continuidades e rupturas se verificaram?;Que relações de causa/efeito se estabeleceram ao nível das orientações metodológicas e didácticas, entre os professores, as instituições de formação docente, as orientações e regras institucionalmente estabelecidas, os compendiaristas e os seus manuais?* GOMES, 2005: 19-28.

[102] GOMES, 2005: 25.

[103] GOMES, 2005: 25.

[104] GOMES, 2005: 329-330.

Num empreendimento semelhante para estudar a forma como os alunos vivenciavam o ensino da disciplina de História no ensino técnico, também procuramos documentos e fontes capazes de trazer para este estudo a dimensão do aluno. Embora as pesquisas realizadas não tenham obtido os resultados esperados, pois não foram encontradas fontes em quantidade suficiente para fazer estudos sólidos, surgiram, no entanto, alguns trabalhos de alunos realizados no âmbito da disciplina de História tais como jornais escolares ou trabalhos fotografados em exposições escolares. Porém, o facto de este tipo de fontes não apresentar suficiência para fazer estudos de caráter geral, são importantes para fazer estudos de caso, que podem preencher alguns vazios em torno da dimensão do aluno no ensino da História.

Igualmente difícil de encontrar, mas não impossível como transpareceu Paulo Gomes, os cadernos diários dos alunos também são uma fonte importante para compreender o trabalho dos alunos nas aulas de História. Vestígios destes cadernos surgem ocasionalmente quando os seus donos os trazem para o conhecimento público ou os disponibilizam para investigações[105]. O facto de este tipo de fontes não ser encontrado no presente, não significa que eles não possam ser localizadas no futuro.

De forma a sustentar documentalmente os três vetores da sua investigação, o autor seleciona um conjunto de fontes específicas dividindo-as em duas tipologias: as institucionais e as dos professores.

Relativamente às fontes institucionais que englobam diplomas legais, pode-se considerar que o autor é um pouco acrítico uma vez que considera logo à partida que este conjunto de documentos legais é «inquestionável»[106], pelo que se limitou a recolher todos os documentos que o Estado português produziu em formato normativo no âmbito da sua investigação e a fazer apenas uma análise hermenêutica dos mesmos, não questionando o porquê de algumas reformas e de alguns documentos legais, no sentido de compreender as intenções dos legisladores e daquilo que eles pretendiam para o ensino liceal e, em especial, para a disciplina de História.

Ainda no que se refere a fontes institucionais capazes de fornecer informação sobre o ensino da História, seria interessante recorrer, por exemplo, aos debates parlamentares em torno das principais reformas ou documentos legais para conseguirmos descortinar argumentos, justificações e opções tomadas. Também a imprensa e artigos que surgem por altura dessas grandes «discussões» podiam ajudar a perceber o contexto ideológico das mudanças.

---

[105] Note-se por exemplo a publicação on-line de páginas de um caderno diário de História do ensino Liceal disponível em <http://nenotavaiconta.wordpress.com/2012/08/29/liceu-nacional-infante-d-henrique-caderno-diario/ publicação de agosto de 2012>. [Consulta realizada em 01/09/2013].

[106] GOMES, 2005: 31.

Relativamente às fontes dos professores, o autor procedeu ao cruzamento dos discursos oficiais e normativos do Estado com os discursos dos professores de História e as suas práticas. No sentido de identificar os discursos dos professores e compreender as suas práticas, utilizou quatro fontes essenciais: relatórios de prática docente dos professores auxiliares e agregados da Inspeção do Ensino Liceal; trabalhos de professores estagiários do Curso Superior de Letras/Curso de Habilitação ao Magistério Secundário e Curso de Transição, da Escola Normal Superior/Curso de Habilitação ao Magistério Liceal; trabalhos, ensaios e planos de aula dos professores estagiários dos liceus normais Pedro Nunes em Lisboa e D. João III em Coimbra e artigos de opinião de professores de História formados tecnicamente para a profissão.

Integrando a disciplina de História no currículo do ensino liceal, o autor analisa a carga horária semanal da disciplina.

Para fazer uma análise da carga horária da disciplina de História nos liceus, apresenta, de forma gráfica, o número de horas por classe do curso geral e complementar, o total da carga horária por disciplina em todas as classes e o total de horas por disciplina no curso geral e complementar. Seguidamente, compara o total do número de horas semanais atribuídas às disciplinas de História e Geografia, por reforma do ensino liceal.

Relativamente às intencionalidades programáticas da disciplina de História nos liceus, Paulo Gomes, procura aferir o propósito da disciplina através da análise dos objetivos e finalidades constantes no programa curricular da mesma nas sucessivas reformas educativas que marcaram o ensino liceal entre 1895 e 1968. Para tal, o autor definiu dois períodos temporais: um primeiro liberal monárquico/republicano e um segundo ditatorial que inclui os regimes da Ditadura Militar e do Estado Novo.

Como critérios justificativos do primeiro período de análise, o autor assume as vigências das várias reformas educativas que se sucederam. Por outro lado, o período final da monarquia e da primeira república são incluídos na mesma categoria uma vez que, na perspetiva do autor, a nível de objetivos e finalidades a disciplina de História não registou grandes mudanças, aspeto que já não se verifica no segundo período, marcado por grandes diferenças relativamente aos períodos anteriores.

Para compreender de que forma as evoluções historiográficas da História ciência se fizeram sentir na disciplina de História do ensino liceal, Paulo Gomes estabeleceu duas conceções históricas: Positivistas e Modernizantes. A primeira, Positivista, engloba duas subdivisões: Erudita, que se subdivide numa primeira fase nacionalista e uma segunda acrítica e sociologista. A segunda, Modernizante, engloba três subdivisões: História total/problematizante, que se subdivide numa primeira fase progressista e uma segunda integralista; História-Nova e Nova-História.

As suas conclusões apontam para uma certa inovação e atualidade dos discursos sobre História ciência, que não corresponde a um discurso pedagógico, igualmente atual. O autor refere que, nas décadas de cinquenta e sessenta, a modernidade do discurso da História

ciência correspondia de facto a um discurso pedagógico moderno, onde eram visíveis já métodos ativos que davam hipótese ao desenvolvimento de trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, debate, diálogo e inserção de meios de projeção. Finalmente, confronta o facto de a discursos tradicionalistas marcados pelo nacionalismo histórico de alguns professores corresponderem modelos pedagógicos inovadores e atuais.

Relativamente aos modelos e discursos da História ciência nos manuais de História do ensino liceal, o autor relembra os três momentos que marcaram a evolução do manual escolar entre 1895 e 1968. Neste contexto, mostra que numa primeira fase, entre 1895 e 1905, a História foi marcada pelo uso de um manual único adotado em todos os liceus; uma segunda fase, entre 1905 e 1936, em que predominou um regime livre, em que os liceus poderiam escolher o manual a adotar, e, finalmente, uma terceira, e última fase, entre 1936 e 1968, em que se retoma a política do manual único definido pelo Estado Novo.

Para a análise dos manuais da disciplina de História do ensino liceal, o autor utiliza, novamente, as categorias que determinou anteriormente para as conceções históricas dos trabalhos e artigos dos estagiários e professores do ensino liceal.

Contudo, o autor não procedeu à análise de alguns aspetos que seriam interessantes estudar na abordagem dos manuais escolares, tais como a correspondência dos conteúdos abordados com os temas definidos no programa da disciplina, a própria organização interna do manual, os recursos utilizados e as atividades propostas, como faremos neste trabalho e cujos resultados estão apresentados na parte III.

No que concerne às conceções pedagógicas e orientações didáticas aplicadas na lecionação da disciplina, o autor apresenta três métodos pedagógicos utilizados pelos professores de História do ensino liceal: o Modelo Mt1 – Ex-Catedra; o Modelo Mt2 – Maiêutico/Socrático e o Modelo Mt3 – Ativo.

Para a análise estatística destes modelos, num primeiro momento, o autor contabiliza por instituição os relatórios, dissertações, ensaios e conferências de professores estagiários que se inserem nos modelos pedagógicos anteriormente identificados; num segundo momento o autor contabiliza já o número de trabalhos dos professores estagiários por fases temporais pré estabelecidas pelo autor.

Uma outra investigação que se revela essencial no estudo da disciplina escolar de História no ensino liceal é o artigo de Raquel Henriques intitulado *A Revolução no ensino da História – confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974*[107], de 2001. Esta analisa de que forma a disciplina de História se integrou na política global do sistema educativo após o 25 de Abril de 1974, atendendo à evolução dos seus objetivos específicos, dos conteúdos programáticos da disciplina e as metodologias propostas nos programas para a disciplina de História.

[107] HENRIQUES, 2001: 93-128.

Para a concretização deste grande objetivo, a autora recorreu essencialmente a duas fontes primárias: legislação e programas de História constantes do currículo do ensino secundário liceal. Se por um lado a autora recorre a legislação para compreender as diretrizes normativas que regularam a disciplina de História, por outro lado, cruza essa informação com os conteúdos constantes nos programas da disciplina por considerar que estes evidenciam a utilização da memória histórica, enquanto reflexo de políticas educativas, das necessidades do país, das limitações socioeconómicas do meio e da metodologia científica da disciplina.

A autora considera, igualmente, que a compreensão dos programas/currículos da disciplina são essenciais, pois assumem-se como a ponte entre o que se pretende por parte dos dirigentes políticos e a prática letiva. Simultaneamente, os programas expressam aquilo que os alunos devem aprender e interiorizar, funcionando, assim, como um instrumento de controlo social.

Em termos metodológicos, a autora procede à comparação entre programas de História antes e depois da Revolução de 1974, no sentido de identificar alterações no ensino em geral e do ensino da História em particular. Para tal a autora começa por identificar os períodos temporais a analisar e estabelece as seguintes divisões temporais: 1930 a 1935; 1936; 1937 a 1969; 1970 a abril de 1974 e 1974 a 1980. Seguidamente, procede à sistematização da informação em quadros comparativos. Num primeiro momento, é feita uma análise referente ao Estado Novo e, posteriormente, analisa o período imediatamente a seguir à revolução dos cravos.

Relativamente ao período do Estado Novo, a informação é sistematizada em três grandes eixos: a organização do sistema educativo, os objetivos e metodologia e os programas da disciplina, identificando os conteúdos por classe.

Já para o período da Democracia, a autora analisa os programas de História e das disciplinas onde esta se integrou entre 1974-1976, identificando os conteúdos estipulados para o ensino preparatório (História e Geografia de Portugal – ano letivo 1974-1975), para o ensino liceal (História – ano letivo 1974-1975) e para o ensino secundário unificado (História 1975-1976).

A tese de doutoramento de Raquel Henriques, intitulada *Discursos legais e práticas educativas – Ser professor e ensinar História (1947-1974)*, de 2010, é outra investigação de relevo para o estudo da disciplina escolar de História no ensino liceal entre 1947, ano em que é promulgada a reforma e o estatuto do ensino liceal, e 1974, ano em que Vitorino Magalhães Godinho renovou durante um ano e a título experimental os planos dos cursos dos diferentes graus de escolaridade. Embora a autora tenha circunscrito, no título, o seu estudo ao período entre 1947 e 1974, recuou o seu estudo à primeira república e avançou até à década de 80 do século XX, enquadrando já a reforma educativa de 1986.

Através da disciplina escolar de História, a autora centra a sua investigação em três vetores de análise que se entrecruzam: aquele que corresponde aos diplomas legais, que

regulam o funcionamento do ensino e da própria disciplina, o que relaciona os conteúdos específicos da disciplina com conteúdos pedagógicos e, finalmente, o campo das práticas escolares reais que marcaram o quotidiano de professores e alunos.

A investigação apresenta como objetivo «perceber que ensino para a disciplina de História foi sendo forjado de 1947 a meados dos anos setenta do século XX em Portugal, utilizando os olhares daqueles professores do ensino liceal»[108]. Desta forma a autora tem como ponto de partida a disciplina de História do ensino liceal e como pontos e pontes de chegada os locais de trabalho dos professores.

Associado a este objetivo geral, a autora apresenta outros objetivos, já de caráter específico, tais como: analisar as relações existentes entre políticas educativas, formação académica e profissional dos professores e analisar perspetivas e práticas profissionais.

Começando por refletir sobre a História do tempo presente e sobre as condicionantes que se colocam pelo facto de escrever sobre um tempo tão próximo, a autora relembra o excessivo número de fontes a consultar e selecionar, assim como a necessidade de ter sempre em consideração que as interpretações teóricas e as reflexões críticas sobre as fontes podem estar condicionadas pela falta de distanciamento entre quem escreve e a época sobre a qual escreve[109].

Para a sua investigação, a autora selecionou várias fontes primárias, agrupadas em vários conjuntos: legislação e documentação oficial produzida sobre o ensino secundário, sobre a formação de professores e docência; documentação legal que aprovou ou regulamentou a implementação dos programas da disciplina liceal de História incluindo Ofícios, Circulares e Despachos enviados às escolas; documentação dos arquivos pessoais das professoras Eva Lasbarrères e Maria Luísa Guerra, nos quais constam notas oficiosas, apreciações críticas, circulares e programas não publicados e outros que foram mas não se encontram no Arquivo Histórico do Ministério da Educação; fichas e sumários de aulas do Arquivo Histórico da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Livros de Sumários do Arquivo Histórico da Universidade de Coimbra; registo de Presenças de professores e conteúdos do anuário da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; documentação constante no Arquivo da Escola Secundária Pedro Nunes, antigo liceu normal, tal como elementos de avaliação de estagiários, livros de sumários, livros de presenças em conferências pedagógicas, livros de atas de conselho disciplinar, atas de conselhos escolares, artigos das revistas de imprensa pedagógica *Palestra* e *Labor*.

A tese de Raquel Henriques, apesar de se centrar na formação e nas práticas dos professores de História do ensino liceal, tem subjacente todo um trabalho sobre a compreensão da própria disciplina de História. Esse trabalho, para além de surgir enquadrado no corpo do texto, surge também em anexo e representa um valioso contributo para a compreensão

[108] HENRIQUES, 2010: 24.
[109] HENRIQUES, 2010: 31.

da disciplina de História no ensino liceal. No precioso CD-ROM de anexos que acompanha o trabalho de Raquel Henriques, destacam-se essencialmente os três primeiros anexos.

No primeiro anexo da sua tese, intitulado *Legislação e outra documentação oficial sobre o ensino secundário, formação de professores e docência, reorganização do Ministério da Educação e programas da disciplina liceal de História (1926-1986)*, a autora apresenta um total de 71 documentos legais que organizaram o ensino liceal entre 1926 e 1986, que se constituem como fontes essenciais para a compreensão da estrutura do ensino secundário liceal e das normas que ditavam a formação exigida aos seus professores.

No segundo anexo, intitulado *Legislação e outra documentação oficial que aprovou programas da disciplina liceal de História entre 1926 e 1986,* surge uma compilação de quadros comparativos e evolutivos da disciplina de História no ensino liceal. Partindo dos programas da disciplina, a autora sistematiza a informação em várias categorias de análise: Âmbito do decreto e especificidades relevantes para a disciplina de História; Definição de Programa; Motivos para a remodelação; Recomendações metodológicas para o ensino da História; A disciplina de História; Recursos e Conteúdos programáticos/curriculares.

No terceiro anexo, *Reflexões dos professores no âmbito do estágio profissional no Liceu Normal de Pedro Nunes*, a autora apresenta 25 entradas que pretendem analisar questões relacionadas com docência e metodologia. São compostos essencialmente por reflexões dos professores de História e Filosofia, no âmbito do estágio profissional no Liceu Normal de Pedro Nunes. Este anexo organiza cronologicamente a informação recolhida em relatórios de estágio, conferências pedagógicas, ensaios ou recensões críticas elaborados pelos docentes estagiários do 4.º grupo (História e Filosofia) do Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa. Para analisar esta documentação, a autora criou seis campos de análise: Educação e docência; Dificuldades encontradas; A disciplina de História; Metodologias; Materiais utilizados e Propostas.

Os campos de análise propostos nos anexos referidos são bastante adequados à realidade que estudam e, nesse sentido, são uma boa linha de orientação a seguir em investigações comparativas a desenvolver relativamente ao estudo da disciplina de História entre o ensino liceal e o ensino técnico.

Desta forma, as obras de Paulo Gomes e de Raquel Henriques são as grandes contribuições que servem de base para a construção da reflexão sobre a evolução da disciplina escolar de História no ensino liceal, que é realizada no capítulo seguinte e que sentimos necessidade de realizar, ainda que brevemente, para que a análise da História no ensino técnico encontrasse aqui uma dimensão comparativa que tornasse mais consistente a análise da sua especificidade.

3. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO LICEAL

A História da disciplina de História nos liceus em Portugal foi trabalhada por diversos autores sobre diversas perspetivas de análise. Os primeiros estudos, conforme já foi referido no capítulo anterior, centravam-se nas relações entre História e Ideologia. Com o avançar das investigações, surgiram novas perspetivas de análise ligadas à educação histórica e, mais recentemente, ao estudo dos aspetos externos e internos da História, enquanto disciplina escolar.

Neste capítulo torna-se relevante compreender, de forma mais específica, a realidade da disciplina escolar de História no ensino liceal, pois esta era a parceira da disciplina de História no ensino técnico ao nível do ensino secundário.

A História, enquanto disciplina escolar, foi estudada mais profundamente por Paulo Gomes e Raquel Henriques. Estes autores serão, por isso, duas referências sistemáticas ao longo deste capítulo para contextualizar a disciplina no interior dos currículos do ensino liceal e a internalidade através da análise de continuidades e ruturas, práticas letivas e o funcionamento das aulas.

3.1. ENQUADRAMENTO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO LICEAL

Relativamente ao lugar da disciplina de História nos currículos nacionais, Raquel Henriques referiu que esta foi uma «arma de poder» que integrou ininterruptamente os planos de estudo do ensino liceal durante a época contemporânea embora esta disciplina tenha vindo a perder primazia no século XXI[110].

Na sequência da reforma do ensino liceal de 1860, a nomenclatura e regime de cadeiras deu lugar ao surgimento de disciplinas e apresentou, pela primeira vez o número de horas semanais atribuído a cada uma. Entre 1860 e 1895, a História surgia associada a outras áreas de conhecimento como a Geografia e a Cronologia. Em 1895, na reforma do ensino liceal de Jaime Moniz, a História autonomizou-se mantendo-se independente até 1970, altura em que se juntou novamente à Geografia.

[110] HENRIQUES, 2010: 89.

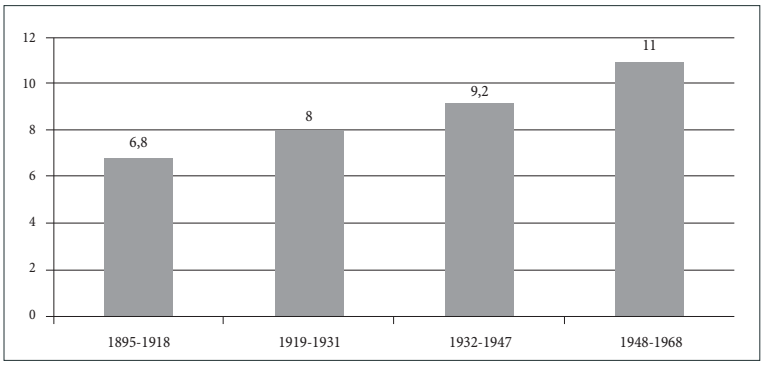
Na sua tese de mestrado, Paulo Gomes concluiu que entre 1895 e 1968, no Curso Geral dos Liceus, a média da carga horária semanal atribuída à História nos liceus de Portugal foi de 8,8 horas. Neste período, destacou-se o crescendo da disciplina no currículo, desde 1936, e a sua intensificação e valorização, a partir de 1948, demonstrando, assim, uma certa continuidade desta disciplina no currículo liceal.

No que diz respeito ao Curso Complementar, correspondente ao atual ensino secundário, é importante referir que este estava condicionado pela opção pessoal do aluno em seguir a área de Letras ou de Ciências. Neste ciclo, a História, em termos médios variou entre as 6 horas semanais, entre 1895 e 1948, com um interregno de 4 horas, entre 1921 e 1930, e as 8 horas, entre 1948 e 1968, apresentando uma média de 5,3 horas ao longo destes 73 anos.

Embora a disciplina de História tenha predominado no Curso Complementar de Letras, deve-se salientar que durante alguns períodos, de 1895 a 1904 e em 1919 e 1920, a disciplina de História fazia parte simultaneamente do Curso Complementar de Letras e Ciências[111].

Comparativamente com a disciplina de Geografia, da qual a História se autonomizou em 1895 e reagrupou em 1970, no Curso Geral, tendo por base a média de horas semanais da disciplina, entre 1895 e 1968, conclui-se que a História se destacava no Curso Geral, pois tinha uma carga horária ligeiramente superior à de Geografia, já que a primeira apresentava uma média de 9,2 horas, enquanto a segunda apresentava uma média de 8,1[112]. Por outro lado, no Curso Complementar, a Geografia tomava a dianteira, pois apresentava uma média de 6,6 horas semanais perante a média de 5,3 horas semanais da disciplina de História. Esta mudança devia-se ao facto de a Geografia ter um objeto de estudo que contemplava simultaneamente uma dimensão física, social e humana, que a integrava nos cursos de Letras e de Ciências, o que não acontecia com a História.

Gráfico 1. Carga Horária média semanal da disciplina de História no Curso Geral dos Liceus[113]

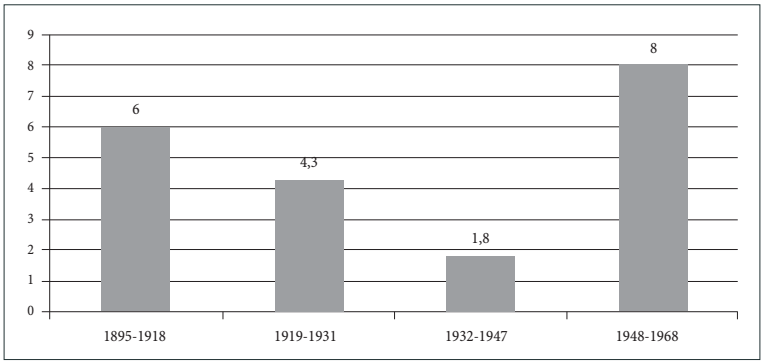


[111] GOMES, 2005: 108-114. Quadros 1 a 7.

[112] GOMES, 2005: 115. Quadros 8 e 9.

[113] Gráfico elaborado com base no quadro 10 da tese de Paulo Gomes. GOMES, 2005.

Gráfico 2. Carga Horária média semanal da disciplina de História no curso complementar dos liceus[114]



Analisando o lugar da História nos currículos liceais na longa duração, verifica-se que a História teve um processo contínuo de crescente afirmação nos currículos do Curso Geral do Ensino Liceal entre 1860 e 1968. Nos cursos complementares, a História vê a sua carga horária diminuir aquando da separação dos cursos de Letras e Ciências e recupera lugar no currículo aquando da unificação do complementar, em 1948.

Por outro lado, a disciplina de História via o seu lugar no currículo consolidar-se à medida que se afirmava como um saber autónomo e «se libertava dos estereótipos e estigmas negativos que trazia das aulas de cronologia do século XIX»[115]. Contudo, a História nunca se conseguiu libertar totalmente dos estereótipos que a caracterizavam como uma disciplina de memorização e reprodução de factos e biografias.

Em 1967, através do Decreto-Lei 47 480 de 2 de janeiro de 1967, surgiam novas alterações para o ensino liceal a implementar a partir do ano letivo de 1968/1969. Nesta nova mudança, a disciplina de História perdeu relativamente a sua autonomia e uniu-se novamente à Geografia. Surgia então a disciplina de História e Geografia de Portugal, com uma carga horária de três horas semanais no primeiro ano e duas horas no segundo ano, enquadrada no conjunto de disciplinas de formação espiritual e nacional[116].

Para Raquel Henriques, esta foi a primeira tentativa séria de integrar áreas de saber distintas, numa junção que, como dizia o texto legal era, «fundamentalmente metodológica»[117],

---

[114] GOMES, 2005.

[115] GOMES, 2005: 107.

[116] No Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, que aprovou o Estatuto do Ciclo preparatório do ensino secundário, reorganizou-se o ensino preparatório em cinco conjuntos lectivos: A) Formação espiritual e nacional; B) Iniciação científica; C) Formação plástica; D) Actividades musicais e gimnodesportivas; E) Línguas estrangeiras.

[117] Portaria n.º 23 601, de 09 de setembro de 1968. *Diário do Governo*, 2.º Suplemento, I.ª Série, n.º 213, p. 1387 citado por HENRIQUES, 2010, anexo 2: 93.

visto que a primeira tentativa de integrar os conteúdos de História Pátria com a disciplina de Língua Portuguesa não havia sido totalmente conseguida.

Como justificação para a junção das duas disciplinas apontavam-se finalidades «a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional» a partir de «1) O condicionalismo geográfico inicial (…); 2) A transformação do meio ambiente inicial pelo homem; 3) O novo condicionalismo geográfico resultante dessa transformação»[118].

Em 1972, a disciplina de História perdia definitivamente a autonomia, assim como a Geografia, dando lugar à disciplina de Ciências Sociais. A autonomia da disciplina seria apenas recuperada em 1974, após unificação do ensino secundário.

Os conteúdos escolares da disciplina de História eram estabelecidos nos respetivos programas que foram surgindo ao longo dos anos. Contudo, tal como nos indica Rui Grácio, não podemos ignorar que os programas escolares eram «instrumentos de intervenção no sentido de adaptar a educação escolar à evolução das necessidades»[119] da época. Para além de estabelecer os conteúdos da disciplina, os programas do ensino liceal davam, igualmente, indicações de caráter didático indicando metodologias a seguir e recursos a utilizar.

Ao analisar uma disciplina escolar é necessário ter sempre presente que tanto os programas escolares, como os conteúdos de ensino nele constantes são construções sociais que refletem o contexto social, cultural e político da época, pois são determinados por grupos de poder, normalmente, ligados ao ministério detentor da pasta da educação, que consciente ou inconscientemente fazem opções sobre os conhecimentos e valores que as disciplinas devem transmitir.

Como Maria Manuela Carvalho realça, no ensino liceal, os conteúdos da disciplina de História, materializados nos manuais da mesma, foram sendo construídos à medida que a burguesia liberal e o Estado-Nação se afirmaram no nosso país e veicularam uma compreensão do passado segundo um modelo de racionalidade e patriotismo. Construíram modelos de memória do passado que exerceram funções integradoras e identificatórias junto dos jovens que frequentaram as escolas liceais[120].

3.2. OS MANUAIS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO LICEAL

Na historiografia recente, no âmbito da História da Educação e da HDE, os manuais escolares têm-se destacado numa dupla perspetiva. Entendidos simultaneamente como fontes históricas documentais e/ou objetos de estudo, os manuais escolares abriram novos

[118] HENRIQUES, 2010, anexo 2: 93.
[119] GRÁCIO, 1970: 10.
[120] CARVALHO, 2005: 80.

campos temáticos de investigação tais como o estudo da sua produção, circulação, aprovação e adoção; a compreensão do seu controle e uso pelo poder político; a análise das representações neles contidas, a sua apropriação por alunos e professores e as influências que sofrem e exercem.

Enquanto fonte histórica, os manuais escolares apresentam uma natureza tripla: pedagógica, cultural e ideológica[121]. Para Augusto José Monteiro, por aquilo que transmitem e por aquilo que omitem, os manuais escolares são o «espelho no qual se reflete a imagem que a sociedade quer dar dela própria (…) um reflexo deformado, incompleto, muitas vezes idealizado»[122].

Nos manuais estão contidos os conteúdos escolares que uma determinada sociedade, ou o poder que a controla, considera serem importantes e imprescindíveis para garantir a continuidade dos seus valores. Assim, os manuais tornam-se simultaneamente um suporte e um veículo de valores, ideologias e da cultura de um determinado período histórico.

A definição de manual escolar é, por si só, um objeto da investigação em torno destas fontes históricas. O senso comum leva à definição tradicional que entende o manual escolar como um livro intencionalmente redigido para ensinar e aprender determinados conteúdos de uma determinada disciplina. Isabel Cabrita, indo mais além, afirma que um manual escolar é um livro que aborda interpretativamente o programa de uma determinada disciplina escolar e de um dado ano escolar «não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais»[123]. Embora seja este o conceito que conduziu este trabalho, importa referir a existência de outras noções de manual escolar e a necessidade de entender as funções destes livros.

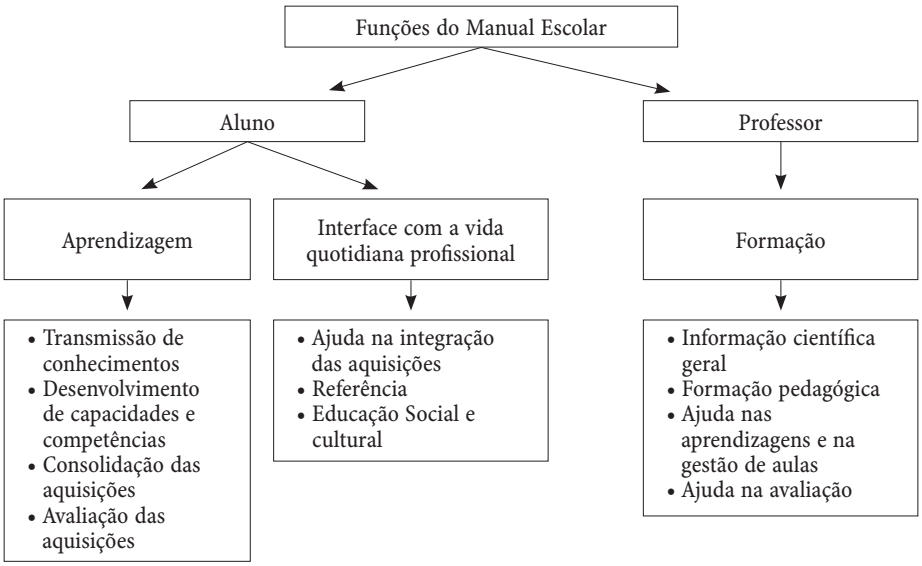
Gérard e Roegiers entendem o manual escolar como «um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia»[124]. Para estes autores, o fim do manual é promover uma aprendizagem bem sucedida embora ele tenha, simultaneamente, muitas outras funções dependentes do seu destinatário (aluno ou professor), da disciplina e do contexto em que o manual é produzido[125].

A representação esquemática que se segue apresenta as principais funções dos manuais escolares, na perspetiva dos seus destinatários, apontadas por Gérard e Roegiers. Contudo, ressalva-se que as funções apresentadas não são únicas, havendo muitas perspetivas, conforme o objeto de estudo com que se analisa o manual escolar.

---

121 MONTEIRO, 2010: 345.
122 MONTEIRO, 2010: 346.
123 CABRITA, 1990: 149.
124 GÉRARD & ROEGIERS, 1998: 19.
125 GÉRARD & ROEGIERS, 1998: 74.

Representação Gráfica 1. As funções do manual escolar na perspectiva dos seus destinatários



Por outro lado, os manuais escolares têm uma função uniformizadora, enquanto veículo de cultura, uma vez que estes têm uma grande dificuldade em escapar aos determinismos da cultura dita oficial, formatada nos currículos e nos programas que determinam as finalidades da educação.

Para Ana Brito, os manuais tendem «a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua "música", porque é, demasiado silenciosa, a verdade é que ela é "ouvida" e "divulgada", sensitivamente, na escola, instituição que, neste processo, desempenha um papel predominante»[126].

Recuperando os conceitos de cultura escolar e transposição didática, os manuais ilustram a forma como a escola reproduziu e transmitiu o capital cultural da sua época e as diferenças sociais dos agentes que nela e por ela atuaram, sobretudo se atendermos no peso institucional que o manual escolar teve no processo de escolarização ao longo dos séculos XIX e XX.

Relativamente aos manuais de História no ensino liceal, Maria Manuela Carvalho relembra o poder ideológico que sobre eles foi exercido e o atribulado processo que conduziu à adoção do manual único no Estado Novo[127].

O estudo dos manuais escolares no ensino liceal, não se pode dissociar do contexto de discussão gerado em torno de dois eixos: a adoção de um livro único face à liberdade de

[126] BRITO, 1999: 139.
[127] CARVALHO, 2005.

escolha do manual a adotar e a adoção ou não de manuais estrangeiros. Estas temáticas foram largamente debatidas no III Congresso do Ensino Secundário Oficial, realizado em 1929.

Os defensores do livro único, que já havia sido introduzido aquando da reforma de Jaime Moniz, defendiam que esta modalidade poderia tornar aquele instrumento de trabalho mais barato, com a vantagem de uniformizar a interpretação oficial dos programas. Debatiam, no entanto, se deveria constituir-se uma comissão para elaboração do manual ou se deveriam abrir um concurso para a sua escolha.

Por outro lado, os opositores ao manual único defendiam que a única forma de tornar os manuais mais baratos era a concorrência de vários livros escolares e pelo alargamento do período de adoção do manual. Contudo, consideravam que mais importante do que elaborar um manual único era proceder a reformas no ensino e a uma revisão geral do programa.

Em simultâneo, na discussão sobre a adoção ou não de manuais estrangeiros, considerou-se que eram preferíveis bons manuais estrangeiros a más traduções.

Deste III Congresso do Ensino Secundário Oficial resultou a recusa do manual único, a aprovação de manuais por concursos e a admissão de livros estrangeiros[128].

A partir de 1930, tornou-se mais evidente uma tentativa de controlo dos professores. Surgiu um novo enquadramento legislativo, que determinava novos currículos, destacando-se: a junção da História e da Geografia, novas cargas horárias, o uso obrigatório do caderno diário, a proibição do recurso a apontamentos, a obrigatoriedade de cumprir o programa, o uso de livros de ponto e sumários controlados pelos reitores. O não cumprimento destas normas corresponderia a sanções.

A par da tentativa evidente de controlo dos professores, foi sintomática a divulgação da nova ideologia, através de uma propaganda constante em frases e mapas que deveriam ser colocados nas salas de aula.

Relativamente ao manual escolar, estabelecia-se que este seria escolhido pelos conselhos escolares, a partir de uma lista de livros aprovados oficialmente que estariam em consonância com o novo programa e com a matéria que seria alvo de exame.

Contudo, conforme Maria Manuela Carvalho demonstra, os primeiros concursos de manuais foram um fracasso, visto que todos os manuais apresentados a concurso foram reprovados. A incapacidade do ministério controlar a produção e adoção de manuais levou à demissão do então ministro Cordeiro Ramos. O governo continuava a contar com a resistência dos professores e continuava incapaz de aprovar um manual único.

A segunda tentativa de adoção de um livro de História único iniciou-se com novas regras concursais, com a tentativa de um maior controlo ideológico e com um novo programa, embora pouco alterado. Não obstante, o que o regime não conseguia com a aprovação de

[128] CARVALHO, 2005.

um manual único, alcançou-o com a propaganda. Assim, apostou novamente em força na construção de recursos didáticos como cartazes, mapas, sessões cinematográficas, promoção de palestras e exposições. Porém, «ao mesmo tempo que se impulsionava a divulgação da ideologia oficial, reprimiu-se a oposição que lhe pudesse ser movida»[129].

Apenas em 1936, após uma nova reestruturação curricular e do surgimento de novos programas, foi possível impor um manual único para a disciplina de História que iria durar até 1974.

Por outro lado, ao nível do funcionamento da disciplina, entre 1895 e 1968, a História foi marcada por uma evolução lenta, na qual a predominância de continuidades foi acompanhada pela lentidão da concretização de ruturas.

Ao nível normativo da disciplina e das conceções de História transmitidas nos manuais escolares, Paulo Gomes aponta um conjunto de continuidades. O autor concluiu que, ao longo dos 73 anos analisados na sua investigação, a legislação relativa à disciplina de História manteve-se quase inalterável no que se refere aos objetivos, finalidades e intenções da disciplina. Esta política foi acompanhada pela defesa de um ensino sustentado em manuais, quase imutáveis, com conceções positivistas da História, enquadradas num conservadorismo nacionalista, inculcador e acrítico, quase nunca problematizante, na qual prevalecia a História política, institucional, diplomática e militar que apontava o documento simultaneamente como um meio e como um fim. A História acontecimento baseava-se na exposição narrativa de tipo tradicional, era feita de heróis e exemplos, era uma História de reis e rainhas, batalhas e vitórias, de grandes feitos de um povo.

De forma a transmitir, de forma exequível, esta História nacionalista, apologética e acrítica, em termos de transposição da História ciência para a educação histórica, o professor recorria à oratória, a um manual tipo sebenta, a um quadro preto e a chamadas orais. Assim, a História tornava-se uma disciplina perfeita para a memorização e para a inculcação de qualquer ideário político.

Na sua tese, Paulo Gomes destaca, igualmente, uma sólida continuidade ao nível dos manuais escolares, em especial a partir do momento em que surgem os manuais únicos durante o Estado Novo. Neste período destacam-se António Mattoso e Martins Afonso como os dois autores de referência ao nível dos compêndios de História no ensino liceal. O primeiro foi uma «autoridade» nas aulas de História, por ser o autor dos compêndios únicos publicados entre 1938 e 1968, enquanto o segundo editou os seus compêndios já numa fase final do regime salazarista, entre 1956 e 1974. Embora seja reconhecida alguma evolução ao nível do grafismo dos manuais e do campo historiográfico, ao nível do tratamento dos conteúdos, o paradigma positivista continuou a fazer prevalecer os fatores políticos, militares e institucionais prescritos nos programas. Da mesma forma, os compêndios mantiveram as interpretações aprovadas oficialmente e marcados por uma

[129] CARVALHO, 2005: 69.

educação histórica muito pouco crítica, fortemente nacionalista, destinada à memorização através do manual.

Desta forma, reforça-se a continuidade dos paradigmas historiográficos positivistas até 1968, não porque os professores de História os desconhecessem, mas sim pela insistência dos legisladores, que os prescreviam nos programas escolares, apesar de se registarem algumas nuances de modernização, entre 1948 e 1968, e pela aceitação e reprodução dos autores de manuais.

Paulo Gomes aponta a permanência destas opções por parte dos legisladores, por serem as que melhor serviam os regimes na medida em que eram apologéticas, fáceis de dominar e de escolarizar. Já os autores de manuais, dominados por uma autocensura, seguiam as mesmas conceções, até porque, relembre-se, havia um manual único que para ser aceite deveria ir ao encontro dos objetivos e intenções das conceções defendidas pelo legislador.

Em termos de conteúdos presentes nos manuais de História no ensino liceal, apenas se destaca o estudo Maria Manuel Carvalho relativamente às representações de sociedade. No seu estudo concluiu que a organização da sociedade não era uma rubrica individualizada nem apresentava referências sistemáticas, fruto da tradição narrativa oitocentista que incidia particularmente sobre os regimes, as instituições e os factos políticos[130]. Contudo, notou que esta era percetível nas características atribuídas a cada civilização, geralmente nos capítulos da organização política e social e dos costumes.

A autora concluiu ainda que se registaram duas linhas fundamentais de apresentação e interpretação da estrutura e evolução das sociedades: uma demoliberal, que perdurou até 1935, e outra tradicionalista, católica e conservadora imposta politicamente após 1936.

À luz da linha interpretativa demoliberal, a sociedade é constituída por elementos separados, distintos e justapostos, tanto pela sua relação com o poder e as formas produtivas como pelos modos de vida e níveis de cultura. Na descrição da sociedade surgem frequentes oposições entre grupos de poder, administração e cultura, detentores de bens e privilégios, e grupos ligados a estruturas produtivas, sem privilégios e acesso ao poder. O motor da evolução da sociedade é o desenvolvimento económico e a luta das classes produtivas por direitos e acesso ao poder.

Por outro lado, na linha interpretativa tradicional, católica e conservadora, presente em especial nos manuais de António Mattoso, regista-se uma mudança notória, em especial na apresentação da sociedade medieval, que passa a ser apresentada como um todo e com vantagens recíprocas para cada um dos seus elementos. Nesta interpretação valoriza-se a ordem, a disciplina, a organização, a autoridade, a moral, a virtude, o nacionalismo e o amor à pátria. Os ideais revolucionários já não são apresentados como formas de luta das classes produtivas, mas antes como quebras na organização tradicional.

---

[130] CARVALHO, 2005: 132.

3.3. A DIDÁTICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO LICEAL

As ruturas identificadas ao nível da disciplina de História no ensino liceal, surgidas depois de 1948 e, sobretudo, após 1954, segundo Paulo Gomes, deram-se ao nível do debate científico e pedagógico sobre as opções e práticas de docência.

O surgimento da História Nova, totalizante e problematizante, foi feita ao arrepio da norma, isto é, dos currículos e programas oficiais das diretrizes e imposições governamentais que sempre tentaram controlar o ensino desta disciplina.

Com a aceitação dos novos estudos, em especial os da escola dos Annales, alguns professores, geralmente de sólida formação francófona, incorporaram o novo e revolucionário paradigma historiográfico, que constituiu o movimento da História-Nova, sobretudo, através das obras de historiadores como Marc Bloch, Lucien Fébvre e Fernand Braudel.

Relativamente aos discursos dos professores de História sobre o ensino e práticas letivas da sua disciplina, Paulo Gomes chegou a três grandes conclusões.

A primeira refere que a um discurso moderno dos professores sobre a História ciência, nem sempre correspondeu um discurso pedagogicamente moderno. Muitos professores tinham um discurso modernista/científico quanto à nova História, mas as suas práticas continuaram profundamente tradicionalistas baseando-se quase exclusivamente no método expositivo e no manual.

A segunda conclusão de Paulo Gomes mostra que também se verificou o inverso, ou seja, alguns professores tinham um discurso bastante tradicionalista sobre a História ciência, marcado pelo nacionalismo histórico, mas este confrontava-se com discursos muito modernos quanto às práticas pedagógicas.

Finalmente, concluiu que existiram professores cujos discursos sobre História ciência e práticas pedagógico-didáticas eram simultaneamente modernas. Nestes casos, os professores seguiam a Nova História e a Escola-Nova colocando em prática métodos ativos como: trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, visitas de estudo, debates, diálogo e meios de projeção.

Relativamente à didática e aos métodos de ensino da História nos liceus, Paulo Gomes aponta três grandes modelos pedagógico-didáticos: o Modelo Mt1 – Ex-Catedra; o Modelo Mt2 – Maiêutico/Socrático e o Modelo Mt3 – Ativo.

O modelo Mt1 corresponde a uma pedagogia centrada quase exclusivamente na exposição do professor, marcado por uma comunicação unilateral na qual o professor lê o manual e fala, enquanto o aluno, visto como ser passivo, decora a lição e é interpelado para «debitar» os conhecimentos. Os recursos utilizados limitam-se, portanto, ao quadro negro e ao manual da disciplina. Contudo, o autor não atende nem equaciona o tipo de recursos que podem estar contemplados no manual.

O modelo Mt2 corresponde a uma pedagogia que perceciona já dois momentos distintos da aula: um primeiro marcado pela passividade do aluno que se limita a ouvir

a explicação do professor e um segundo marcado por uma intervenção ativa do aluno a quem já é permitido colocar questões ao professor e é-lhe inclusivamente permitido participar em pequenos períodos de debate inter-alunos moderados pelo professor. Neste modelo, a comunicação alterna-se entre a unilateralidade e a bilateralidade. O professor utiliza alternadamente o método expositivo e o método interrogativo permitindo uma descoberta pela dedução e pelo método indutivo utilizado de forma intuitiva.

O último, o modelo Mt3, pressupõe que toda a aula se centre maioritariamente no aluno conjugando uma pequena exposição do professor com a atividade do aluno através da análise de documentos. A síntese final da aula é feita com a ajuda dos alunos e seguida da aferição e esclarecimento de dúvidas. Porém, o autor refere que este método não deixa de ser um modelo Mt2, embora com um pouco mais de participação do aluno, deixando algumas dúvidas relativas à linha de transição entre os modelos.

Identificar as visões e ideias que os professores de História tinham sobre a sua disciplina, enquanto ciência, assim como as suas visões e ideias pedagógicas e didáticas que tinham para ela é um dos caminhos que melhor conduz à compreensão da evolução de uma disciplina escolar, sob a perspetiva de um dos principais agentes do processo de ensino aprendizagem. Os estudos de Paulo Gomes foram, nesse sentido, um trabalho pioneiro para o ensino liceal e destacam-se, sobretudo, pelos caminhos que traçam e pelas hipóteses de trabalho que lançam em função das fontes disponíveis: trabalhos e planos de aula de professores estagiários; ensaios críticos e conferências de professores estagiários; dissertações e relatórios de prática docente para o Exame de Estado; e relatórios de professores de História auxiliares e agregados[131].

Compreender a realidade dos modelos pedagógicos e didáticos defendidos para a disciplina de História no ensino liceal permitiu verificar uma coexistência de conceções e práticas diversas para um mesmo período e para um mesmo subsistema de ensino. Comparar as mesmas com a realidade verificada no ensino técnico é, portanto, uma das intenções deste trabalho e os estudos de Paulo Gomes são um excelente ponto de partida para essa comparação. Porém, a ideia original de fazer um trabalho semelhante, nos mesmos moldes e com fontes idênticas para o ensino técnico, que também existiam na época, capazes de validar essa comparação não se mostrou viável, devido à falta de acesso aos tais trabalhos, ensaios, conferências e relatórios de estagiários e professores de História do ensino técnico. Assim, foi necessário inverter o caminho idealizado e procurar outras fontes, como artigos da imprensa pedagógica diretamente relacionados com o ensino da História no ensino técnico, que permitissem responder às mesmas questões e comparar as realidades dos dois subsistemas de ensino.

[131] GOMES, 2005: 458-461.

PARTE III
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO

1. ESPAÇO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A compreensão do espaço curricular da disciplina de História no ensino técnico apenas é possível mediante uma visão simultaneamente global e parcial do currículo em que esta se insere. A nível global, deve-se comparar a disciplina de História com as restantes disciplinas do currículo, de forma a verificar se elas estão ao mesmo nível ou se alguma se destaca. A nível parcial, deve-se analisar de forma comparativa o lugar de uma disciplina relativamente às suas disciplinas congéneres e aquelas que lhe estiveram associadas. Ao nível da disciplina escolar de História, a análise do seu espaço curricular nunca estaria completo se não se comparasse simultaneamente a sua evolução com a da disciplina de Geografia, disciplina à qual durante muitos anos a História esteve agregada.

De forma a encontrar o espaço curricular da disciplina de História no ensino técnico, este capítulo pretende analisar as suas cargas horárias em três momentos distintos, delimitados na sequência das grandes reformas sofridas pelo ensino técnico no século XX: a reforma de 1918, a reforma de 1931, a reforma de 1948.

Resultantes de contextos políticos, económicos e sociais distintos, as reformas do ensino técnico de 1918, 1931 e 1948 são pontos de viragem na política educativa portuguesa do século XX em Portugal. A compreensão de cada uma deve ser feita de acordo com o seu contexto político, mas, acima de tudo, com as diferentes opções de natureza económica, cultural e educativa para o país nesses diversos momentos.

A reforma de 1918 foi determinada politicamente pela I Guerra Mundial, a de 1931 pela ascensão da ditadura militar e pela construção do futuro Estado Novo e a de 1948 pelo pós II Guerra Mundial. Por exemplo, em termos económicos, qualquer destes períodos ficaram marcados pela necessidade de desenvolvimento, embora de acordo com estratégias nacionais e internacionais motivadas pela inserção de Portugal no mundo. Nestes contextos, quer a República, quer o Estado Novo, desde cedo se aperceberam da necessidade de uma aposta consciente e sólida no campo do ensino técnico, porque só desta forma se poderia formar o capital humano necessário ao desenvolvimento e crescimento económico de Portugal. Por este motivo, a análise da disciplina de História foi, primeiramente, enquadrada na reforma que a determinou e só depois se partiu para a análise da disciplina nas várias vertentes do ensino técnico: o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino

agrícola. Tratando-se de três espaços educativos diferenciados, embora qualquer um deles com grandes preocupações de natureza técnica e profissional, entendemos, sempre que se justificou, englobar informação relativa às três áreas. Teremos oportunidade de mostrar que nem sempre as diferenças mereceram um registo diferenciado.

A importância de uma disciplina num âmbito curricular mede-se, sobretudo, através da sua carga horária. Quanto maior o número de horas atribuídas semanalmente a uma disciplina, maior será a sua importância em comparação com as demais disciplinas do currículo, aplicando-se o mesmo à situação inversa. Quanto menor for a carga horária atribuída a uma disciplina, menor será a sua importância a nível curricular.

Esta premissa pode ser tão entendida do ponto de vista do legislador que atribui mais horas semanais às disciplinas que considera mais relevantes, como do ponto de vista do aluno que vai investir mais na disciplina com maior carga horária por considerar que ela é mais importante.

Contudo, analisar apenas a evolução do número de horas atribuídas à disciplina de História ao longo do tempo não terá, por si só, grandes resultados, nem trará conclusões de relevo. Neste sentido, será necessário comparar esse mesmo número de horas com as restantes disciplinas curriculares, assinalar evoluções e tentar perceber as suas justificações.

As fontes que servem de base a um estudo desta natureza são, necessariamente, de natureza normativa e legal. Os vários governos promotores de reformas educativas ao nível do ensino técnico registaram a organização curricular do ensino técnico nos diários do governo da Iª série de forma a conferir-lhes força de lei, aplicando-a a todo o território nacional. Apesar da riqueza de alguns documentos legais, convém, desde já, referir o carácter incompleto de alguns e a grande diferença normativa existente entre a legislação produzida para o ensino técnico comparativamente com a legislação que, no mesmo período, foi produzida para o ensino liceal.

As várias reformas do ensino técnico foram, ao longo do século XX, aprimoradas e cuidadosamente redigidas. Contudo, as longas e ricas introduções contrastam com a falta de desenvolvimento no que se refere à explanação da organização curricular e disciplinar. Os planos de estudo apresentados para o ensino técnico contrastam com o cuidado das reformas liceais que esclarecem os intuitos e metodologias das suas disciplinas. No ensino técnico, por exemplo, os programas disciplinares limitam-se a apresentar conteúdos sem qualquer indicação de objetivos, metodologias ou bibliografia, situação que não se regista no caso do ensino liceal.

1.1. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA DE 1918

A reforma de 1918, protagonizada por João Alberto Pereira de Azevedo Neves, foi aquilo que Francisco Caetano designou de «reforma das boas intenções democráticas, da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Uma reforma muito coerente com o pensamento republicano e bem estruturada tanto nos conceitos como na sua aplicabilidade»[132].

Esta reforma foi instituída pelo decreto n.º 5 029, de 5 de dezembro de 1918, e com ela o ensino técnico obteve uma nova e estruturada organização, um código e um estatuto da educação técnica, aspeto que não era comum em Portugal até aos princípios do século XX.

O ensino industrial e comercial foi integrado no Ministério do Comércio e das Comunicações e o ensino agrícola no Ministério da Agricultura. A saída do ensino técnico da tutela do Ministério da Instrução Pública foi justificada pela necessidade de um maior financiamento e melhor aproveitamento das potencialidades deste ensino inserido num contexto profissional local e para o desenvolvimento do país, ao mesmo tempo que se procurava separar o carácter prático destes cursos dos de carácter teórico, que pareciam mais destinados aos cursos tutelados pelo Ministério da Instrução Pública.

Por outro lado, começava a emergir a ideia da necessidade de um ensino que, ao mesmo tempo, fornecesse um ensino prático e profissionalizante capaz de formar inteiramente os operários. A própria legislação referia que era «preciso educar e instruir a classe operária e a isso visa esta organização, que foi elaborada sob o ponto de vista mais democrática e tem por fim criar bons operários modernos»[133].

Tal como em outras reformas, o decreto n.º 5 029, de 5 de dezembro de 1918, estabelecia as normas que deveriam organizar o ensino técnico aos mais diversos níveis, desde os alunos aos professores e à sua formação profissional, sem esquecer funcionários, tipos de instalações necessárias e financiamento dos diversos cursos. Todas estas vertentes eram reguladas no referido decreto que estruturava, igualmente, o ensino técnico industrial, comercial e artístico dando-lhes um novo desenho.

O ensino elementar era ministrado nas escolas de artes e ofícios. Os seus planos de estudo, a duração dos cursos e os seus programas variavam segundo as localidades onde eram estabelecidos de modo a responder às necessidades profissionais e técnicas de cada região. O ensino básico prosseguia nas escolas industriais onde eram ministrados cursos de aprendizagem organizados em três graus. As escolas industriais visavam preparar aprendizes em cursos de aprendizagem e operários em cursos de aperfeiçoamento. Estas escolas industriais dividiam-se, também, em três graus: o preliminar, que fazia a ligação entre a escola primária e o grau geral; o geral, que formava aprendizes; e o complementar,

---

[132] CAETANO, 2009: 38.

[133] DIÁRIO DO GOVERNO I Série. Decreto n.º 5 029, de 5 de dezembro de 1918.

que formava operários e atribuía a carta patente ou certificado profissional. As escolas preparatórias ministravam um ensino geral e aplicado de carácter preparatório para carreiras técnicas e para futuras admissões aos institutos. As escolas de arte aplicada visavam fornecer um ensino especializado nas artes industriais.

O ensino dito secundário era ministrado nos institutos industriais que formavam auxiliares de engenheiros, chefes industriais e condutores. Estes institutos ministravam cinco cursos profissionais: o curso de construção civil e obras públicas, o curso de minas, o curso de máquinas, o curso de eletrotecnia e o curso de indústria química.

O ensino técnico prosseguia, finalmente, para o nível superior, ministrado nos institutos superiores técnicos e que acolhiam um curso geral de três anos e cursos especiais, igualmente com três anos de duração, sendo possível optar pelos cursos de engenharia de minas, engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia eletrotécnica e engenharia químico industrial. A Faculdade Técnica do Porto, mais tarde de Engenharia, era, também, um espaço educativo onde era possível realizar formação de nível superior, à semelhança do que acontecia em Lisboa com o Instituto Superior Técnico criado em 1911.

Por outro lado, o ensino comercial era lecionado ao nível básico nas aulas comerciais e nas escolas elementares de comércio, ao nível secundário nos institutos comerciais e ao nível superior no instituto superior de comércio. O ensino comercial visava, sobretudo, formar caixeiros de balcão, caixeiros-viajantes, auxiliadores de escritório, auxiliares de contabilidade, funcionários secundários da administração pública e funcionários superiores aduaneiros e consulares.

O ensino artístico era ministrado nas Escolas de Arte Aplicada e, em 1918, existia uma em Lisboa, a escola Fonseca Benevides, e outra no Porto, a escola Faria Guimarães[134]. Estas escolas visavam proporcionar o ensino de desenho especializado e o oficinal necessário aos artistas das artes industriais.

Em 1918, por meio do decreto 4 151, de 26 de abril de 1918, foi, igualmente, reorganizado o ensino técnico agrícola que deixou de fazer parte do Ministério da Instrução Pública e passou a estar na dependência do Ministério da Agricultura. Este subsistema de ensino passou a apresentar duas grandes divisões: a divisão da instrução agrícola superior e a da instrução agrícola média e elementar. A segunda divisão, aquela que se prende diretamente com o âmbito deste estudo, garantia a existência de cursos técnicos nas escolas elementares e secundárias, promovia a criação de escolas especializadas, propunha a instalação de escolas femininas agrícolas e organizava o ensino agrícola móvel.

Se o ensino industrial, comercial e artístico era da responsabilidade da Secretaria de Estado do Comércio, o ensino agrícola pertencia ao Ministério da Agricultura e era responsabilidade da Direção da Instrução Agrícola. A reorganização deste ensino foi estabelecida pelo decreto 5 627, de 10 de maio de 1919, devido à «necessidade de promover a intensifi-

[134] CAETANO, 2009: 42-43.

cação da produção agrícola nacional, consideravelmente diminuída em consequência das novas condições sociais criadas pela recente guerra [a I Guerra Mundial – 1914/1918]»[135]. A riqueza da introdução deste decreto pode ser equiparada à riqueza da introdução da reorganização do ensino industrial, comercial e artístico de 1918, pois revela, claramente, não só a justificação da reforma, mas os seus intuitos.

A nova organização do ensino agrícola elementar e médio surgiu, igualmente, na sequência da reforma do ensino superior agrícola ministrado no instituto superior de agronomia e na escola superior de medicina veterinária e visava:

> *A execução cotidiana dos processos culturais e tecnológicos mais adequados a cada região para que a terra possa produzir mais e melhor,* [e que] *exigem a presença de outros agentes técnicos auxiliares do engenheiro agrónomo, aos quais seja confiada a direcção imediata do trabalho que numa propriedade agrícola de grande ou média extensão deve ser feito para atingir tal fim*[136].

Nota-se, assim, que o ensino elementar e médio agrícola surgiu com o fim de formar técnicos auxiliares de engenheiros agrónomos e que, para tal, seriam necessárias escolas específicas. Curiosamente, contrariamente ao que se sucedia com o ensino industrial, comercial e artístico, o ensino agrícola tinha uma similaridade ao ensino liceal, pois como veremos partilhou disciplinas com ele e permitiu inclusivamente mudanças diretas do ensino agrícola para o ensino liceal.

1.1.1. A disciplina de História no ensino industrial

As escolas industriais, na sequência do regulamento estabelecido no decreto 6 286, de 19 de dezembro de 1919, ministravam um ensino elementar e destinavam-se a preparar aprendizes em cursos de aprendizagem e a preparar operários em cursos de aperfeiçoamento. O ensino destas escolas repartia-se por sete anos, dividia-se em três graus – preliminar, geral e complementar – e organizavam-se separadamente cursos masculinos e femininos que diferiam apenas na disciplina de trabalhos oficinais. Enquanto os cursos masculinos tinham duas disciplinas de trabalhos oficinais, uma de madeira e ferro e outra de modelação e pintura, os cursos femininos tinham apenas uma de costura, bordados e rendas.

O primeiro grau, preliminar, estabelecia a ligação entre a escola primária e o grau geral. Era composto por cinco disciplinas preestabelecidas, tinha a duração de um ano e uma carga horária total de 21 horas semanais. As disciplinas mais importantes eram as de Trabalhos Oficinais, cujo horário em conjunto representava 42,8% do curso. Seguia-se a disciplina de Elementos de Desenho Geral, que possuía 6 horas semanais, correspondentes

---

[135] DIÁRIO DO GOVERNO I Série, Decreto 5 627, de 10 de maio de 1919: 994.
[136] DIÁRIO DO GOVERNO I Série, Decreto 5 627, de 10 de maio de 1919: 994.

a 28,6% do curso, e, finalmente, num terceiro lugar, ficariam as disciplinas de carácter mais geral de Língua Pátria e Noções de Aritmética e Geometria.

O segundo grau, geral, formava aprendizes e tinha, igualmente, um conjunto de oito disciplinas, também elas preestabelecidas. Tinha a duração de quatro anos e nele mantinha-se a primazia da disciplina de Trabalhos Oficinais, que atingia quase metade da carga horária do curso (48,3%)[137], seguida de perto pelas disciplinas de Desenho Geral e Especializado com 31% da carga horária. O segundo grau continha ainda um conjunto de disciplinas de carácter mais teórico e geral composto por Língua Pátria, Aritmética e Geometria, Princípios de Física e Química e Noções de Tecnologia, Geografia e História e Língua Francesa. Estas disciplinas tinham todas 3 horas semanais durante dois anos do curso, podendo afirmar-se, com base neste critério, que nenhuma tinha mais relevância relativamente às outras. Na sua totalidade, as disciplinas gerais representavam cerca de 21% do curso.

Gráfico 3. Percentagem de disciplinas, agrupadas em classes, do 1.º grau do curso das escolas industriais em 1919

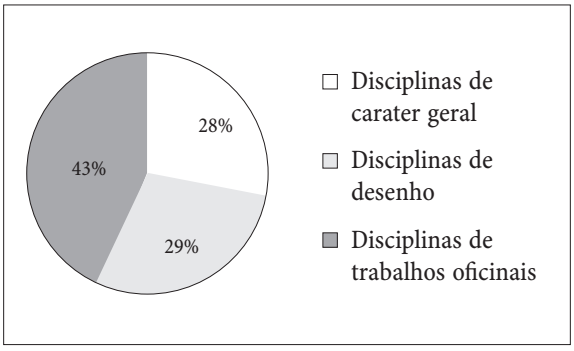
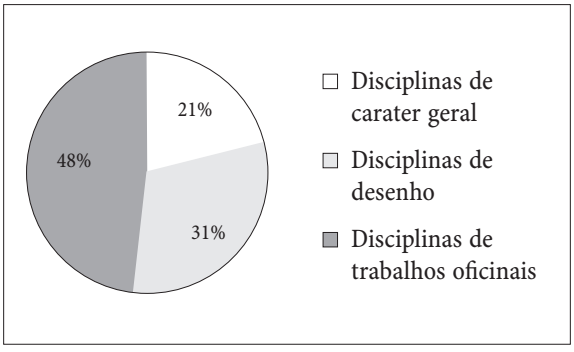


Gráfico 4. Percentagem das disciplinas, agrupadas em classes, do 2.º grau do curso das escolas industriais em 1919



[137] Valores apresentados com base na análise dos cursos masculinos. Os cursos femininos, embora apresentem valores ligeiramente diferentes, registam a mesma tendência.

De um modo geral, verifica-se que as escolas industriais, de acordo com a reorganização de 1919, privilegiavam as disciplinas de carácter prático e profissionalizante que, para além de deterem uma maior carga horária semanal, aumentam o seu volume quantitativo do primeiro para o segundo grau.

O terceiro grau, o grau complementar, formava operários, concedia a carta patente e tinha a duração de dois anos. A sua organização era variável segundo as profissões exercidas nas localidades e especializada segundo a natureza de cada escola. As disciplinas que o compunham eram fixadas em regulamento especial e designadas no quadro de cada escola.

Relativamente à disciplina de História, deve-se referir que esta surgia ligada à de Geografia e era lecionada nos terceiro e quarto anos do segundo grau das escolas industriais, com uma carga horária semanal de 3 horas. A disciplina inseria-se no grupo de disciplinas de carácter geral e mais teórico, sendo que, conforme já foi referido anteriormente, as disciplinas deste grupo continham todas 3 horas semanais durante dois anos. Pode-se concluir, assim, que a disciplina de História, associada à Geografia, estaria ao mesmo nível das restantes, sendo obviamente secundarizada relativamente às disciplinas principais de Trabalhos Oficinais e de Desenho. Esta secundarização é, facilmente, compreendida se atendermos ao facto de os cursos técnicos terem como objetivo central formar operários. Contudo, é de ressalvar que a existência da disciplina de Geografia e História pode estar relacionada com a ideia da necessidade de começar a formar cidadãos conscientes do valor da Nação, conhecendo a sua morfologia geográfica e a sua construção e evolução histórica.

1.1.2. A disciplina de História nos cursos preparatórios industriais e comerciais

O ensino técnico industrial e comercial preparatório era lecionado nas escolas preparatórias que visavam ministrar um ensino geral e aplicado, não só para carreiras profissionais, mas também para uma futura admissão aos institutos industriais e comerciais.

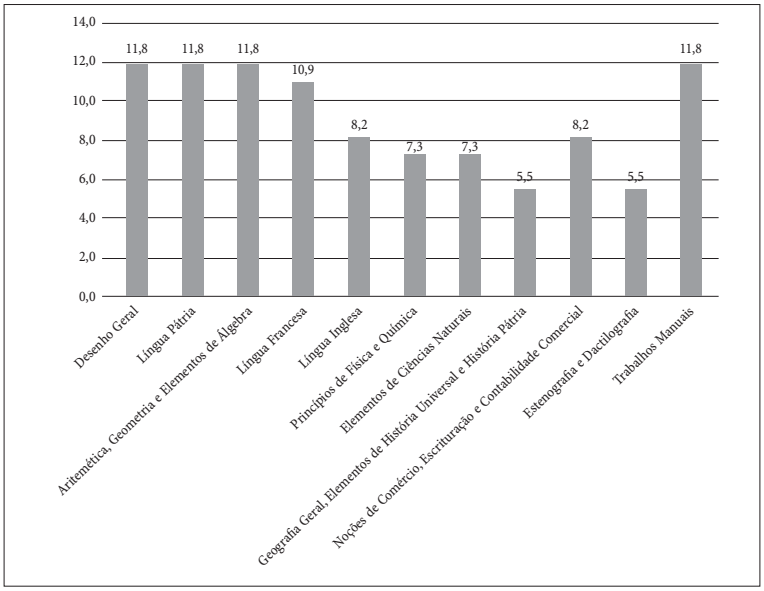
Neste sentido, o ensino técnico industrial e comercial, sob supervisão do Ministério do Comércio e das Comunicações, e regulamentado no decreto 6 285, de 19 de dezembro de 1919, estabelecia um curso preparatório com quatro anos de duração e com onze disciplinas cujas lições teriam uma hora.

No quadro que se segue são apresentadas as disciplinas do ensino preparatório industrial e comercial e as respetivas cargas horárias semanais previstas na sequência da reforma de 1918.

Quadro 2. Disciplinas e cargas horárias – Curso Preparatório Industrial e Comercial (1918)

Disciplinas	1.º Ano	% 1.º ano	2.º Ano	% 2.º ano	3.º Ano	% 3.º ano	4.º Ano	% 4.º ano	Total	% Total do Curso
Desenho Geral	4	17,4	3	11,1	3	10,0	3	10,0	13	11,8
Língua Pátria	4	17,4	3	11,1	3	10,0	3	10,0	13	11,8
Aritemética, Geometria e Elementos de Álgebra	4	17,4	3	11,1	3	10,0	3	10,0	13	11,8
Língua Francesa	3	13,0	3	11,1	3	10,0	3	10,0	12	10,9
Língua Inglesa			3	11,1	3	10,0	3	10,0	9	8,2
Príncipios de Física e Química			2	7,4	2	6,7	4	13,3	8	7,3
Elementos de Ciências Naturais	3	13,0	3	11,1	2	6,7			8	7,3
Geografia Geral, Elementos de História Universal e História Pátria	2	8,7	2	7,4	2	6,7			6	5,5
Noções de Comércio, Escrituração e Comtabilidade Comercial			2	7,4	3	10,0	4	13,3	9	8,2
Estenografia e Dactilografia					3	10,0	3	10,0	6	5,5
Trabalhos Manuais	3	13,0	3	11,1	3	10,0	4	13,3	13	11,8
Total	23	100	27	100	30	100	30	100	110	100

Gráfico 5. Percentagens das cargas horárias totais das disciplinas do Curso Preparatório Industrial e Comercial (1918)



O plano de estudos do curso preparatório industrial e comercial apresentava quatro disciplinas com alguma relevância: Desenho Geral, Língua Pátria, Aritmética, Geometria e Elementos de Álgebra e Trabalhos Manuais. Estas estavam presentes nos quatro anos do curso e constituíam, cada uma delas, 11,8% do mesmo, assumindo quase metade da totalidade da carga horária do curso (47,2%).

A importância destas quatro disciplinas poderia justificar-se por vários motivos. A disciplina de Língua Pátria era, naturalmente, privilegiada por ser essencial à formação dos estudantes que deveriam conhecer a sua língua e reconhecê-la como elemento nacional. As disciplinas de Desenho Geral, Aritmética, Geometria e Elementos de Álgebra e Trabalhos Manuais são aquelas que se destacavam pelo seu carácter técnico. Não se pode esquecer que este curso pretendia formar operários e técnicos competentes capazes de fomentar o desenvolvimento do país e superar a falta de mão-de-obra especializada que se registava.

Seguindo o critério da carga horária como elemento de importância de uma disciplina dentro do curso, pode-se apresentar um segundo grupo de disciplinas, as línguas. As disciplinas de Língua Francesa e Língua Inglesa, no seu conjunto representavam 19,1% da carga horária total do curso. A primeira tinha uma carga horária de 3 horas semanais em todos os anos do curso, enquanto a segunda apresentava, igualmente, 3 horas semanais, mas somente nos três últimos anos do curso. Esta importância dada às línguas pode-se entender pela necessidade de os futuros técnicos dominarem duas línguas que seriam úteis para comunicar com técnicos estrangeiros sobre as novidades tecnológicas da época, no sentido de as fomentar em Portugal, mas também possivelmente para ler e compreender os manuais de instruções que as máquinas importadas do estrangeiro trariam consigo. Pode-se levantar ainda a hipótese da necessidade da compreensão destas duas línguas para o próprio desenvolvimento dos estudos do curso uma vez que, mais tarde, surgirá legislação relativa à adoção de manuais para o ensino técnico que apela para a escolha de manuais nacionais sempre que possível. Se a legislação aponta esta diretriz, o mais certo é que se tenha registado a adoção de manuais estrangeiros no ensino técnico e daí a necessidade de valorizar o ensino das línguas no curso preparatório.

Aproximadamente ao mesmo nível de importância das línguas pode-se encontrar um terceiro grupo de análise onde podem ser agrupadas as disciplinas de carácter mais específico, de Noções de Comércio, Escrituração e Contabilidade Comercial; Princípios de Física e Química e Elementos de Ciências Naturais, que em conjunto representavam 22,8% da carga horária do curso[138]. Estas disciplinas conduzem novamente para o carácter técnico do curso. Valoriza-se a disciplina de Noções de Comércio, Escrituração e Contabilidade Comercial, determinante para os estudantes que optariam pelas áreas comerciais, enquanto

[138] Embora este total seja superior ao das línguas deve ressalvar-se que isoladamente estas disciplinas tinham menor percentagem horária que as línguas.

as outras duas disciplinas adquiririam relevância para os futuros operários industriais. Estas disciplinas, embora não tão valorizadas a nível da carga horária como as quatro disciplinas gerais do primeiro grupo de análise, acabam por evidenciar significado no curso por serem aquelas que dotariam os estudantes das especificidades técnicas que os caracterizariam futuramente.

Finalmente, num quarto e último grupo de análise, encontram-se as disciplinas de Estenografia e Dactilografia e Geografia Geral e Elementos de História Universal e História Pátria. Estas disciplinas detinham 5,5% da carga horária total do curso, embora a primeira, de Geografia, tivesse 3 horas durante os dois últimos anos do curso, enquanto a segunda, de História, apresentava uma carga horária semanal de duas horas durante os três primeiros anos do curso. As duas disciplinas acabam por ser enquadradas ao mesmo nível de importância, porque se a primeira tem maior carga horária (3 horas semanais), mas é lecionada numa menor duração (dois anos), a segunda tem uma menor carga horária (2 horas semanais), pois é lecionada numa maior duração (três anos).

Na sequência da análise do plano de estudos verifica-se que, em 1918, a História surgia, portanto, associada à Geografia e era estudada na sua vertente nacional e universal. Desta forma, pode-se concluir que a História ainda não era uma disciplina autónoma e que se valorizava, não só a História nacional, mas também a História universal.

Por outro lado, a disciplina Geografia Geral, Elementos de História Universal e História Pátria surgia nos três primeiros anos do curso com 2 horas semanais, correspondendo a 5,5% do total do curso. Como é natural, dada a natureza prática e os intuitos do ensino técnico, esta era a disciplina com menor importância em todo o curso. Contudo, não deixa de ser significativo registar-se a sua existência em três dos quatro anos do curso.

1.1.3. A disciplina de História nos institutos industriais

No âmbito da reorganização do ensino técnico de 1918, os cursos médios industriais passavam a ser ministrados nos institutos industriais e visavam formar auxiliares de engenheiros, chefes de indústria e condutores de trabalho.

Este ensino industrial organizava-se em duas partes: uma primeira com uma componente geral aplicada a todos os cursos, com duração de dois anos, e uma segunda componente mais específica, surgindo cinco cursos especializados, igualmente, com dois anos de duração.

Após a análise do decreto 5 029, de 5 de dezembro de 1918, que organiza este subsistema de ensino, verifica-se que apenas são apresentadas as disciplinas que compunham o currículo dos cursos industriais e que não são apresentadas as cargas horárias semanais das mesmas. Esta fonte, embora muito precisa para conhecer o currículo dos cursos industriais superiores, acaba por se revelar, por esta razão, incompleta. Após a análise do plano de estudos do curso geral e dos cinco cursos especializados ministrados nos insti-

tutos industriais concluiu-se que estes não tinham a disciplina de História, nem nenhuma disciplina com conteúdos relacionados com a História.

Contudo, é necessário ressalvar que na componente geral do curso são estudadas apenas disciplinas diretamente relacionadas com os cursos e, como tal, não é estudada nenhuma disciplina ligada às ciências sociais e humanas. Tal pode levantar a hipótese de que eram valorizadas apenas as disciplinas essenciais à formação profissional dos estudantes ligadas às áreas da Matemática, Física, Química, Tecnologia e Trabalhos Oficinais.

Nas componentes geral e especializada, surgem, também, as disciplinas de Língua Inglesa, no primeiro e segundo ano, e de Língua Alemã, nos três últimos anos de curso, que forneceriam aos alunos competências linguísticas, provavelmente, conforme já foi referido anteriormente, para compreender manuais de instruções de máquinas e dialogar com os técnicos especializados que vinham de outros países europeus para instruir sobre as novas técnicas capazes de desenvolver o país a nível industrial e, desta forma, cumprir os desejos de promoção e desenvolvimento industrial tão desejado na época[139].

Após esta análise, pode-se concluir que nos cursos industriais, a História tinha um intuito de formação geral no ensino elementar de modo a transmitir aos alunos algum enquadramento cívico, dado que não teria qualquer continuidade numa futura formação secundária, nem na formação de nível superior nos institutos superiores técnicos.

1.1.4. A disciplina de História nos cursos das escolas e institutos comerciais

No contexto da reforma de 1918, o ensino comercial elementar, lecionado nas escolas comerciais, tinha a duração de três anos e era composto pelas disciplinas teóricas de Língua Pátria; Língua Francesa; Língua Inglesa; Aritmética Comercial; Elementos de Teoria do Comércio, de Direito Comercial e de Economia Política; Geografia Comercial, Vias de Comunicação e Transportes; Escrituração Comercial e Contabilidade Comercial e Noções de Tecnologia e Mercadorias. As escolas comerciais elementares contemplavam ainda disciplinas de trabalhos práticos de Caligrafia, Estenografia e Dactilografia.

A primeira conclusão retirada deste plano de estudos é, não só a ausência da disciplina de História, mas também a diferença relativamente ao ensino elementar industrial que tinha História no seu plano de estudos.

Por outro lado, os alunos que seguissem as escolas preparatórias comerciais e industriais, conforme já foi analisado anteriormente tinham História no seu plano de estudos.

Já no âmbito da reorganização do ensino técnico de 1918, os cursos técnicos comerciais de nível secundário seriam lecionados nos institutos comerciais que teriam a duração de quatro anos.

---

[139] Curiosamente, na organização do ensino comercial, as línguas perdem alguma da sua relevância, visto que o seu plano de estudos apenas contemplava a disciplina de Língua Inglesa nos três primeiros anos de curso.

Quadro 3. Plano de estudos dos cursos ministrados nos institutos comerciais – 1918

1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Matemáticas Elementares	Matemáticas Elementares	Análise Química	Matérias-Primas – Mercadorias
Física Geral	Física Geral	Contabilidade Geral	Contabilidade Aplicada
Química Geral e Elementos de Análise Química	Química Geral e Elementos de Análise Química	Aritmética Comercial	Álgebra Financeira
Tecnologia	Mineralogia e Geologia	Direito Político, Administrativo e Civil	Direito Comercial e Marítimo
Língua Inglesa	Geografia e História Económicas	Geografia e História Económicas	Noções de Higiene
Trabalhos no Escritório Comercial	Língua inglesa	Língua inglesa	Ciência Económica
	Trabalhos no Escritório Comercial	Trabalhos no Escritório Comercial	Trabalhos no Escritório Comercial

Após a análise do decreto 5 029, de 5 de dezembro de 1918 nos pontos que se referem à organização dos cursos comerciais de nível secundário, verificamos que existia a disciplina de Geografia e História Económicas no segundo e terceiro ano. Tal como já foi referido anteriormente, esta fonte legal apresenta apenas as disciplinas que compunham o currículo dos cursos comerciais, não apresentando as cargas horárias semanais das mesmas, o que dificulta a compreensão do lugar da disciplina de História comparativamente com outras disciplinas do currículo do ensino comercial.

Não obstante, pode-se notar uma certa diferença entre os cursos industriais e comerciais. Enquanto os primeiros não tinham estudos subsequentes na área da História após o ensino elementar, o curso técnico de comércio ministrado nos institutos comerciais contemplava já uma disciplina diretamente relacionada com a História que forneceria conteúdos históricos que não eram contemplados no ensino elementar.

Uma vez mais, se é possível inferir que nos cursos industriais, a História, poderia ter apenas uma função formativa, nos cursos comerciais esta função seria desde logo acrescida pela necessidade de adquirir conhecimentos de base para prosseguir estudos.

Embora não sendo parte do âmbito da investigação estudar os cursos técnicos superiores, é interessante verificar de que modo a História obteria ou não sequência neste subsistema de ensino ao nível dos cursos comerciais no sentido de aferir se seria de facto necessário conhecimentos históricos para prosseguir estudos.

Nos institutos superiores de comércio eram ministrados quatro cursos: o curso superior aduaneiro, curso superior de finanças, o curso superior consular e o curso superior de comércio. Para estes quatro cursos estabeleceram-se 24 disciplinas, existindo uma diretamente relacionada com a História, a 16ª disciplina que se dividia em duas partes: Mercados Comerciais e História do Comércio e da Indústria. Contudo, esta disciplina era ministrada apenas no segundo ano do curso superior consular.

1.1.5. A disciplina de História nos cursos agrícolas

No contexto de reestruturação do ensino médio agrícola surgiu o curso geral de engenheiro agrícola, um curso médio com a duração de sete anos sendo os primeiros quatro de preparação geral e os últimos três de especialização agrícola.

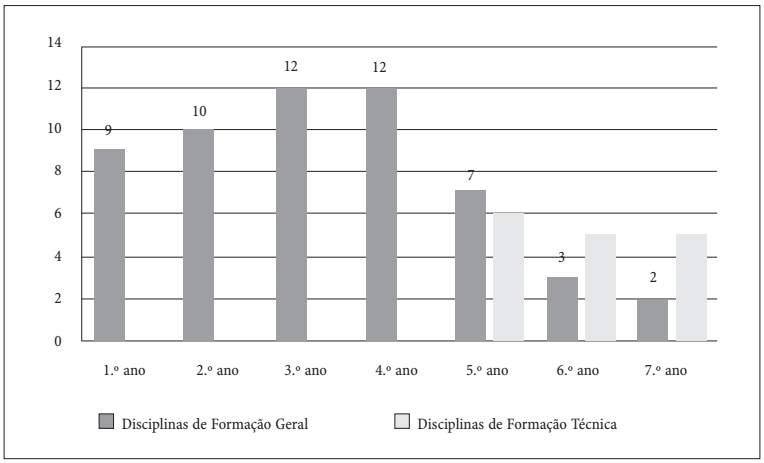
O ensino médio agrícola era ensinado na escola técnica secundária de agricultura de Santarém e nas escolas nacionais agrícolas de Coimbra, Queluz, Santo Tirso, Tabuaço e na ilha do Pico.

No ciclo de formação geral dos cursos agrícolas, os estudantes aprendiam Português, Francês, Inglês, Latim, Matemática, Ciências Físico-químicas e Histórico-naturais, Ciências Sociais, Desenho e Trabalhos Manuais, Higiene Humana e Primeiros Socorros Médicos. As disciplinas deste ciclo registavam-se nos sete anos do curso de forma diferenciada. Os primeiros quatro anos do curso eram dedicados exclusivamente a estas disciplinas. O ciclo técnico do curso só se iniciava no quinto ano, altura em que as disciplinas do ciclo de formação diminuíam consideravelmente passando as disciplinas técnicas a adquirir relevância.

Antes de analisar mais pormenorizadamente a estrutura do ensino agrícola para descobrir o lugar da História neste curso do ensino técnico é necessário ter em conta que este é completamente distinto dos cursos comerciais e industriais. Embora as escolas nacionais agrícolas não fossem consideradas liceus nacionais, para todos os efeitos, o curso médio agrícola equivalia à aprovação completa dos liceus permitindo, inclusivamente, a matrícula nas escolas superiores integradas ou nas universidades.

Os cursos médios das escolas nacionais de agricultura eram muito mais teóricos que os seus pares técnicos, pois tinham muitas semelhanças ao ensino liceal, relevando uma maior componente de formação geral, porque, contrariamente aos outros cursos comerciais e industriais, permitiam aceder aos liceus. Os alunos que realizassem com sucesso os exames do segundo e do quinto ano poderiam matricular-se respetivamente no terceiro e sexto ano dos liceus. Contudo, deve-se ressalvar que o inverso não era permitido, ou seja, os alunos dos liceus não poderiam abandoná-los para ingressar nas escolas agrícolas.

Gráfico 6. Distribuição do número de horas das disciplinas de formação geral e técnica pelos sete anos de duração dos cursos das escolas agrícolas em 1919



Em termos de organização curricular, verifica-se que as disciplinas de formação geral dominavam o curso uma vez que representavam 77% do mesmo, enquanto as disciplinas de formação técnica representavam apenas 23%. Esta constatação permite concluir que o ensino técnico não registava a homogeneidade que caracteriza o ensino liceal. Enquanto nos cursos comerciais e industriais assistia-se a um domínio em larga escala da componente técnica, nos cursos técnicos agrícolas registava-se exatamente o contrário uma vez que predominavam as disciplinas de formação geral e científica.

Uma vez que a frequência das escolas agrícolas poderia dar acesso aos liceus, é facilmente compreensível este carácter extensivo da sua formação geral com um currículo mais parecido com o do ensino liceal do que com os currículos do ensino comercial e industrial.

Contudo, constata-se ainda que este domínio das disciplinas de formação geral apenas se regista até ao momento em que é possível transitar para o ensino liceal, ou seja, até ao quinto ano. A partir dessa altura, começa a ser notória uma inversão da situação, havendo um número maior de disciplinas técnicas e uma diminuição das disciplinas de formação geral. Estas considerações serão importantes para compreender o lugar da História nos currículos do ensino técnico agrícola.

Em 1919, a disciplina de História no contexto do ensino agrícola surgia, novamente, associada à disciplina de Geografia e fazia parte do grupo das ciências sociais, assim como a disciplina de Economia Política, Instrução Cívica e Direito Usual.

As disciplinas das ciências sociais tinham como objetivo «imprimir nitidamente no espírito do aluno o conhecimento dos mais importantes factores económicos e dos fundamentais deveres, direitos e obrigações dos cidadãos»[140]. Pode-se, assim, encontrar

[140] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 5:627, 10 de maio de 1919- § único do artigo 14.º alínea b).

outra diferença entre os cursos agrícolas e os cursos comerciais e industriais. Enquanto a legislação reguladora dos cursos industriais não apresentava qualquer indicação sobre o objetivo das disciplinas, na organização do ensino agrícola surge uma instrução muito clara sobre o intuito das disciplinas das ciências sociais, na qual se insere a História, evidenciando a intenção de formação cívica e talvez até mesmo de orientação de valores.

Não obstante, outra curiosidade da diretriz do § único do artigo 14.º da organização dos cursos agrícolas é o facto de somente aparecer este género de indicações para as disciplinas de ciências sociais, ou seja, as disciplinas de Geografia, lecionada no primeiro ano, Geografia e História, lecionada no segundo, terceiro, quarto e quinto ano, e a disciplina de Economia Política, Instrução Cívica e Direito Usual, lecionada no sexto ano. Nos cursos agrícolas contrariava-se a tendência de manter a disciplina de Geografia e História em apenas dois anos, estendendo-a para quatro anos. Porém, o facto de o decreto 5 627, de 10 de maio de 1919, não apresentar a carga horária da disciplina limita a compreensão sobre a importância da disciplina no conjunto das outras disciplinas de formação geral.

Por outro lado, deve-se ter em consideração outro aspeto relevante. No primeiro e segundo ano do curso verifica-se a existência de conteúdos históricos inseridos no campo das narrativas históricas na disciplina de Português. Este aspeto revela que a História tinha um valor formativo, dado que os textos de leitura baseavam-se nas tais narrativas que engrandeciam a História nacional.

1.2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA DE 1931

Nos inícios da década de 1930, ainda no período da ditadura militar, mas já numa fase de formação e implantação do futuro Estado Novo, procedeu-se a uma reforma do ensino técnico.

Na reforma anterior de 1918, o ensino industrial, comercial e artístico foi integrado no Ministério do Comércio e Comunicações e o ensino agrícola no Ministério da Agricultura.

Na nova reorganização do ensino de 1930, o ensino técnico nas suas diversas vertentes regressou para a tutela do Ministério da Instrução Pública, sento tal alteração justificada com as dificuldades financeiras geradas pela divisão realizada durante a primeira república, mas deixando, desde logo, antever uma mudança na política educativa do país.

O decreto 18 420, de 4 de junho de 1930, procedeu à alteração da organização do ensino técnico industrial, comercial e artístico e, cerca de um ano mais tarde, o decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, procurou uniformizar os diversos tipos de escolas, cursos e procedimentos pedagógicos vindos da reforma de 1918, de forma a rentabilizar o ensino técnico.

O ensino técnico passou definitivamente a integrar o ensino secundário e viu serem redefinidos os seus intuitos. Este passou a visar uma educação plástica, uma educação geral do espírito e científica e uma educação profissional. Já o ensino comercial passou a visar somente uma educação geral do espírito e científica e uma educação profissional.

A introdução da referida educação geral do espírito e científica fazia antever já a tentativa do regime de impor a sua ideologia através do ensino que proporcionava aos futuros cidadãos, aspeto que deverá ser levado em conta na análise desta reforma.

Em termos de organização do ensino industrial e comercial, ressalva-se a grande multiplicação do número de cursos e destacam-se os pormenores da legislação na apresentação das escolas, no estabelecimento do pessoal docente necessário e na apresentação dos planos de estudos dos diversos cursos e das respetivas cargas horárias.

Por outro lado, o ensino agrícola também veio a ser reformado através do decreto 22 427, de 8 de abril de 1933, embora a sua estrutura se tenha mantido muito similar à reforma anterior. Ao nível dos fins do ensino agrícola, a reforma de 1933 apresentava um âmbito mais alargado do que a reforma anterior. A formação concedida nas escolas agrícolas pretendia, não só garantir uma formação de nível médio técnico, mas também criar vias que permitissem o acesso ao ensino superior, pois alguns dos seus principais objetivos eram «fornecer aos seus alunos a cultura técnica geral ou ainda a especial, habilitando-os para a direcção e administração de explorações agrícolas e para auxiliar os serviços técnicos nos estabelecimentos oficiais»[141], assim como «habilitar candidatos à matrícula no Instituto Superior de Agronomia e Escola Superior de Medicina Veterinária, com aprovação nos exames de todas as disciplinas do curso complementar»[142]. Por outro lado, a nova reforma visava ainda contribuir para o desenvolvimento do sector agrícola, pois pretendia «contribuir para o progresso da ciência agrícola pelos trabalhos de investigação do seu pessoal docente e pelo serviço de propaganda por meio de boletins, conferências, relatórios, congressos, exposições, etc.»[143] e «contribuir para o progresso agrícola regional, facultando boas sementes e plantas, máquinas e utensílios, bons reprodutores e prestando informações técnicas à lavoura, colaborando assim tanto quanto possível com a acção técnica de todos os serviços agrícolas oficiais»[144].

Mantinham-se, obviamente, os intuitos de conceder habilitação para formação de nível superior, de contribuir para o progresso da ciência agrícola, mas também fornecer «uma sólida educação moral e cívica»[145] a par de uma formação especializada para operários rurais, condutores de máquinas agrícolas, podadores, enxertadores, pomicultores,

---

141 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 1.º alínea 1).
142 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 1.º alínea 3).
143 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 1.º alínea 4).
144 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 1.º alínea 5).
145 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 1.º alínea 6).

lagareiros, operários de leitaria e tratadores de gado. Em 1933, as escolas de regentes agrícolas eram consideradas liceu nacional agrícola dando uma instrução de acordo com os programas do curso geral dos liceus embora concedesse, igualmente, especialização em determinados ramos técnicos. Esta equivalência já era prevista no decreto 7 558 de 21 de junho de 1921 e foi reforçada no decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, no qual se estabelecia que as escolas de regentes agrícolas «funcionam para efeitos de instrução secundária geral como liceus nacionais»[146] e que «para além da cultura profissional o curso de regentes agrícolas dará uma instrução equivalente para todos os efeitos legais, ao curso geral dos liceus»[147]. Esta ideia surgia novamente expressa no decreto 22 427, de 8 de abril de 1933, segundo o qual as escolas de regentes agrícolas, «como liceu nacional agrícola, [pretendiam] dar a instrução legal, de acordo como os programas do curso geral dos liceus»[148].

1.2.1. A disciplina de História nos cursos industriais

Na sequência da reforma de 1931, organizaram-se vários cursos industriais. Desde logo, nota-se uma evolução, comparativamente à reforma anterior de 1918/19, no que se refere à multiplicidade de cursos. Se, anteriormente, se verificava uma tendência uniformizadora, na qual os alunos das escolas industriais, ou até mesmo das secções preparatórias, tinham apenas um plano de estudos, com as mesmas disciplinas e cargas horárias, na reforma de 1931 criaram-se cursos técnicos industriais específicos, com disciplinas próprias e adequadas a cada um. Por este motivo, encontram-se diferentes planos de estudos e diferentes cargas horárias. A natureza desta nova organização curricular do ensino técnico exige, por isso, uma abordagem diferente da que foi realizada na reforma anterior.

A nova reorganização do ensino técnico, a partir de 1931, levou à criação de 62 cursos industriais dos quais 47 eram masculinos e apenas 5 femininos. Estes números revelam uma aposta nos cursos masculinos, muito embora também se note uma preocupação em organizar os cursos femininos. Contudo, se na reforma anterior os cursos masculinos e femininos distinguiam-se apenas nas disciplinas de Trabalhos Oficinais, sendo igual o restante plano de estudos, tal não se verifica em 1931, já que nesta reforma encontram-se múltiplos cursos com os mais variados planos de estudos que variavam entre os cinco e os seis anos.

No sentido de compreender o lugar da disciplina de História neste contexto, começou-se por identificar os cursos que a incluíam no seu plano de estudos. Após a análise dos planos de estudo dos cursos industriais de 1931 verificou-se que a disciplina de História

[146] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 5.º.
[147] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, art. 2.º.
[148] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 22 427, de 8 de abril de 1933, art. 1.º ponto 2.

continuava a surgir associada à Geografia. Contudo, sabe-se, através do programa da disciplina, que a Geografia e a História eram lecionadas em anos diferentes e autónomos, ou seja, existia apenas uma disciplina, Geografia e História, que era lecionada no segundo e terceiro ano de alguns cursos industriais, mas a Geografia era lecionada autonomamente no segundo ano e a História no terceiro ano. Embora estas duas áreas pertencessem à mesma disciplina não eram lecionadas em conjunto. Por esse motivo, considera-se que embora a História continuasse ligada à Geografia tinha já uma certa autonomia disciplinar no contexto do ensino técnico.

Relativamente aos cursos que tinham a disciplina de Geografia e História, verifica-se que dos 61 cursos industriais apenas 24 tinham História no terceiro ano. De forma a analisar as cargas horárias destes cursos foi necessário fazer uma distinção entre os cursos femininos e os cursos masculinos cujos planos de estudos eram consideravelmente diferentes.

Dado o elevado número de cursos industriais masculinos e a falta de homogeneidade nos seus planos de estudo, compostos por disciplinas e cargas horárias distintas, de forma a facilitar a análise dos currículos e encontrar neles o lugar da disciplina de História, optou-se por agrupá-los de acordo com disciplinas e cargas horárias comuns. Assim, após análise dos seus planos de estudo, da verificação das disciplinas que os compunham, da aferição das respetivas cargas horárias e da comparação destas com as restantes disciplinas do terceiro ano, aquele que continha a disciplina de História, estabeleceram-se três grupos de análise.

O primeiro grupo[149] tem características muito homogéneas. Todos os cursos tinham cinco disciplinas no terceiro ano: Português, Matemática, História, Desenho e Oficina. A disciplina de Oficina, com 18 horas semanais, naturalmente, dado o carácter prático dos cursos técnicos, representava 50% da carga horária, podendo desta forma ser considerada uma disciplina nuclear. Seguia-se a disciplina de Desenho, com 10 horas semanais, correspondendo a cerca de 28% da carga horária semanal total. Seguindo a lógica da reforma anterior, continuava-se a valorizar as disciplinas mais práticas. Os restantes 22% da carga horária distribuíam-se por disciplinas de carácter mais teórico e de formação geral. As disciplinas de Português e Matemática tinham 3 horas semanais cada uma e a disciplina de História tinha 2 horas semanais.

O segundo grupo de análise[150], caracteriza-se pela inexistência da disciplina de Matemática e pela presença da disciplina de Modelação e Composição. Este grupo regista três disciplinas de componente mais técnica e apenas duas de formação geral: Português com

[149] O primeiro grupo inclui os cursos de Carpinteiro de Moldes, Fundidor, Serralheiro-mecânico, Torneiro-mecânico, Fresador, Maquinista, Mecânico de Motores, Mecânico de Automóveis, Ferreiro-forjador, Serralheiro Civil, Carpinteiro civil e Compositor Tipógrafo.

[150] O segundo grupo inclui os cursos de Marceneiro, Entalhador, Serralheiro-ferreiro Artístico, Cinzelador e Ourives.

3 horas semanais e História com 2 horas semanais. Curiosamente assiste-se à manutenção da disciplina de História em detrimento da Matemática.

O terceiro grupo de análise[151] pauta-se pela irregularidade dos seus planos de estudos. Os cursos que compõem este grupo tinham um plano de estudos muito definido pelas suas especificidades. O curso de «Auxiliador Químico» apresenta no terceiro ano as disciplinas de Laboratórios de Física e Química e Introdução à Física e Química, assim como a disciplina de Francês que os restantes cursos do primeiro e segundo grupo não apresentam. O curso de «Gravador de Aço» apresenta, igualmente, a disciplina de Francês em substituição da disciplina de Matemática, visto que as restantes mantêm a mesma carga horária do grupo um. Os cursos de «Desenhador Litógrafo» e «Pintor Decorador» destacam-se pela ausência da disciplina de Oficina, substituída pela de Pintura e Tecnologia, mas com uma carga horária semanal consideravelmente inferior. As irregularidades das cargas horárias e disciplinas destes cursos acabam por fazer variar a percentagem da disciplina de História no terceiro ano. Embora mantendo duas horas semanais em todos os cursos, comparativamente com as restantes disciplinas surgem percentagens diferentes. No curso de «Auxiliador Químico», a História apresenta 11,8% da carga horária semanal do terceiro ano, curso em que a História parece adquirir alguma relevância, mas nos restantes mantém cerca de 7%, ainda assim ligeiramente superior à dos grupos de análise um e dois. Contudo, dada a irregularidade destes cursos que, de um modo geral, têm uma média total de horas semanais inferior e não apresentam o predomínio da disciplina de Oficinas, apesar de os valores serem ligeiramente superiores pode-se considerar que está ao nível dos grupos de análise um e dois.

De um modo geral, conclui-se que, na sequência da reforma de 1931, todos os cursos industriais com História no terceiro ano tinham 2 horas semanais desta disciplina. Esta era a que tinha menor carga horária semanal, mas tinha algum relevo, porque se manteve no currículo do ensino industrial.

Comparativamente com o plano de estudos da reforma anterior, verifica-se que houve uma redução do número das disciplinas de componente geral por ano. As disciplinas de línguas estrangeiras e de ciências naturais desapareceram do plano de estudos, mantendo-se apenas Português e Matemática, nos três primeiros anos do curso, Geografia e História, respetivamente no segundo e terceiro ano, e Física e Química, nos dois últimos anos do curso.

Assistiu-se, por isso, a uma clara perda de influência das línguas estrangeiras, que na reforma anterior tinham algum destaque, e a História mantém a sua percentagem de cerca de 5,5%. Contudo, não se pode deixar de atender ao facto de os cursos industriais com História serem inferiores aos cursos sem esta disciplina.

---

[151] O terceiro grupo inclui os cursos de Auxiliador de Laboratório Químico, Pintor Decorador, Desenhador Litográfico, Eletricista e Gravador de Aço.

Relativamente aos cursos industriais femininos, apenas dois tinham a disciplina de História: o curso de Bordadora-rendeira e o curso de Lavores Femininos. Estes cursos tinham uma duração de seis anos e, uma vez mais, a disciplina de História surgia no terceiro ano com duas horas semanais correspondendo a 7% do total da carga horária desse ano. Os cursos femininos tinham apenas quatro disciplinas, sendo a História acompanhada pelas disciplinas de Português, que representava 11% da carga horária semanal, a de Desenho 27% e a de Oficina 55%. Por esta razão pode-se concluir que no terceiro ano dos cursos femininos mantinha-se a mesma tendência dos cursos masculinos, ou seja, valorizavam-se as disciplinas técnicas de Oficina e Desenho e das disciplinas de carácter geral apenas o Português e a História.

Ainda na tentativa de compreender o lugar da História no âmbito dos cursos industriais na sequência da reforma de 1931, procurou-se entender o motivo de alguns cursos terem História e outros não. Logo à primeira vista destacou-se o facto de alguns cursos como os de serralheiro, carpinteiro, ferreiro e entalhador terem História, mas os mesmos cursos nas províncias não terem a disciplina. Note-se o caso paradigmático do curso de *Serralheiro-ferreiro artístico*[152] que previa no seu plano de estudos a disciplina de Geografia e História e o mesmo curso na província não.

No mesmo sentido, os cursos de *Carpinteiro Civil* e *Carpinteiro de Moldes*, lecionados em Porto e Lisboa tinha a disciplina de Geografia e História, mas os cursos de *Carpinteiro*, *Carpinteiro-marceneiro* e *Carpinteiro-segueiro*, lecionados pelo resto do país[153], não continham a disciplina. Este aspeto revela, desde logo, uma certa diferença regional na organização dos planos de estudo dos cursos.

1.2.2. A disciplina de História nos cursos comerciais

Relativamente aos cursos comerciais, a reforma de 1931 estabeleceu três cursos: o curso complementar de comércio (diurno), o curso complementar de comércio (noturno) e o curso de comércio (diurno ou noturno). A primeira conclusão retirada da análise das disciplinas que compunham estes cursos, comparativamente aos cursos industriais, é o carácter mais teórico, geral e humanístico das mesmas. De um

[152] De acordo com o decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, o curso de Serralheiro-ferreiro artístico era constituído pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História, Desenho Geral, Desenho Ornamental, Modelação e Composição, Francês e Oficina. Já o curso de Serralheiro-ferreiro artístico (província) era constituído apenas pelas disciplinas de Português, Matemática, Desenho Geral, Desenho Profissional, Modelação e Composição e Oficina.

[153] De acordo com o decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, os cursos de *Carpinteiro*, *Carpinteiro-marceneiro* e *Carpinteiro-segueiro* eram lecionados em Aveiro, Águeda, Oliveira de Azeméis, Braga, Bragança, Figueira da Foz, Faro, Lagos, Leiria, Vila Real, Viseu, Silves, Tomar, Chaves, Ponta Delgada, Angra do Heroísmo, Funchal, Gondomar e Portalegre.

total de catorze disciplinas, apenas três são apresentadas como práticas (Caligrafia, Dactilografia e Estenografia).

Os cursos complementares de comércio diurno e noturno tinham um plano de estudos com as mesmas disciplinas e cargas horárias totais, distinguindo-se apenas na sua duração. Enquanto o curso diurno tinha a duração de quatro anos, o curso noturno tinha cinco anos. O curso de comércio apresentava um grupo de disciplinas menor e uma carga horária total mais reduzida. Tinha a duração de três anos e era constituído por oito disciplinas de carácter geral e teórico e apenas três de carácter prático, o que contrastava com a maior dimensão prática atribuída aos cursos industriais. Embora neste curso não existisse a disciplina de História, é de ressalvar, no entanto, que existia uma disciplina de Geografia Geral.

Curiosamente, se os cursos de comércio não contemplavam a disciplina de História, os cursos complementares de comércio continham já uma disciplina de História autónoma, a disciplina de História Pátria e Geral, no terceiro ano do curso, com uma carga horária semanal de 3 horas, embora continuasse a registar-se uma maior carga horária no curso da disciplina congénere de Geografia Económica, Vias de Comunicação e Transportes que se registava no primeiro e segundo ano, igualmente, com 3 horas semanais.

Quadro 4. Plano de estudos dos cursos de comércio – 1931

Organização Curso de Comércio – 1931					
Disciplinas	parte	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Total
Português		3	3	3	9
Francês		3	3	3	9
Aritmética comercial e geometria elementar		3	3		6
Elementos de direito comercial e de economia política				3	3
Geografia geral		3			3
Noções gerais de comércio	1ª		3		3
Contabilidade e escrituração comercial	2ª			6	6
Cursos práticos					0
Caligrafia		3	3		6
Dactilografia			3		3
Estenografia				3	3
Total		15	18	18	51

Quadro 5. Plano de estudos do curso complementar de comércio (diurno) – 1931

Organização do Curso Complementar de Comércio (Diurno)							
Disciplina	1.º ano	2.º ano	3.º ano	% 3.ºano	4.º ano	Total	% Total
Português	3	3	3	12,0	3	12	13,8
Francês	3	3	3	12,0	3	12	13,8
Inglês		4	4	16,0	4	12	13,8
Aritmética comercial e geometria elementar	3	3				6	6,9
Elementos de direito comercial e de economia política					3	3	3,4
Geografia económica, vias de comunicação e transportes	3	3				6	6,9
História Pátria e Geral			3	12,0		3	3,4
Noções gerais de comércio		3				3	3,4
Contabilidade e escrituração comercial			3	12,0	6	9	10,3
Elementos de física, química e história natural			3	12,0		3	3,4
Noções de tecnologia e mercadorias					3	3	3,4
Caligrafia	3	3				6	6,9
Dactilografia			3	12,0		3	3,4
Estenografia			3	12,0	3	3	3,4
Total	15	22	25	100,0	25	87	100,0
Habilitações complementares para matrícula nos institutos comerciais							
Elementos de álgebra					3		
Física e química					3		
				Total	31		

Fazendo uma primeira leitura geral da carga horária do curso complementar de comércio, conclui-se que havia três grupos de disciplinas: as disciplinas de caráter geral, que constituíam 55% do currículo; as disciplinas comerciais, que constituíam 28% do currículo e as disciplinas práticas, que constituíam 17% do currículo. Perante estes valores, verifica-se, claramente, o predomínio das disciplinas de caráter geral comparativamente com as disciplinas específicas da área comercial e com as disciplinas práticas.

Neste plano de estudos, a disciplina de História aparece no grupo das disciplinas com menor carga horária no curso a par das disciplinas de Elementos de Direito Comercial e de Economia Política, Noções Gerais de Comércio, Elementos de Física, Química e História Natural e Noções e Tecnologia e Mercadorias.

As disciplinas que registavam uma maior carga horária semanal eram as línguas – Português, Inglês e Francês – seguidas pela disciplina de Contabilidade e Escrituração

Comercial. Esta diferença de valorização disciplinar poderá estar relacionada com a própria natureza do curso comercial, que não se destinava a formar operários, mas sim comerciantes e técnicos comerciais que lidavam com um público mais alargado e abrangente e tinham um trabalho «mais intelectual» necessitando por isso de uma formação mais geral.

Por outro lado, analisando apenas a carga horária do terceiro ano, aquele que tinha a disciplina de História Geral e Pátria, verifica-se uma certa homogeneidade da organização do horário semanal. À exceção da disciplina de Inglês que registava 4 horas semanais, todas as restantes disciplinas tinham apenas 3 horas semanais podendo considerar-se que estavam ao mesmo nível.

Ainda no que concerne aos cursos comerciais, e tal como se notou nos cursos industrias, é interessante verificar a localização das escolas onde eram lecionados, quer os cursos de comércio, quer os cursos complementares de comércio.

Ao todo, em Portugal existiam oito cursos complementares de comércio (quatro em Lisboa, dois no Porto, um em Coimbra e um no Funchal) e dezoito cursos de comércio. Verifica-se que os cursos comerciais, sem História, proliferam um pouco por todo o país (Aveiro, Águeda, Braga, Guimarães, Figueira da Foz, Faro, Silves, Leiria, Caldas da Rainha, Póvoa de Varzim, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo, Vila Real, Chaves, Viseu, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada), enquanto os cursos complementares de comércio, com História, centram-se nas principais cidades do país Lisboa, Porto e Coimbra e na cidade do Funchal na Região autónoma da Madeira.

Uma vez mais assiste-se a uma política regional, que centrava a formação com maior carga horária e número de disciplinas nas principais zonas industriais do país – Lisboa e Porto.

O regime de Salazar começava a alargar os cursos comerciais a todo o país é certo, mas não concedia uma formação igual em todas as regiões, sendo evidente uma diferenciação regional do ensino técnico.

1.2.3. A disciplina de História nos cursos agrícolas

Em 1933, o decreto 22 427, de 8 de abril, reorganizava o ensino nas escolas de regentes agrícolas, novamente reintegrado no Ministério da Instrução Pública. Os cursos agrícolas nesta reforma seguem a mesma tendência da anterior mantendo as aproximações ao ensino liceal.

Em 1933, determinava-se que as escolas agrícolas deveriam fornecer aos seus alunos uma cultura técnica geral valorizando uma formação mais teórica semelhante à proporcionada pelos liceus. O objetivo das escolas era habilitar alunos para dirigir e administrar explorações agrícolas e auxiliar os serviços técnicos nos estabelecimentos oficiais. Depreende-se, portanto, que o ensino agrícola não se destinava a formar «operários rurais», mas sim quadros técnicos superiores que futuramente integrassem o Instituto Superior

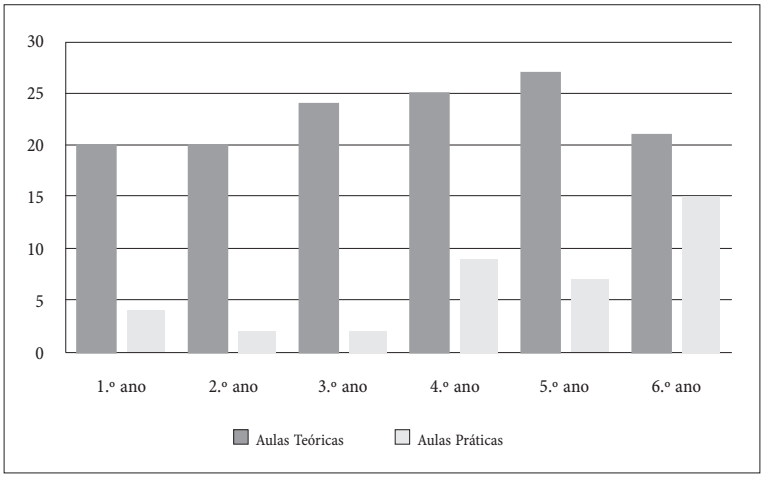
de Agronomia e a Escola Superiora de Medicina Veterinária e que necessitavam de uma formação mais completa ao nível teórico.

As escolas de regentes agrícolas ministravam cursos com a duração de sete anos e, nos cinco primeiros, lecionava-se o curso geral dos liceus. O seu plano de estudos organizava-se em torno de disciplinas liceais e técnicas que se dividiam em teóricas e práticas.

Após a análise do plano de estudos das escolas de regentes agrícolas, verifica-se que nos cinco primeiros anos do curso os alunos frequentam apenas disciplinas liceais (Português, Latim, Francês, Inglês, Geografia e História, Instrução Moral e Cívica) distribuindo-se as restantes dezanove disciplinas técnicas pelos últimos quatro anos do curso.

Ao longo de todo o curso, mantêm-se sempre a primazia das aulas teóricas sobre as aulas práticas, mesmo nas disciplinas ditas técnicas. Perante esta situação, pode-se concluir que os cursos agrícolas eram substancialmente distintos dos cursos comerciais e industriais, não só devido à sua semelhança e equiparação ao ensino liceal, mas também devido à valorização das disciplinas teóricas comparativamente com as disciplinas práticas.

Gráfico 7. Distribuição de aulas teóricas e práticas pelos sete anos dos cursos do ensino agrícola – 1933



1.3. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA DE 1948

A reforma de 1948 foi instituída pelo Decreto-Lei 37 029, de 25 de agosto de 1948, que promulgou o estatuto do ensino profissional industrial e comercial. Esta reforma foi, cuidadosamente, preparada por comissões especiais e obteve vários pareceres da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa. Pela sua inovação, esta reforma acabou por ser considerada a mais estruturante do ensino técnico da segunda metade do século XX.

A partir de 1948, o ensino técnico em Portugal conheceu uma nova fase devida, sobretudo, à necessidade de promover o desenvolvimento económico e social do país. A nível político, 1945 trouxe uma grande rutura com o fim das ditaduras na Europa central. No nosso país, Salazar soube adaptar-se aos novos tempos e tentou fazer transparecer uma nova abertura, mantendo o regime quase inalterável. Contudo, a nível social e económico não era possível manter os ideais do passado. A necessidade de desenvolver o país 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.

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:

> *Esforçamo-nos a separar o trabalho intelectual do trabalho manual. Queremos que uns homens vivam exclusivamente a pensar e outros exclusivamente a trabalhar manualmente: àquele chamamos uma pessoa culta e a este um operário. No entanto, o operário devia também pensar e a pessoa culta trabalhar manualmente e assim, ambos seriam pessoas no melhor sentido*[154].

Por se sustentar neste princípio e por tentar construir um tipo de ensino que, ao mesmo tempo, formasse operários qualificados e os preparasse para tarefas mais nobres e responsáveis, criando uma nova divisão social do trabalho, a reforma de 1948 encontrou vários opositores que a consideraram demasiado progressista.

De modo a aferir as reais necessidades de formação técnica do país, criou-se uma comissão de reforma do ensino técnico, através do decreto-lei 31 431, de 29 de junho de 1941, coordenada por Leite Pinto. O primeiro relatório desta comissão foi entregue no ministério em 1944, mas os estudos prosseguiram e apenas em 1947 o projeto de reforma foi debatido na Assembleia Nacional. Este transformou-se em lei através dos decretos n.º 37 028, de 25 de agosto de 1948, e n.º 37 029, da mesma data, que instituíram o novo estatuto do ensino profissional industrial e comercial.

Se a reforma anterior, de 1931, tinha o objetivo claro de habilitar operários, a nova reforma de 1948 procurava ir mais além e em vez de instruir e certificar operários procurou formá-los. Neste sentido, surgiu uma nova organização do ensino técnico com a criação do ciclo preparatório, com a duração de dois anos; de cursos complementares de aprendizagem, com a duração de quatro anos; de cursos de formação com a duração de três anos, podendo os alunos optar por mais um ano da secção preparatória para os institutos; de cursos de especialização em regime de formação, com a duração de um ano;

[154] PROENÇA, 1947: 13.

de cursos de especialização em regime de aperfeiçoamento, que podiam durar um, dois ou três anos; e de cursos de mestrança que variavam entre dois e quatro anos.

O ciclo preparatório, como o próprio nome indica, procurava preparar os estudantes para prosseguir estudos. Este novo ciclo de dois anos, que se seguia ao ensino primário, tinha um carácter mais geral e menos técnico, que aumentava a escolaridade dita obrigatória. Visava-se que, na sequência deste, os alunos prosseguissem estudos.

Para ingressar no ciclo preparatório do ensino técnico, os alunos eram submetidos a um exame de admissão composto por três provas: «prova escrita, prova prática e prova oral»[155].

No ciclo preparatório, a História surgia ligada ao Português na disciplina de Língua e História Pátria. Esta ligação valorizava largamente a História no currículo, visto que os jovens aperfeiçoavam a leitura, a interpretação, a compreensão e a comunicação escrita e oral através de conhecimentos históricos. Em termos de carga horária, a História surgia, assim, numa das principais disciplinas do ciclo preparatório do ensino técnico.

Naturalmente, sendo um curso de preparação para prosseguir estudos no âmbito do ensino técnico, as principais disciplinas do ensino técnico, de acordo com a carga horária atribuída, eram as de Desenho e Trabalhos Manuais que, conjuntamente, representavam 44% do curso. A disciplina de maior relevância imediatamente a seguir era a disciplina de Língua e História Pátria que representava cerca de 17% da carga horária do curso.

Quadro 6. Plano de estudos e carga horária do ciclo preparatório do ensino técnico – 1948

Ciclo Preparatório				
Disciplinas	**1.º ano**	**2.º ano**	**Total**	**% total**
Língua e História Pátria	5	5	10	16,9
Ciências geográfico-naturais	4	4	8	13,6
Matemática	3	3	6	10,2
Desenho	6	8	14	23,7
Trabalhos manuais	6	6	12	20,3
Religião moral	2	1	3	5,1
Educação Física	2	2	4	6,8
Canto Coral	1	1	2	3,4
Total	29	30	59	100

[155] A prova escrita era constituída por um ditado de um texto de 120 a 150 palavras, por uma redação sobre um tema corrente do conhecimento direto dos alunos e pela resposta a dez perguntas de Aritmética. A prova prática pelo desenho de um objeto de uso comum e a prova oral consistia na leitura e análise ideológica de um trecho simples, num interrogatório sobre noções muito sumárias de História e Geografia de Portugal e por fim, perguntas sobre Aritmética e Geometria. In Diário do Governo, I Série, Decreto 37 029, de 25 de agosto de 1948, artigo 16.º.

Os Cursos Complementares de Aprendizagem eram ministrados em horário noturno e exigiam como habilitação mínima para o seu ingresso a 4ª classe, ou equivalente, e a idade mínima para a matrícula de treze anos. Estes cursos abarcavam diversos sectores da indústria e tentavam dar resposta à necessidade de mais competências por parte dos operários jovens a iniciar a sua vida produtiva nas empresas. Regra geral, estes cursos tinham a duração de quatro anos, à exceção do curso de cinzelador, que durava cinco anos, e os cursos de filigranista, oleiro e canteiro, que duravam apenas três anos.

Dos dezoito cursos complementares de aprendizagem existentes de acordo com o Decreto-Lei 37 029, de 25 de agosto de 1948, todos continham a disciplina de Português e História de Portugal.

Os Cursos de Mestrança destinavam-se a operários com a 4ª classe de instrução primária e oito anos de exercício efetivo de uma profissão relacionada com o curso que desejam prosseguir e pretendia conceder uma «instrução geral e técnica necessária ao exercício das funções de contramestres mestres e chefes de oficina»[156].

A reforma de 1948 sofreu alterações em 1952[157], 1956[158], 1957[159] 1960[160] e 1961[161], porém, nenhumas dessas alterações modificou a estrutura e a organização curricular do ensino técnico.

1.3.1. A disciplina de História nos cursos industriais

Antes de iniciar a análise das cargas horárias da disciplina de História nos cursos industriais, convém referir algumas das dificuldades neste tipo de reflexão. Em primeiro lugar, o elevado número de cursos com disciplinas diversas e cargas horárias distintas torna quase inviável uma análise pormenorizada de conjunto. Contudo, é possível observar algumas linhas e tendências gerais.

Todos os cursos complementares de aprendizagem tinham a disciplina de Língua e História Pátria. De um modo geral, nos cursos com a duração de quatro anos, esta disciplina tinha uma carga horária de duas horas semanais nos três primeiros anos de curso.

Em média, os cursos complementares de aprendizagem tinham 13 horas de aulas semanais nos vários anos do curso. Neste contexto, as 6 horas semanais atribuídas à disciplina nos três primeiros anos do curso corresponderiam a cerca de 11,5% do total da

---

156 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto-lei n.º 37 029, de 25 de agosto de 1948, capítulo VI, Art.84.º.

157 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 38 898, de 6 de setembro de 1952.

158 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 40 714, de 1 de agosto de 1956.

159 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 41 177, de 8 de julho 1957.

160 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 42 811, de 20 de janeiro de 1960 e Decreto n.º 43 137, de 29 de agosto de 1960.

161 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 43 641, de 2 de maio de 1961 e Decreto n.º 43 644, de 3 de maio de 1961.

carga horária. As disciplinas com maior carga horária continuam a ser as de Trabalhos Oficinais e Tecnologia e de Desenho. A Matemática era valorizada em alguns cursos como os de Serralheiro, Eletricista, Tecelão Mecânico, Fiandeiro ou Tintureiro, mas tal não acontecia em todos os cursos. Quando não existia esta valorização da Matemática, a disciplina de Língua e História Pátria ocupava o terceiro lugar do currículo de acordo com a carga horária que lhe era atribuída.

Quadro 7. Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Aprendizagem industrial de Serralheiro – 1948

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	% Total
Língua e História Pátria	2	2	2		6	11,5
Matemática	3	2	2		7	13,5
Elementos de Física, Mecânica Geral e Aplicada		2	2	1	5	9,6
Desenho	4	3	2	2	11	21,2
Orçamento e Contas de obras				1	1	1,9
Religião Moral	1	1			2	3,8
Formação Corporativa				1	1	1,9
Noções de Higiene			1		1	1,9
Trabalhos oficinais e tecnologia	3	3	4	8	18	34,6
Total	13	13	13	13	52	100

Quadro 8. Plano de estudos e cargas horárias do Curso Complementar de Aprendizagem industrial de Compositor e Impressor Tipógrafo – 1948

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	% Total
Língua e História Pátria	2	2	2	3	9	17,6
Francês			2	2	4	7,8
Matemática	3	2			5	9,8
Desenho de Observação	4	4	4	2	14	27,5
Religião Moral	1	2			3	5,9
Formação Corporativa				1	1	2,0
Noções de Higiene			1		1	2,0
Trabalhos Oficinais e Tecnologia	3	2	4	5	14	27,5
Total	13	12	13	13	51	100

Os cursos de compositor tipógrafo e impressor tipógrafo, apesar de terem quatro anos, tinham uma maior carga horária atribuída à disciplina de Língua e História Pátria. Nestes cursos, a disciplina tinha 2 horas semanais nos três primeiros anos, à semelhança

dos restantes cursos, mas tinha mais 3 horas semanais no último ano do curso. Talvez por estes cursos estarem mais ligados às letras, já que iriam lidar com obras escritas durante a sua vida profissional, valorizava-se o conhecimento da Língua Pátria e da sua História, mas também, porque muitas vezes tinham de ser revisores de provas tipográficas. Este carácter mais humanístico deste curso industrial pode ainda verificar-se no facto de estes serem os únicos cursos que contemplavam uma língua estrangeira no seu currículo. Simultaneamente, nestes cursos, verifica-se uma diminuição da importância das disciplinas de Trabalhos Oficinais e Desenho, enquanto a disciplina de Língua e História Pátria se assume como uma das mais relevantes, comparativamente com as restantes disciplinas de caráter mais geral e teórico.

Já nos cursos de três anos, a disciplina de Língua e História Pátria tinha apenas 2 horas semanais nos dois primeiros anos de curso, devido à sua menor duração em termos de anos de estudo. Estes cursos revelavam um destaque incontestável à disciplina de Oficina e, seguidamente, às disciplinas de Desenho e Modelação. A disciplina de Língua e História Pátria, embora não sendo aquela com menor carga horária, era uma das que menos importância teria no currículo, dado que estes cursos valorizam, claramente, a parte prática e profissional.

Quadro 9. Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Aprendizagem industrial de Canteiro e Oleiro – 1948

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	Total	% Total
Língua e História Pátria	2	2		4	4,2
Desenho	6	6	4	16	16,8
Composição decorativa			4	4	4,2
Modelação	4	4	2	10	10,5
Religião Moral	1	1		2	2,1
Formação Corporativa			1	1	1,1
Noções de Higiene			1	1	1,1
Oficina	15	18	24	57	60,0
Total	28	31	36	95	100

No que concerne aos cursos de formação, a disciplina de História surgia apenas no plano de estudos dos alunos que pretendessem seguir para os institutos industriais. Os cursos de formação tinham a duração de três anos, mas para os alunos que pretendessem seguir estudos, seriam alargados com mais um ano e completados por algumas disciplinas específicas dentro das quais surgia a História. Esta, apesar de surgir autonomamente, continua a partilhar o seu espaço com a Geografia, pois a História surgia apenas no 4.º ano com 3 horas semanais e a Geografia tinha exatamente a mesma carga horária no terceiro

ano. Todas as restantes disciplinas necessárias para a entrada nos institutos tinham horas letivas semanais, quer no terceiro, quer no quarto ano dos cursos de formação.

Neste conjunto de disciplinas, a História surgia como uma das menos importantes, juntamente com a Geografia, mas se se considerar o complemento das duas verifica-se que estas têm a mesma importância da disciplina de Física e Química, sendo a disciplina com menor carga horária a de Ciências Naturais e as disciplinas mais valorizadas as línguas estrangeiras de Inglês e Francês.

Quadro 10. Disciplinas da Secção Preparatória para os Institutos – 1948

Disciplinas	3º ano	4º ano	Total	% Total
Física e química	3	3	6	18,8
Ciências naturais	2	2	4	12,5
Geografia	3		3	9,4
História		3	3	9,4
Inglês	3	5	8	25,0
Francês	3	5	8	25,0
Total	14	18	32	100

Apesar de estas serem as disciplinas frequentadas pelos alunos que queriam aceder aos institutos, note-se que, para além destas, os alunos tinham também as disciplinas estipuladas no plano de estudo de Português, Matemática, Desenho Profissional, Tecnologia e Oficina.

Os cursos industriais de especialização e de mestrança, dado o seu carácter eminentemente prático e profissionalizante, não contemplavam a disciplina de História nem nenhuma outra de carácter mais científico-humanístico.

1.3.2. A disciplina de História nos cursos comerciais

Os cursos comerciais resultantes da reforma de 1948 foram essencialmente dois: o Curso de Comércio e o Curso Geral de Comércio. Ao nível dos cursos de especialização em regime de formação, definia-se o curso de Colono[162], constituído apenas por quatro disciplinas. Este não contemplava nenhuma disciplina relacionada com a História, estando mais ligada à Geografia e Administração das Colónias[163].

---

[162] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37029, de 25 de agosto de 1948, mapa 5.

[163] O curso de especialização de Colono previa as disciplinas de Geografia física e económica do ultramar português (5h semanais); Colonização portuguesa, sua evolução histórica e características (5h semanais); Organização administrativa do ultramar (3h semanais) e Higiene, medicina prática e enfermagem (5h semanais). In Decreto 37 029, de 25 de agosto de 1948, mapa 5.

Quadro 11. Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Aprendizagem de Comércio – 1948

Disciplina	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	% Total
Português e História de Portugal	2	2	2	3	9	17,6
Francês	2	2	2	2	8	15,7
Geografia geral e economia	2	2	2		6	11,8
Noções de comércio e de legislação aplicada		2	2		4	7,8
Aritmética comercial	3	2	2		7	13,7
Escrituração comercial			2	4	6	11,8
Religião moral	1	1			2	3,9
Formação corporativa				1	1	2,0
Noções de higiene			1		1	2,0
Caligrafia	2	2			4	7,8
Dactilografia				3	3	5,9
Total	12	13	13	13	51	100,0

No Curso Complementar de Aprendizagem de Comércio, a História surgia associada à disciplina de Português e era aquela que tinha uma maior carga horária na totalidade do curso, embora tivesse apenas 2 horas semanais nos três primeiros anos do curso e três no último ano. Contudo, fazendo uma análise ano a ano, não se pode considerar que a disciplina se destacasse, porque havia uma homogeneidade na distribuição horária semanal.

No Curso Geral de Comércio, a História adquiriu uma nova importância, separando-se da Geografia. Neste curso surgia a disciplina de História Geral e Pátria no segundo e terceiro anos com duas horas semanais, enquanto a disciplina de Geografia estava presente apenas no primeiro ano do curso. Assim, na totalidade do plano de estudos do Curso Geral de Comércio, a História, não só aparecia autónoma e independente, mas também apresentava um total horário superior à Geografia.

Conforme já se tinha registado nas reformas anteriores, nos cursos comerciais assiste-se a uma valorização da História, quer geral, quer universal. Neste ramo de ensino, a História é uma disciplina de valor intermédio, ou seja, não se compara às disciplinas de línguas, que dominam o currículo, mas também não é a disciplina com menor carga horária.

Quadro 12. Plano de estudos e cargas horárias do Curso Geral de Comércio – 1948

Disciplinas	1º ano	2º ano	%	3º ano	%	Total	% total
Português	3	3	10,7	3	10,0	9	10,7
Francês	4	4	14,3	2	6,7	10	11,9
Inglês	2	5	17,9	5	16,7	12	14,3
Geografia	3					3	3,6

Disciplinas	1º ano	2º ano	%	3º ano	%	Total	% total
História geral e pátria		2	7,1	2	6,7	4	4,8
Cálculo comercial	3	2	7,1			5	6,0
Ciências físico naturais	3	3	10,7			6	7,1
Mercadorias				3	10,0	3	3,6
Noções de comércio, de direito comercial e de economia política	3	2	7,1	2	6,7	7	8,3
Contabilidade		4	14,3	6	20,0	10	11,9
Técnica de vendas				1	3,3	1	1,2
Religião moral	1	1	3,6			2	2,4
Formação corporativa				1	3,3	1	1,2
Noções de higiene		1	3,6			1	1,2
Educação física	1	1	3,6	1	3,3	3	3,6
Caligrafia	3					3	3,6
Dactilografia				4	13,3	4	4,8
Total	26	28	100,0	30	100,0	84	100,0

Após a decomposição das cargas horárias de vários cursos do ensino técnico, a identificação dos cursos que tinham, ou não, a disciplina de História ou outra disciplina com conteúdos históricos, são várias as conclusões que se podem retirar.

A primeira prende-se com a falta de homogeneidade na elaboração das reformas do ensino técnico comparativamente com o ensino liceal, em especial no que concerne à organização curricular dos cursos. A reforma de 1918, limitou-se a apresentar uma lista de disciplinas sem qualquer referência às suas cargas horárias, enquanto as reformas de 1931 e 1948 registam já pormenorizadamente disciplinas, cargas horárias e o seu enquadramento curricular nos vários cursos e nos planos de estudo completos. Por outro lado, estas reformas não referem a justificação das escolhas das disciplinas.

Uma segunda conclusão prende-se com a dificuldade de encontrar uma linha de análise comparativa entre as várias reformas dos cursos industriais, dado que elas se revelam todas distintas, sem uma linha sólida comum de evolução. A organização preconizada em 1918 é bastante diferente da reforma de 1931. Se na primeira havia apenas um plano de estudos para os cursos industriais de acordo com o grau de ensino, a segunda, ao multiplicar os cursos, dando-lhes especificidades profissionalizantes, revela-se mais complexa de analisar dificultando a criação de grupos de referência para análise. A reforma de 1948, apesar de manter a multiplicidade de cursos e ter o cuidado de apresentar a sua localização, planos de estudo e cargas horárias dos mesmos, divide o ensino técnico em vários graus que dificultam o delinear de pontos de referência para comparação com as reformas anteriores.

Notou-se, igualmente, a diferença da homogeneidade que caracterizou a evolução do ensino liceal comparativamente com a diversidade e ruturas que caracterizaram a evolução do ensino técnico. Se o primeiro revelou desde cedo uma certa linha de orientação estabilizada, revelando apenas ligeiras diferenças evolutivas, o ensino técnico, ao longo do século XX, esteve em permanente evolução e foi marcado por ruturas acentuadas na forma de organizar os vários cursos fossem eles industriais, comerciais, artísticos ou agrícolas.

Contudo, estas diferenças normativas e de organização curricular revelaram, igualmente, outras conclusões relativas à própria política educativa portuguesa do século XX. Se é de longa data e certa a distinção feita, ao nível do ensino secundário, entre o carácter teórico e clássico do ensino liceal e o carácter prático e profissionalizante do ensino técnico, também é certo que não se pode referir a total separação entre os dois subsistemas, nem se pode fazer uma distinção linear.

Revelaram-se aproximações entre os dois subsistemas, nomeadamente no ensino agrícola que, apesar de técnico, tinha uma certa equiparação ao ensino liceal, pois apresentavam disciplinas comuns e atribuía, inclusivamente, uma qualificação correspondente ao ensino liceal até ao 5.º ano, altura em que, caso desejassem, os alunos do ensino agrícola poderiam transitar para o ensino liceal.

Tornou-se ainda mais evidente que a política educativa relativamente ao ensino técnico é mais complexa do que se poderia pensar. O ensino técnico não foi pensado como um todo, como se verificou no ensino liceal, mas foi pensado à medida que as necessidades económicas do país exigiam técnicos especializados ou mão-de-obra qualificada e enquadrada social e moralmente. De 1918 para 1948 notam-se, não só diferenças de organização curricular, mas, essencialmente, mudanças de intenções que acabam por se refletir nas próprias disciplinas. Se na reforma de 1918 há uma predominância das disciplinas de carácter prático, na reforma de 1931 começam a registar-se mais disciplinas de carácter teórico e na reforma de 1948 encontram-se já mais disciplinas gerais e um grupo claro de disciplinas de formação moral e cívica como as disciplinas de Religião Moral, Formação Corporativa e Noções de Higiene.

No contexto do ensino industrial, em 1918, a História surgia nas escolas industriais, no grau geral, associada à Geografia e com uma carga horária semanal de 3 horas durante dois anos. Nos institutos industriais, onde se lecionava o ensino secundário, a História já não era contemplada no currículo. Contudo, se os alunos pretendessem prosseguir estudos, ingressariam nos cursos preparatórios onde teriam a disciplina de Geografia Geral, Elementos de História Universal e História Pátria, com uma carga horária semanal de 2 horas durante três anos.

Em 1931, os cursos industriais voltam a registar a disciplina de Geografia e História, mas sabe-se que estas são lecionadas separadamente, apesar de fazerem parte da mesma disciplina. A Geografia tinha uma carga horária de duas horas num ano e a História outras

duas horas no ano seguinte. Este aspeto é já determinante para aferir uma certa autonomia da História, embora esta continuasse, oficialmente, ligada à Geografia.

Em 1931, verificou-se que havia mais cursos industriais sem História do que com ela e que estes se localizavam, maioritariamente, nas grandes cidades de Lisboa e Porto, levantando novamente a ideia de uma política educativa regional que procurava dar uma formação mais completa nos locais mais populosos onde seria necessário um maior cuidado na formação dos futuros trabalhadores industriais.

Em 1948, os cursos industriais ganham uma nova organização e, uma vez mais, multiplicam-se. Foi formado o ciclo preparatório, onde a História foi separada da Geografia, mas associada à Língua Portuguesa. Neste curso, a disciplina via-lhe ser atribuída uma carga horária de cinco horas semanais durante os dois anos do curso. A História, neste grau, seria veiculada através da leitura e do conhecimento das grandes narrativas históricas do nosso país, sendo, assim, valorizada. Avançando para os cursos complementares de aprendizagem, a disciplina de História Pátria continuava ligada à disciplina de Português, com 2 horas semanais durante três anos. Nos cursos de formação, nas especializações e nos cursos de mestrança, a História desaparecia do currículo.

Nos cursos comerciais a situação já era distinta, pois havia uma maior importância dada à História nos currículos. Em 1918, em dois anos, surgia a disciplina de Geografia e História Económicas. Avançando para 1931, o ensino comercial de nível secundário autonomizava já a disciplina de História, que se separa completamente da Geografia, surgindo a disciplina de História Geral e Pátria, com uma carga horária de 2 horas no segundo ano do curso.

Ao nível básico, a reforma de 1948 mantinha a ligação estreita entre as disciplinas de História e de Português. Já na reforma do ensino comercial, mantinha-se a autonomia da disciplina de História Geral e Pátria e a sua carga horária foi aumentada para duas horas semanais durante dois anos do curso.

Desta forma, conclui-se que nos cursos comerciais a História separou-se no ensino secundário da Geografia ganhando um lugar próprio e que, pela primeira vez, no ensino básico, aliou-se à disciplina de Português.

O ensino agrícola, conforme já foi referido, tinha uma dinâmica diferente, pois continha disciplinas iguais aos cursos liceais e até equivalências. A disciplina de História surgia, quer em 1919, quer em 1931, ligada à Geografia, com uma carga horária ligeiramente superior à dos restantes cursos técnicos, aproximando-se, assim, do subsistema de ensino congénere, pelo que se optou por limitar, neste momento, o estudo da disciplina de História apenas aos cursos industriais e comerciais.

2. CONTEÚDOS ESCOLARES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Para o estudo de uma disciplina escolar é fundamental identificar os conteúdos que ela transmite. A seleção dos assuntos que deveriam ser ensinados às gerações futuras, através das disciplinas escolares, permite descortinar, não só que temáticas da área científica de referência eram valorizados, mas também as escolhas que cada regime político fez numa determinada época histórica, assim como as intenções que levaram à seleção ou exclusão de determinado conteúdo escolar.

Porém, é necessário ter como ponto de partida a noção que estes conteúdos são pensados e interpretados de acordo com a visão dos diferentes atores educativos que intervêm na disciplina.

Nos períodos em análise, o primeiro ator que definia os conteúdos de uma disciplina escolar era o poder legislativo, sob proposta do poder político e, normalmente, depois de algumas comissões terem trabalhado na elaboração dos programas durante algum tempo. Determinados os temas que deveriam ser abordados nas diferentes disciplinas escolares e regulamentados em Diário do Governo, por vezes, surgiam indicações metodológicas sobre a forma como os mesmos deveriam ser interpretados e lecionados.

A sua implementação era depois da responsabilidade de autores de manuais e, sobretudo, dos professores que, em contexto de sala de aula, os partilhavam com os alunos.

Os autores de manuais, baseados nos programas oficiais, apresentavam a sua visão e interpretação dos conteúdos escolares que teriam de ser lecionados através da construção de um texto historiográfico de autor, assim como um conjunto de recursos educativos que procuravam simultaneamente ir ao encontro da visão do legislador e adaptar os conhecimentos da sua área científica de referência aos alunos que os iriam estudar. Naturalmente, os autores de manuais escolares acabavam por transmitir as suas próprias visões, representações e interpretações nos textos que escreviam, constituindo-se, assim, como agentes que contribuíam diretamente para a construção dos conteúdos escolares.

Por outro lado, os professores eram o terceiro agente que trabalhava os conteúdos específicos da disciplina que deviam ser transmitidos aos alunos. Eles partiam das diretrizes oficiais dos programas, mas depois tinham como recurso indispensável e incontornável de

ensino o manual ou manuais da sua disciplina que serviam de base para o seu trabalho. Assim, o professor absorvia à partida pelo menos duas visões sobre os conteúdos escolares da sua disciplina. Porém, o professor tinha uma outra visão sobre os conteúdos a lecionar: a sua própria interpretação do programa. Fazendo uso dos seus conhecimentos científicos, da sua experiência profissional, das investigações que fazia na preparação das aulas e do diálogo com os seus pares, o professor construía uma perspetiva pessoal sobre os conteúdos escolares que tinha de trabalhar e transmitir aos seus alunos.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar que, em última análise, os conteúdos escolares eram analisados, trabalhados e interiorizados pelos próprios alunos que, no final da sua aprendizagem, deveriam ter adquirido um conhecimento novo para si a partir dos conteúdos escolares que estudaram e aprenderam.

Simultaneamente, os conteúdos escolares refletem, não apenas as visões dos agentes educativos, mas também permitem analisar o grau de aceitação ou resistência dos agentes educativos às diretrizes superiores impostas pelos programas oficias. Assim, neste capítulo, após a identificação dos conteúdos programáticos da disciplina de História no ensino técnico, procurar-se-á também verificar o grau de conformidade entre os conteúdos escolares propostos nos programas formais e os conteúdos constantes nos manuais do ensino industrial e comercial.

Num outro ponto de vista, ao nível da disciplina de História, a análise dos conteúdos escolares presentes, quer nos programas, quer nos manuais escolares permitem ainda compreender a própria evolução historiográfica da época verificando se a tendência geral da historiografia da História, enquanto ciência é, ou não, a mesma da historiografia da História, enquanto disciplina escolar. Simultaneamente, esta análise permite verificar que temáticas históricas são transmitidas e quais as que são deixadas de parte, visto que na análise dos conteúdos de uma disciplina escolar são tão importantes os conteúdos que estão presentes como aqueles que estão ausentes.

Este capítulo, baseado, essencialmente, nos conteúdos programáticos da disciplina de História para o ensino industrial e comercial e nos conteúdos presentes nos seus respetivos manuais, encontra-se subdividido em duas partes: uma primeira que aborda o período temporal entre 1926 e 1948, período em que havia uma certa liberdade na adoção do manual escolar, visto que ainda não fora estabelecido o manual único; e uma segunda que aborda o período temporal entre 1948 e 1974, desde a adoção definitiva nos cursos industriais e comerciais do manual único, na sequência da reforma de 1948, até à fase de transição para o ensino unificado. Ao longo da análise procurar-se-á verificar que conteúdos eram mais abordados e quais eram os excluídos, assim como aferir o grau de correspondência entre os conteúdos preconizados no programa e os conteúdos efetivamente presentes nos manuais.

2.1. CONTEÚDOS ESCOLARES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ENTRE 1926 E 1948

Na sequência da lei 1 822, de 14 de outubro de 1925 que fixava a organização do curso elementar de comércio ministrado nas escolas dependentes da Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, o ensino comercial passou a ter a disciplina de *Geografia Comercial, Vias de Comunicação e Transportes e História Geral e Pátria* no primeiro, segundo e terceiro ano. Contudo, a disciplina que se constituía como uma só para a realização do exame de admissão aos Institutos Comerciais, estava na realidade dividida em duas partes como o comprova a síntese da sua carga horária, que a dividia numa primeira parte de *Geografia Comercial, Vias de Comunicação e Transportes*, com três horas semanais durante o primeiro e segundo ano, e numa segunda parte de *História Geral e Pátria*, com uma carga horária de três horas semanais no terceiro ano.

O próprio programa estabelecido no decreto 11 490, de 9 de março de 1926, reflete esta divisão, pois apresenta separadamente os conteúdos previstos para a disciplina. Esta primeira divisão evidencia já uma certa autonomia da disciplina de História, apesar de ainda estar ligada oficialmente à disciplina de Geografia.

O programa de 1926 da disciplina de História para os cursos comerciais estabelecia os vários conteúdos previstos, assim como algumas observações, embora muito reduzidas se as compararmos com as orientações estabelecidas em outras disciplinas do ensino técnico como as de Língua Francesa e Inglesa. Este caráter reduzido torna-se ainda mais evidente se compararmos o seu conteúdo e extensão com as indicações constantes nos programas da disciplina de História no ensino liceal que referiam mais indicações sobre a forma como os conteúdos deveriam ser abordados em contexto educativo.

Nas observações sobre a disciplina de *História Geral e Pátria*[164], estabelecia-se que esta teria quatro grandes fins: o conhecimento de factos; a ligação dos factos no tempo e no espaço; o desenvolvimento do raciocínio com base nos factos; e a comparação da História nacional com a História universal.

Estas finalidades do ensino da História nas escolas comerciais revelam que a História deveria valorizar os aspetos factuais, contextualizando-os em duas vertentes orientadoras: o tempo e o espaço. Porém, não se pretendia que o ensino da História se limitasse à memorização de datas, biografias ou de grandes batalhas, até porque essas referências

[164] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 11 490, 9 de março de 1926. Nas observações ao programa da disciplina de História Geral e Pátria pode-se ler: *O professor terá sempre em vista no ensino da história habituar o aluno a conhecer os factos, a saber ligá-los no tempo e no espaço, a raciocinar com eles e a comparar bem a história nacional com a história geral. O professor deve fazer na sua escola, durante o ano, uma série de conferências aos seus alunos sobre alguns dos factos que, sendo importantes, não vão indicados no programa por os alunos não terem tempo para os estudar. Essas conferências deverão ser acompanhadas de projecções luminosas, de fotografias, de maneira a tornar mais profícuo, mais atraente e mais pedagógico o ensino da história. A imagem objectiva acompanhará sempre a exposição do professor.*

não surgem explícitas na lista de conteúdos preconizadas pelos legisladores. Esperava-se também que a disciplina escolar de História contribuísse para o desenvolvimento do raciocínio a partir dos factos históricos, procurando sempre fazer análises comparativas entre a História de Portugal e a História Universal.

Por outro lado, embora a nomenclatura da disciplina fosse *História Geral e Pátria*, podendo induzir que a História devesse primeiramente ser abordada sob o ponto de vista geral e só depois nacional, o programa não dá nenhuma indicação nesse sentido mencionando apenas que no ensino da disciplina dever-se-ia ter como fim o estudo comparado da História de Portugal com a História Universal.

Analisando o programa numa perspetiva global, a primeira impressão que ressalta a qualquer professor de História é a sua grande extensão temporal para um tão reduzido número de horas (3 horas semanais) e para um único ano letivo, agravado pelo facto de exigir uma abordagem simultaneamente da História nacional e da História geral.

Relativamente aos conteúdos propostos no programa, a distribuição dos mesmos orientava-se por quatro eixos estruturantes: *Preliminares, Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea,* ou seja, predominava a divisão por épocas históricas.

O programa de 1926 limitava-se, no entanto, à enumeração cronológica de um conjunto de temas a abordar não dando qualquer indicação do tempo ou profundidade que devia ser destinado a cada um. Tal pode indiciar que o professor tinha uma certa flexibilidade na sua gestão curricular, podendo à sua vontade explorar de forma mais exaustiva ou mais abreviada um ou outro conteúdo previsto no programa, embora não pudesse estar em causa o seu cumprimento, já que ele era objeto de uma avaliação final em exame.

Nas observações do programa surgia ainda a seguinte indicação: «o professor deve fazer na sua escola, durante o ano, uma série de conferências aos seus alunos sobre alguns dos factos que, sendo importantes, não vão indicados no programa por os alunos não terem tempo para os estudar»[165]. Esta afirmação é sintomática, não só da autonomia dos professores que podiam abordar nas referidas conferências temas e conteúdos não previstos no programa como, implicitamente, aceita a grande extensão do programa. Por outro lado, é ainda visível a consciência da impossibilidade de abordagem, dentro do tempo letivo previsto, de assuntos históricos relevantes, mas secundarizados na explicitação dos conteúdos programáticos.

O primeiro eixo relativo aos *Preliminares* revela que o ensino da História não se limitava apenas à transmissão de factos sobre as grandes épocas históricas, mas devia contemplar, igualmente, um conjunto de conteúdos prévios e introdutórios de carácter informativo que dessem a conhecer a disciplina e alguns aspetos essenciais sobre a sua organização, de forma a preparar os alunos para o estudo e compreensão dos conteúdos que iria aprender. Neste sentido, o programa expressava que no eixo *Preliminares* devia estudar-se a distin-

[165] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 11 490, 9 de março de 1926.

ção entre História e Pré-História, a noção de cronologia histórica e as grandes divisões e subdivisões da História, salientado, contudo, o seu carácter relativo, conforme se pode observar nos cinco primeiros conteúdos apontados no programa – «Noções de Pré-História; Noções de História; A cronologia Histórica; As grandes Divisões e Subdivisões da História e Carácter Relativo dessas Divisões e Subdivisões»[166]. Contudo, apesar da relatividade das divisões das épocas históricas, são estas que determinam a organização do programa, pois os outros três eixos do programa são precisamente as três últimas grandes épocas: Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Os primeiros conteúdos apontam, porém, para uma fase introdutória de compreensão da disciplina e da importância dada à temporalidade. O programa atribuía também dois pontos para as divisões da História e a sua relatividade. Curiosamente, nesta primeira fase, o programa não faz referência à importância da espacialidade que é outra vertente determinante no estudo da História e que inclusivamente está prevista nas finalidades da disciplina. Esta ausência pode, contudo, explicar-se se tivermos em consideração que os alunos já anteriormente tinham estudado pormenorizadamente noções de espaço na primeira parte da disciplina dedicada à Geografia nos dois anos letivos anteriores. De acordo com o programa, nas primeiras aulas pretendia-se, portanto, transmitir ao aluno um conjunto de informações de carácter metodológico sobre a evolução e organização da disciplina de História.

Ainda nesta parte introdutória era atribuído um ponto para a análise de rudimentos sobre antiguidade oriental e antiguidade clássica greco-latina, sem a indicação de quais e quantas civilizações destes períodos deveriam ser estudadas. Se por um lado este ponto faz-nos crer que o programa determinava uma diminuta atenção à antiguidade clássica e pré-clássica, limitando-a a uma pequena abordagem sintética, também reforça a ideia de que o professor tinha uma certa liberdade para selecionar as civilizações que lhe parecessem mais adequadas.

Os restantes três eixos do programa eram dedicados a três épocas históricas concretas: Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Estas apresentavam conteúdos de análise, quer para a História de Portugal, quer para a História Universal.

Ainda numa primeira fase de observação dos conteúdos propostos do programa nota-se o seguimento de uma linha cronológica da evolução histórica centrando-se maioritariamente em aspetos relacionados com a formação e organização dos estados europeus. O carácter eurocêntrico do programa é notório, pois na vertente de História geral, à exceção da formação dos Estados Unidos da América, todo o restante programa centra-se na História europeia.

Por outro lado, é ainda notório o predomínio no programa da História política, nacional e geral, embora este apresente já uma pequena abertura para o estudo da História

[166] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 11 490, 9 de março de 1926.

económica, nomeadamente no que se refere aos três últimos conteúdos a abordar para a Idade Média: «Recursos económicos de Portugal. Noção sobre a agricultura, a indústria e o comércio e a organização do trabalho na Idade Média»[167]. Esta abertura, porém, não aparenta ser uma inovação historiográfica, mas uma tentativa de aproximar o programa à realidade dos alunos do ensino técnico cuja aprendizagem era essencialmente direcionada para vertentes profissionais agrícolas, industriais e comerciais.

Analisando com mais pormenor os conteúdos apresentados no programa e tendo como referência a distribuição dos mesmos por épocas históricas e pela História nacional e geral parece-nos pertinente algumas conclusões. No entanto, ressalve-se que esta análise tem apenas por fim tirar as tendências do legislador e atender-se a uma grande limitação que é a ausência de orientações sobre o número de tempos letivos e níveis de desenvolvimento de cada conteúdo proposto no programa.

A primeira conclusão é a apresentação sumária das noções de História e suas divisões (12% do total dos conteúdos apresentados), que são abordadas apenas em cinco pontos do programa, mas que introduzem o âmbito, a organização e a metodologia da História, enquanto ciência. Depois é, igualmente, notória a predominância da História de Portugal (48%) sobre a História Geral (40%). A valorização da História nacional nota-se ainda pelo facto de ela reservar para si quase metade de todos os conteúdos previstos no programa. Esta predominância da História de Portugal é facilmente entendida se notarmos nela uma tentativa de criação de um nacionalismo através dos grandes exemplos da História portuguesa, aspeto que era cada vez mais defendido entre os historiadores da época que faziam uma defesa da História nacional para inspirar o amor à pátria[168].

Se analisarmos a distribuição dos vários conteúdos estabelecidos no programa por épocas históricas, as conclusões tornam-se, igualmente, curiosas. Por ter um maior número de conteúdos expressos no programa, é visível uma valorização da Idade Moderna (43% do total dos conteúdos apresentados), período em que decorreram os descobrimentos e a expansão ultramarina portuguesa, e que na visão dos legisladores refletia a grandeza de Portugal no mundo e, como tal, interessava ensinar e enaltecer, muito embora nesta mesma época se tenha registado também a união ibérica, período da História nacional que intencionalmente não era valorizado. Seguidamente, as Idades Média (23% do total dos conteúdos apresentados) e Contemporânea (20 % do total dos conteúdos apresentados), que termina o seu estudo em 1918 com o final da I Guerra Mundial, partilhavam uma importância semelhante no programa.

---

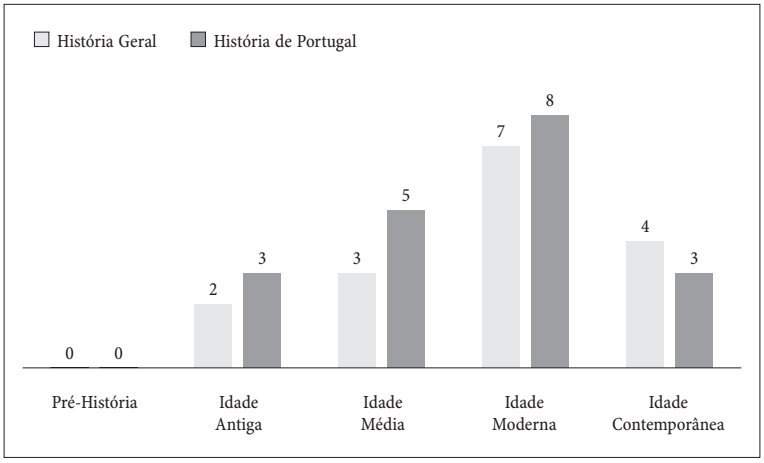
[167] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 11 490, 9 de março de 1926. Nota-se, neste conteúdo, o anacronismo no uso do termo *Indústria* aplicado para a idade média. Contudo, após a leitura de diversos manuais de História do ensino técnico verificou-se que este termo é utilizado como sinónimo de artesanato.

[168] TORGAL *et al.*, 1998: 103-131.

A ausência de referência à Pré-História e a reduzida abordagem relativamente à Idade Antiga (14% do total dos conteúdos) deve-se, não só ao seu carácter introdutório e sumário, mas também por não contemplar no programa conteúdos de revelo na História de Portugal.

O estudo da Idade Antiga, da Idade Média e da Idade Moderna marcam um ciclo de importância crescente dada à História de Portugal que se altera na abordagem da Idade Contemporânea, conforme se pode verificar no gráfico 8. Esta alteração poderá dever-se ao entendimento da época segundo o qual Portugal atingiu o seu auge com a construção do império colonial, e a progressiva decadência de Portugal a partir da União Ibérica. Contudo, pode-se, igualmente, entender que esta valorização da História Geral na Idade Contemporânea pode ser o fruto de uma menor investigação histórica deste período da nossa História em 1926.

Gráfico 8. Distribuição do n.º de conteúdos apresentados no programa de 1926 de História Geral e Pátria por época histórica e por História geral e História de Portugal



As tendências depreendidas pela análise dos conteúdos expressos no programa de 1926, apenas refletem de forma muito leve a visão do legislador e do grupo de trabalho que participou na sua elaboração. Por essa razão, de forma a compreender melhor os conteúdos estudados na época na disciplina de História no ensino técnico deve-se cruzar essa informação com uma outra fonte de grande relevância para o estudo dos conteúdos escolares, os manuais escolares de História específicos do ensino técnico.

Para o período de vigência do programa de 1926, estudou-se apenas o manual de Laureano de Brito, *Resumo de História Geral e Pátria para uso das Escolas Comerciais*, do qual se conhecem três edições (a primeira de 1929, a segunda de 1930 e a terceira de 1931). Estas mantiveram-se inalteradas ao longo das reedições, quer em termos de conteúdo, quer em termos de organização.

Centrando a análise nos conteúdos abordados no manual, verifica-se de imediato que os quatro eixos orientadores do programa são os mesmos que orientam a organização dos conteúdos no manual e cada um deles cumpre, igualmente, o âmbito cronológico estabelecido superiormente. Ao longo de todo o manual, nota-se sempre uma constante integração dos acontecimentos, quer no tempo, quer no espaço. Se o programa numa fase introdutória apenas fazia menção à temporalidade em História, no início de cada eixo, o autor do manual tem a preocupação de inscrever também a dimensão da espacialidade ao descrever a Geografia da Europa na época em estudo dando, assim, cumprimento à finalidade de interligação dos factos no tempo e no espaço, revelando, ao mesmo tempo, o seu carácter eurocêntrico.

No entanto, o manual de Laureano de Brito caracteriza-se por um elevado acréscimo de conteúdos para além dos previstos no programa. Logo nas primeiras páginas, nas rubricas introdutórias, o autor apresenta a noção de História, definida como a «narração metódica e crítica de factos memoráveis para a instrução da humanidade»[169] e as suas grandes divisões e subdivisões: Pré-História (Idade Paleolítica e Neolítica) e História (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), como exigia o programa. O autor acrescenta também explicações relativas à utilidade da História, ao afirmar que a disciplina «desperta em nós o sentimento de curiosidade e o desejo de conhecer a razão de ser de muitas cousas, desenvolvendo, assim, as nossas faculdades intelectuais»[170], ao mesmo tempo que associa à História um sentido moralista ao afirmar que esta fornece «inúmeras lições de virtudes que vão concorrer para o aperfeiçoamento das nossas faculdades morais»[171]. O autor também refere a importância das fontes para a escrita da História, destacando «a tradição oral, os monumentos e os documentos»[172], assim como refere a sua metodologia específica, afirmando que «de todos os métodos adoptados no estudo da história os melhores são: o etnográfico, que estuda separadamente a história de cada povo; o geográfico, que toma para ponto de partida as divisões políticas; e o sincrónico, que estuda paralelamente os diferentes povos dentro de cada período»[173].

Os acréscimos de conteúdos ao programa verificam-se, igualmente, noutros eixos do manual, tal como acontece no eixo relativo à Idade Média, no qual constam conteúdos não programáticos tais como a civilização árabe, as comunas, as cruzadas e o feudalismo, e no eixo relativo à Idade Moderna no qual são acrescentados conteúdos muito pormenorizados de carácter político sobre os progressos do poder real em Inglaterra, França, Espanha e Itália.

---

169 BRITO, 1929: 9.
170 BRITO, 1929: 9.
171 BRITO, 1929: 9.
172 BRITO, 1929: 9.
173 BRITO, 1929: 10.

Estes acréscimos ao programa revelam que o autor, apesar de cumprir as especificações programáticas, não se limitou a seguir as orientações apresentadas na medida em que acrescentou os conteúdos que ele próprio considerava essenciais no ensino da História e na prática letiva da disciplina[174]. Ao mesmo tempo, revelam ainda a liberdade de escrita e autonomia científica dos autores de manuais que podiam incluir nas suas obras conteúdos não constantes do programa desde que os considerassem relevantes.

Por outro lado, se aquando da análise do programa de 1926 foi percecionado que a maioria dos conteúdos apontados se relacionavam com a História de Portugal, analisando quantitativamente os conteúdos abordados no manual de Laureano de Brito nota-se o inverso, registando-se um maior número de conteúdos relativos à História Geral.

Esta inversão do predomínio da História geral sobre a História nacional pode-se dever ao entendimente sobre a própria nomenclatura da disciplina: *História Geral e Pátria*, valorizando mais a História universal que surge logo em primeiro lugar no nome da disciplina. Embora o autor aborde todos os itens previstos no programa nota-se que quase 54% dos conteúdos explicitados no manual são acréscimos do próprio autor. Se o programa por si só já era caracterizado por uma grande extensão, o autor considerou, contudo, que ele não apresentava os conteúdos mais relevantes da História ciência da sua época pelo que acrescentou quase o dobro da informação a transmitir aos alunos.

Por outro lado, os conteúdos previstos no manual de Laureano de Brito também apresentam substanciais diferenças relativamente ao programa da disciplina no que concerne à distribuição dos mesmos por épocas históricas. Se o programa de 1926 valorizava a Idade Moderna, no manual *Resumo de História Geral e Pátria para uso das escolas comerciais* destacam-se, pelo seu número e desenvolvimento, os conteúdos de história medieval (34% dos conteúdos presentes no manual), período que na época ainda era muito valorizado pela historiografia portuguesa que centrava os seus estudos na «formação das nacionalidades europeias e das respetivas línguas, as gestas de cavalaria, as lutas entre senhores feudais, nobreza e povo, o confronto entre os vários poderes, os movimentos concelhio e comunal, entre outros factores»[175]. Talvez por esta influência, o manual de Laureano de Brito aborde de forma pormenorizada, ao longo de várias páginas, a formação das nacionalidades inglesa, francesa, italiana, alemã, suíça e portuguesa. Neste conteúdo relativo à origem das nações modernas, que o programa não especifica, o autor opta diretamente por expor quase minuciosamente a formação dos grandes países europeus como a França e a Inglaterra. Contudo, não faz nenhuma análise de caráter comparativo entre a formação dessas nacionalidades europeias e a formação da nacionalidade portuguesa, finalidade que

---

[174] Embora não tenha sido possível recolher outras informações de carácter biográfico, a partir da leitura do prefácio do seu manual, sabe-se que Laureano de Brito era professor de História no ensino Técnico e que o seu manual foi construído a partir da sua experiência profissional, enquanto docente da disciplina.

[175] TORGAL *et al.*, 1998: 20.

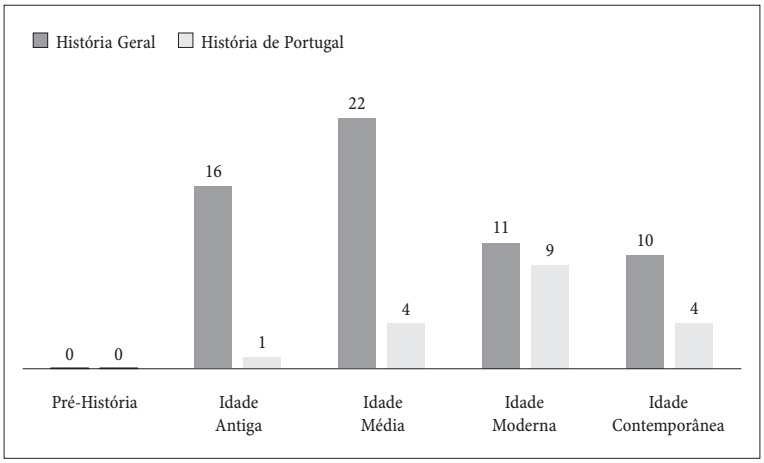
era expressa no programa. O manual apresentava, assim, caraterísticas factuais e a típica valorização da História política.

De igual forma, surgem outros temas valorizados pela historiografia portuguesa da época tais como o feudalismo e o movimento comunal. Estes conteúdos históricos não eram contemplados no programa, mas surgiam expressos e desenvolvidos no manual, porque o autor considerou que eles eram essenciais no ensino e compreensão da História medieval.

Embora a Idade Média tenha sido a época que o autor do manual mais valorizou, e como tal, a época que regista um maior número de conteúdos extra programáticos, existem outros temas acrescentados para outras épocas. Porém, estes acréscimos ao programa apenas são feitos para as épocas históricas a partir da formação das nacionalidades europeias. A inexistencia de acréscimos nos conteúdos escolares relativos à Idade Antiga deve-se essencialmente à ausência de indicações específicas do programa. Neste sentido, o autor do manual teve total liberdade nas seleções que fez, embora não tenha mantido a indicação do caráter sintético que este conteúdo deveria ter uma vez que analisa de forma algo detalhada aspectos de várias civilizações pré-clássicas e são bastante desenvolvidos os conteúdos relacionados com as civilizações grega e romana.

Embora não registando a disparidade verificada entre conteúdos previstos e acréscimos para a época medieval, também se registam acrescentos de conteúdos na época moderna, com a introdução de aspectos extra programáticos relacionados com o reforço do poder régio em países como a Inglaterra, França, Espanha e Itália, e na época contemporânea, com a descrição diacrónica dos principais acontecimentos políticos verificados na Europa desde 1815 até «aos nossos dias» na altura finais da década de 1920. Assim, por estes alargamentos de conteúdos explica-se novamente a prevalência da História geral sobre a História de Portugal no manual de Laureano de Brito.

Gráfico 9. Distribuição do n.º de conteúdos presentes no manual *Resumo de História Geral e Pátria* entre História de Portugal e História Geral



Analisando a distribuição dos conteúdos estabelecidos no manual por época histórica e por História Geral e de Portugal verifica-se que apesar da valorização da Idade Média na História Geral, no que concerne à História de Portugal, a época mais desenvolvida é a moderna, indo, assim, ao encontro do que já era depreendido no programa, desenvolvendo mais pormenorizadamente o período dos descobrimentos que também era uma outra «constante na historiografia portuguesa da época»[176].

No que concerne à época contemporânea em Portugal, o manual apresenta contudo, um conjunto de acontecimentos muito descritivos e organizados por reinado, desde D. Maria I até D. Manuel II, não alargando muito a exploração no que concerne à temática do liberalismo no nosso país. Limita-se a referir um conjunto de factos de forma diacrónica notando-se nesta época uma preocupação com o destaque de datas, o que não se tinha verificado na abordagem da História de Portugal na Idade Média e até mesmo na Idade Moderna. A abordagem contemporânea termina, contudo, com a referência à participação de Portugal na I Guerra Mundial e ao golpe militar de 28 de maio de 1926, embora o autor saliente que «é muito cedo para que se possa fazer juízo seguro e imparcial deste último período da nossa História; o abalo é muito recente para que se possa analisar imparcialmente as suas causas, examinar serenamente ou criticar desapaixonadamente os seus resultados»[177].

Esta finalização revela também a preocupação e a consciência de Laureano de Brito relativamente à apropriação dos conteúdos históricos recentes da sua época, pois estes ainda não foram alvo de investigação histórica.

Na análise dos conteúdos escolares explícitos no manual *Resumo de História Geral e Pátria para uso das Escolas Comerciais*, verifica-se novamente um domínio da História política, mantendo ainda a afirmação da história positivista. Os conteúdos são apresentados como uma sucessão de acontecimentos segundo uma linearidade política. Porém, no manual não são feitas referências nem análises aos documentos históricos tão apreciados pelo positivismo.

O manual de Laureano de Brito vai ao encontro do caráter eurocêntrico do programa de 1926, embora o autor não deixe de fazer uma brevissíma referência à História de África, América, Ásia e até Oceânia, pois considera que «tendo concluído o estudo das diferentes nações da Europa, resta-nos falar sobre a História das restantes nações existentes nas outras partes do mundo»[178].

Contudo, os factos da História descritos relativamente a esses continentes limita-se aos territórios que estão na posse de potências colonizadoras europeias não sendo por isso a

[176] TORGAL *et al.*, 1998: 20.
[177] BRITO, 1929: 150.
[178] BRITO, 1929: 152.

História de espaços outros continentes, mas sim referências muito sumárias à colonização desses mesmos espaços por potências europeias.

A última edição do manual de Laureano de Brito em 1931 ter-se-á devido ao surgimento, em 1932, de novos programas para a disciplina de História no ensino técnico, quer para os cursos comerciais, quer para os cursos industriais.

Em 1931 surgiu uma nova reforma do ensino técnico que originou o aparecimento de novos programas da disciplina de História, em 1932, quer para os cursos industriais, nos quais vigorava a disciplina de *Geografia e História*, com um programa específico para *História de Portugal*, quer para os cursos comerciais, nos quais vigorava a disciplina de *História Pátria e Geral*.

Nos cursos industriais, o decreto 21 082, de 12 de abril de 1932, estabelecia o programa da parte de *História de Portugal* da disciplina de *Geografia e História.* Porém, este novo programa surgia sem nenhuma orientação metodológica ou instrução quanto às suas finalidades. Registava-se apenas um elenco de temas a abordar relativos à História de Portugal e a única nota nele presente referia que o professor não deveria deixar de aludir aos grandes factos da História Universal sempre que estes tivessem relação com a História de Portugal. Desta forma, o programa determinava os conteúdos a lecionar nas aulas, mas dava alguma liberdade de ação ao professor na referência da História Universal sempre que este considerasse necessário, embora não fosse esse o enfoque central da disciplina.

Este programa apresentava para a História de Portugal um elevado número de rubricas, 65 no total, para um longo espaço temporal, desde a formação da Lusitânia até ao final da I Guerra Mundial, o que dificultaria uma abordagem completa e sólida de todos os pontos previstos. O facto de o programa apenas apresentar itens a lecionar sem referir os tempos recomendados para cada um ou a profundidade de abordagem recomendada mantém a ideia de que o professor teria uma certa liberdade de ação para gerir o currículo da disciplina, desde que abordasse todos os conteúdos previstos que eram alvo de exame final. O carácter amplo dos conteúdos previstos no programa também os tornam passíveis de diversas interpretações quanto ao nível de desenvolvimento que lhes devia ser atribuído.

Porém, uma vez mais, os professores debatiam-se com um extenso programa muito difícil de abordar de forma sólida e desenvolvido para uma carga horária tão reduzida e para um único ano letivo. Se pensarmos que nos cursos industriais os alunos tinham cerca de 9 meses de aulas, entre outubro e junho, correspondentes a cerca de 36 semanas, com uma carga horária de 2 horas semanais, excluindo feriados, períodos de férias, e aulas de avaliação escrita, os professores apenas tinham sensivelmente cerca de 65 aulas, de 50 minutos, para lecionar conteúdos de quase doze séculos de História, o que, à partida, parece difícil de concretizar caso não se opte por uma metodologia maioritariamente expositiva por parte do professor. Considera-se, portanto, que dado o pormenor e os preciosismos minuciosos de figuras, datas e acontecimentos para tão longo período de tempo, estamos perante um programa demasiado longo para a carga horária atribuída à disciplina.

Em termos estruturais o programa de História de Portugal dividia-se em seis partes:
Origens (19% das rubricas apresentadas no programa);
1.º Período – Formação e organização da nação portuguesa (22%);
2.º Período – A Expansão (18%);
3.º Período – Decadência e União Ibérica (9%);
4.º Período – Separação e tentativa de reorganização (20%);
5.º Período – Constitucionalismo e república (12%).

Tendo em conta o número de conteúdos abordado por cada tema destacam-se o 1.º e o 4.º períodos relativos respetivamente ao período da *formação e organização da nação portuguesa* e ao período da *separação e tentativa de reorganização* da nação portuguesa. Nota-se, portanto, que os períodos mais valorizados pelos responsáveis da elaboração do programa são aqueles que estão diretamente relacionados com a afirmação e fundação da nacionalidade portuguesa, com D. Afonso Henriques, e no período subsequente à união ibérica com a restauração da independência em 1640. A valorização destes dois períodos no programa da disciplina de História na década de 1930, antecipa o movimento da década seguinte, 1940, com as grandes comemorações dos centenários de 1140 e 1640. Seguindo esta lógica de valorização do sentimento nacionalista, não admira que o período com menor número de conteúdos previstos seja o 3.º relativo à *decadência e união ibérica*, período em que se considera que Portugal perde a sua autonomia e independência.

Analisando a distribuição dos conteúdos previstos no programa por épocas históricas, verifica-se que a época valorizada pelos legisladores, por ser aquela que apresenta maior número de conteúdos a abordar, era a Idade Moderna (37% dos conteúdos) embora partilhasse importância muito semelhante com a Idade Média (32%).

Por outro lado, também eram abordadas com relativa importância a Idade Antiga (12%), correspondente ao período da formação da Lusitânia e da romanização do território nacional, e a Idade Contemporânea (19%), introduzida pelo conteúdo das invasões francesas e abordada até 1918 com os conteúdos relativos à intervenção de Portugal na I Guerra Mundial, enquanto a Pré-História não contemplava nenhum conteúdo ou referência previstos tal como se verificava no programa da disciplina.

Relativamente aos cursos comerciais, a nova reforma do ensino técnico de 1931 introduzira a disciplina de *Geografia Comercial, Vias de Comunicação e Transportes, História Pátria e Geral*. A História continuava a partilhar espaço curricular com a Geografia, pois constituía a 2ª parte da disciplina ministrada no 3.º ano, enquanto a 1ª parte era lecionada no 1.º e 2.º ano.

Contrariamente ao que se sucedia nos cursos industriais, a disciplina contemplava as duas dimensões da História, nacional e geral.

O novo programa de História Pátria e Geral foi aprovado pelo decreto 21 126, de 19 de abril de 1932. À semelhança do programa dos cursos industriais, também não apresentava qualquer observação metodológica, quer para a parte de História Pátria, quer para a parte de História Geral. As brevíssimas orientações sobre os fins da disciplina que tinham surgido em 1926 desapareciam e não surgiam outras para orientar os professores.

Em termos de estrutura, o novo programa organizava-se de forma distinta do programa de 1926. Este já não se dividia por preliminares e épocas históricas, mas sim por períodos iguais aos preconizados para o ensino industrial.

Por outro lado, os novos conteúdos apresentados no programa de 1932 já não apresentam preocupações de enquadrar o aluno no contexto da disciplina uma vez que não há qualquer referência à noção de História, enquanto ciência, às suas finalidades ou metodologias, como acontecia no programa de 1926.

Comparando ainda o programa da disciplina de 1932 com o de 1926, a primeira grande diferença reside na alteração do seu próprio nome. Se em 1926 a disciplina tinha a designação de *História Geral e Pátria*, em 1932 esta altera-se e passa para *História Pátria e Geral*. Esta inversão é a mais sintomática da valorização da História nacional sobre a História universal e da preocupação da disciplina em valorizar o nacionalismo crescente na época. Esta tendência verifica-se, igualmente, se analisarmos comparativamente o número de conteúdos especificados para a História Geral e para a História de Portugal, no qual é notória a valorização da História nacional que detinha 85% dos conteúdos previstos no programa de História.

Comparando a evolução dos conteúdos previstos para a disciplina nos programas de 1926 e de 1932, nota-se de imediato o aumento do número de rubricas de abordagem obrigatória de 40, em 1926, para 98 em 1932. De igual forma, nota-se o desaparecimento, em 1932, dos conteúdos relacionados com a noção, organização e metodologia da disciplina de História, sendo apenas mencionado um conteúdo em todo o programa e já na parte de História Geral intitulado *As grandes divisões da História* que retomam a estruturação da História Universal pelas tradicionais idades ou épocas históricas.

Tal como acontecia no programa dos cursos industriais, o programa de *História Pátria e Geral*, de 1932, era apresentado como uma lista de itens a abordar de forma cronológica. Os períodos de divisão da História de Portugal são os mesmos do programa dos cursos industriais:

Antecedentes da História de Portugal (14% das rubricas apresentadas no programa);
1.º Período – Formação e organização da nação portuguesa (23%);
2.º Período – A Expansão (24%);
3.º Período – Decadência e União Ibérica (10%);
4.º Período – Separação e tentativa de reorganização (18%);
5.º Período – Constitucionalismo e república (11%).

Nestes, nota-se apenas uma ligeira diferença no nome do grupo introdutório, já que no programa dos cursos industriais era designado de *Origens,* enquanto no programa dos cursos comerciais era designado de *Antecedentes da História de Portugal*. Os restantes cinco períodos eram os mesmos pelo que se pode concluir que nos dois tipos de cursos, comerciais e industriais, a organização dos conteúdos da disciplina era a mesma. Nota-se, igualmente, que havia um maior número de conteúdos previstos nos vários períodos para os cursos comerciais. As diferenças são, contudo, pontuais e registam-se mais alguns conteúdos específicos no programa dos cursos comerciais.

Analisando a distribuição dos conteúdos apresentados no programa de 1932 pelos períodos nele estabelecidos, verifica-se a valorização do 1.º, 2.º e 4.º períodos, respetivamente o da formação e organização da nação portuguesa, o da expansão, e o da separação e tentativa de reorganização da nação portuguesa.

Tal como acontecia no programa dos cursos industriais, o período com menor número de conteúdos era o terceiro, relativo à decadência e união ibérica, enquanto os períodos dos antecedentes da História de Portugal e do quinto período, relativo ao constitucionalismo e república partilhavam um número de conteúdos muito semelhantes.

Analisando a distribuição dos conteúdos de História de Portugal previstos no programa de 1932 por épocas históricas, destaca-se o período da Idade Moderna (34% dos conteúdos). Esta opção demonstra a preferência dos responsáveis pelo programa por este período da História no qual Portugal se destacou na História mundial, mas também onde reside o início da construção do império colonial português. A Idade Média (32%) é a segunda época mais valorizada seguida pela Idade Contemporânea (20%) que inicia a sua abordagem com o conteúdo da *Reacção em Portugal contra a Revolução Francesa* e termina com *A Intervenção de Portugal na grande guerra*.

Ainda à semelhança do que se verificou nos conteúdos previstos para os cursos industriais, também nos conteúdos programáticos para a História de Portugal nos cursos comerciais não eram contempladas informações sobre a Pré-História.

Embora com algumas diferenças percentuais, resultantes do acréscimo de alguns conteúdos no programa dos cursos comercias, nota-se a mesma tendência que já se havia verificado na análise dos conteúdos dos cursos industriais. Valorizam-se as mesmas épocas, medieval e moderna, desvaloriza-se o período entre 1580 e 1640 da União Ibérica, caracterizado como período de decadência, e não se abordam temas anteriores à romanização do território nacional, sendo que a Idade Antiga registava apenas 10% dos conteúdos programáticos.

Porém, os cursos comerciais tinham, igualmente, previstos no programa conteúdos de História Universal. Contrariamente ao que se sucedia em 1926, em que os conteúdos previstos para a disciplina de História eram organizados por épocas históricas interligando a História universal com a História de Portugal, no programa de 1932 os conteúdos são apresentados separadamente, indiciando, já que não havia nenhuma orientação metodo-

lógica, que também eles deveriam ser lecionados e abordados separadamente. Mesmo nos manuais escolares, estas temáticas era apresentadas separadamente, o que reafirma esta opção programática.

Analisando os conteúdos apontados no programa verificamos que estes seguem novamente uma ordem cronológica e apresentam quase exclusivamente conteúdos de caráter eurocêntrico, pois à exceção das rubricas *Rudimentos sobre a antiguidade oriental* e *A independência dos EUA* todos os restantes estão diretamente relacionados com a História da Europa e do seu domínio sobre o mundo, mantendo-se, assim, a tendência que já se verificara no programa de 1926.

No programa, os conteúdos são apresentados de forma geral e temática não especificando a História ou particularismo de nenhuma nação à excepção do conteúdo relativo aos descobrimentos e às conquistas de portugueses e espanhóis. Neste sentido, uma vez mais a ausência de orientações metodológicas no programa de 1932 traduzir-se-ia numa autonomia do professor para selecionar os conteúdos da História Geral que melhor se enquadrassem nos conteúdos gerais apresentados no programa. A menor especificação dos conteúdos de História Geral comparativamente com os conteúdos de História de Portugal revela ainda uma certa «despreocupação» com os conteúdos da História Geral, já que o seu foco de atenção está na História de Portugal, pois devia ser utilizada com propósitos nacionalistas embora tal não estivesse explicitamente contemplado no programa da disciplina.

Se analisarmos a distribuição dos conteúdos de História Geral por épocas históricas, verifica-se que existe uma igual atenção dada à Idade Moderna e à Idade Contemporânea, as duas que apresentam maior número de conteúdos, enquanto a Idade Média surge já em terceiro lugar de importância.

Para a História Geral surgem já conteúdos previstos para a Idade Antiga Oriental embora não sejam especificadas quais ou quantas as civilizações deviam ser estudadas. A Pré-História continuava a não estar prevista.

Os conteúdos de História Geral, à semelhança dos conteúdos de História de Portugal apresentam uma vasta dimensão temporal que, sem qualquer tipo de orientação, podia resultar num excesso de conteúdos, abordados segundo o critério de cada professor ou autor do manual adotado.

Se, por outro lado, analisarmos comparativamente a percentagem dos conteúdos programáticos por época histórica e a sua distribuição por História de Portugal e História Geral, destaca-se a maior importância da História contemporânea que também na História Geral tinha com uma referência inicial à revolução francesa e uma referência final à I Guerra Mundial.

Verificados os conteúdos previstos para a disciplina de História Pátria e Geral dos cursos comerciais, conclui-se, portanto, que estes eram muito extensos, quer em termos cronológicos, quer em termos de abordagem.

Tomando novamente como referência os nove meses de aulas, entre outubro e junho, e retirando tempos correspondentes a férias, feriados e aulas de avaliação exclusivamente escrita, os professores dos cursos comerciais com três horas semanais teriam cerca de 90 aulas disponíveis para cumprir o programa. Nos dois anos atribuídos à disciplinas os alunos teriam cerca 180 aulas para abordar as 99 rubricas do programa que contemplavam conteúdos de mais de doze séculos de História, quer nacional, quer universal. Uma vez mais, a falta de indicações metodológicas sobre a forma como os conteúdos deviam ser distribuídos e analisados sugere uma certa liberdade de gestão curricular para os professores, mas também sugere que estes tivessem dificuldades em abordar convenientemente a totalidade do programa sem o recurso ao método expositivo clássico.

Porém, conforme já se referiu anteriormente, os conteúdos previstos nos programas apenas expressavam e refletiam a visão do legislador e do grupo de trabalho que participou na sua elaboração. Por esse motivo, no sentido de compreender melhor os conteúdos estudados na disciplina de História no ensino técnico deve-se cruzar os conteúdos programáticos com os conteúdos escolares presentes nos manuais escolares de História.

Para o período de vigência dos programas de 1932, analisaram-se os manuais de:

- Carlos Monteiro Serra – *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais*.1ª Edição, 1938 e 2ª Edição, 1944.
- Jorge Antunes – *Lições de História de Portugal para o Ensino Técnico*. 1941.
- Eduardo Cruz – *História Pátria para o curso das escolas comerciais de harmonia com o programa oficial.* 1941 e 1944.
- Marcelo Galvão – *História de Portugal e História Universal para Escolas Técnicas*. 1944.

Da análise dos conteúdos presentes nestes manuais podem tirar-se várias conclusões. A primeira é a existência para o mesmo período de vários manuais com abordagens completamente distintas. No seguimento da reforma de 1931, a disciplina de História continuava sem um manual único, havendo vários livros didáticos que podiam ser escolhidos e usados nas escolas.

Enquanto no ensino liceal já se estava a proceder ao processo de adoção do manual único que, apesar de algumas resistências ficou concluído em 1938 com a adoção dos manuais de *História de Portugal* e *Compêndio de História Universal* de António Mattoso[179], no ensino técnico essa preocupação ainda não era visível, assim como era, claramente, notória a liberdade de interpretação do programa por parte dos autores de manuais que nem sempre seguiam as diretrizes programáticas criando novas organizações para os conteúdos, excluindo ou acrescentando temas para além dos que eram previstos nos programas de 1932.

[179] CARVALHO, 2005:124.

Por outro lado, a partir de 1932, a divisão entre a disciplina de História no ensino industrial e no ensino comercial vai diluir-se, pois, em muitos casos, será lecionada conjuntamente. Na introdução do decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, pode-se ler que «não permitem as circunstancias a divisão das escolas industriais e comerciais e a adopção, para a cada um dos ramos, o industrial e o comercial, do ensino feito absolutamente separado»[180]. Por essa razão, o mesmo decreto determinava que nas escolas industriais e comerciais as disciplinas de cultura geral de Português, Francês, Matemática, Geografia e História fossem regidas conjuntamente.

O facto de terem sido meses antes promulgados programas específicos para a disciplina de História, quer para o ensino industrial, quer para o ensino comercial, não deixava de ser considerado. Referia-se no mesmo decreto que «os seus programas foram, no entanto, publicados separadamente para cada um dos ensinos e num ponto ou noutro apresentam divergências, pouco profundas, (…) não sendo prático nem justo forçar nas escolas industriais e comerciais, nas disciplinas onde os cursos são comuns, à adopção de dois livros»[181] e determinava-se que «nas escolas industriais e comerciais e para as disciplinas que pela organização dos respectivos cursos devam ser regidas em comum, os conselhos escolares poderão adoptar um dos livros aprovados, quer do ensino industrial, quer do comercial»[182].

Contudo, o mesmo decreto acautelava que apesar do livro adotado, «os professores das disciplinas dadas em comum deverão dirigir o ensino de modo que os programas sejam inteiramente cumpridos, tanto para o ramo industrial como comercial, diferenciando, sempre que seja possível, sobretudo através dos exemplos para a aplicação de doutrina, os respectivos ensinos»[183].

Um dos manuais que ia ao encontro desta diretriz era o de Carlos Monteiro Serra[184], *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais, de 1938*. Este manual, como o seu título indica apenas aborda a História de Portugal, pelo que no caso de ser adotado em turmas de cursos comerciais os professores tinham de usar outros materiais para abordar e explorar os conteúdos de História Geral.

A grande conclusão que se retira da análise dos conteúdos apresentados neste manual é a falta de correspondência com a estrutura e os conteúdos preconizados no programa. O manual contempla três partes: *A Península Ibérica*; *O Condado Portucalense* e *Portugal*. Esta última parte está subdividida em seis capítulos: dinastia Afonsina, dinastia de Avis,

---

[180] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, introdução.

[181] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, introdução.

[182] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, art. 1.º.

[183] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, art. 2.º.

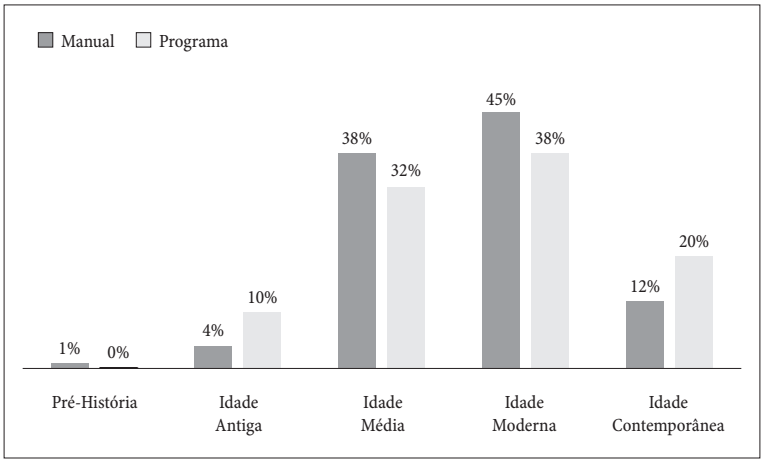
[184] Por informações constantes na contra capa do manual *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais*, sabe-se que à data da sua publicação, Carlos Serra era professor efetivo do ensino técnico, antigo professor do Seminário Arquidiocesano e do Liceu Central de Évora. Também era membro da Associação dos Arqueólogos Portugueses e da Sociedade de Geografia de Lisboa.

domínio castelhano, dinastia de Bragança, o constitucionalismo e a República. Conclui-se, assim, que o manual não se organizava pelos períodos estabelecidos no programa e seguia uma História narrativa, cronológica, essencialmente biográfica e política, de forte cariz nacionalista, indo ao encontro desta ideia, a frase de abertura do manual na qual se pode ler: «Não se glorifica a Pátria menosprezando as suas figuras históricas e denegrindo a memória dos que bem a serviram»[185]. Desde a parte do condado portucalense até ao capítulo do constitucionalismo, os subtítulos de cada um são: a enumeração cronológica dos reis de Portugal e os principais feitos de cada um.

Os conteúdos que não seguem esta regra biográfica são os relativos à primeira parte da península Ibérica, na qual constam *os povos primitivos*, tema relativo à pré-história que não constava no programa; *os povos colonizadores* fenícios e gregos; *os povos conquistadores*, cartagineses e romanos; *os bárbaros*, alanos e visigodos, não abordando os vândalos que também constavam no programa; *os muçulmanos* e a *reconquista neo-cristã*.

O último capítulo do manual, dedicado à República também não segue exclusivamente a lógica da história biográfica, pois apresenta como subtítulos: *a revolução de 1910*; *o governo provisório*; *Sidónio Pais* e o *Estado Novo*.

Gráfico 10. Percentagem de conteúdos abordados no manual *História de Portugal. Apontamentos para uso das escolas comerciais e industriais*, 1938. Distribuição por épocas históricas comparativamente com a distribuição prevista no programa



Em termos de conteúdos, o manual de Carlos Serra valorizava, naturalmente, a História de Portugal sobrevalorizando-a em relação à História Geral, conforme podemos verificar pelo número de conteúdos da História Pátria (91%) muito superior aos conteúdos presentes no manual sobre História Universal (9%).

[185] SERRA, 1938: 5.

Para além do manual não seguir a estrutura dos conteúdos determinada no programa, conclui-se ainda que muitas rubricas presentes no manual não correspondem ao que era determinado no programa. Alguns conteúdos não eram abordados e muitos outros foram acrescentados. Pela totalidade dos assuntos constantes no manual, observa-se que 77% dos conteúdos foram acréscimos feitos pelo autor e que estes são de natureza biográfica, essencialmente dos reis de Portugal.

Note-se, contudo, que Carlos Serra introduz um conteúdo no seu manual dedicado à pré-história, no qual descreve de forma muito breve a vida dos povos primitivos. Em termos de épocas históricas, continua-se a assistir a uma valorização das Idades Média e Moderna em detrimento das outras épocas muito à semelhança do que já se havia verificado no programa da disciplina.

Outro grande acréscimo do manual é o último capítulo dedicado ao Estado Novo, conteúdo não constante no programa, que assumia a primeira grande guerra como último tema a abordar na História de Portugal. Este capítulo em particular assume um caráter notoriamente inculcatório, ideológico e propagandístico afirmando que com o Estado Novo «começa um período novo na História de Portugal»[186]. Transmitindo os novos valores defendidos pelo salazarismo, Carlos Serra escreve que «o Estado Novo organiza uma Constituição corporativista, que estabelece o respeito pela família, pelos ideais católicos e por todos os sãos princípios, que caracterizam o sentimento nacional»[187]. O carácter propagandístico do manual vai mais além afirmando mesmo que é graças a este regime «que ressurge, desenvolvendo-se extraordinariamente a agricultura, a indústria, o comércio e a navegação»[188], ao mesmo tempo que enumera as grandes obras públicas levadas a cabo pelo novo regime centrado na figura de Salazar que surge destacado com uma imagem que ocupa uma página inteira do manual.

A exaltação do nacionalismo, do colonialismo e do papel civilizador de Portugal também não é esquecida no manual de Carlos Serra, especialmente quando este refere que «nas províncias ultramarinas a mesma orientação tem produzido o seu desenvolvimento, de forma a torná-las padrões de glória, não só do país, mas da civilização»[189].

Esta tendência irá manter-se na segunda edição do manual, datada de 1944. A estrutura do manual, assim como os seus conteúdos, mantêm-se à exceção da introdução de três novos subcapítulos: *A vida social na península*; *A vida social no decorrer da primeira dinastia* e *A vida social no decorrer da segunda dinastia*, acrescentando, assim, três novas temáticas históricas não biográficas e políticas no final dos capítulos relativos respetivamente à Península Ibérica, à dinastia Afonsina e à dinastia de Avis.

---

186 SERRA, 1938: 136.
187 SERRA, 1938: 136.
188 SERRA, 1938: 136.
189 SERRA, 1938: 136.

A manutenção intacta de todo o texto de autor da edição anterior e a introdução de apenas três conteúdos novos, demonstra que o manual teve alterações pontuais, perpetuando a sua visão biográfica e política da História.

Outro manual de História de Portugal utilizado, quer para o ensino industrial, quer para o ensino comercial era da autoria de Jorge Antunes e designava-se *Lições de História de Portugal para o ensino técnico* (1941). Este manual fazia parte da coleção Avelar, série B, que se propunha a «apresentar edições de manuais escolares, exclusivamente destinadas a este ramo de ensino [ensino técnico]. É colaborada por distintos professores das escolas comerciais e industriais»[190].

Este manual, ao contrário do de Carlos Serra, apresenta uma grande conformidade com o programa, já que 93% dos conteúdos apresentados correspondiam às diretrizes presentes no programa de História de Portugal para os cursos comerciais, tendo o cuidado de seguir os novos períodos estabelecidos. Note-se que, contudo, nos cursos comerciais, o professor tinha de colmatar a falha no manual dos conteúdos da História Geral com outros recursos, uma vez que o único conteúdo presente no manual dedicado a esta vertente da disciplina era a descrição muito sumária da revolução francesa. Os restantes 7% de conteúdos apresentados no manual que constituem acréscimos ao programa surgem novamente no final da abordagem da História contemporânea portuguesa a partir do golpe militar de 28 de Maio de 1926, passando pela ação de figuras como o general Gomes da Costa, o general Carmona e, evidentemente, Salazar até à atualidade da época, incluindo mesmo nos últimos conteúdos o «ano áureo» das comemorações centenárias, 1940, no qual se celebraram os oitocentos anos de Portugal, enquanto nação independente e os quatrocentos anos sobre a restauração dessa independência. De igual forma são destacadas as grandes obras do salazarismo, tais como a *restauração das finanças*, o *ato colonial*, a *constituição de 1933* e o *corporativismo*. Assistia-se novamente a conteúdos com uma forte carga propagandística e inculcatória que, apesar de não constarem no programa, são incluídos voluntariamente no manual quase como um conteúdo obrigatório.

O manual de Eduardo Cruz, *História Pátria para o curso das escolas comerciais de harmonia com o programa oficial,* era outro livro didático da época, embora se destinasse apenas aos cursos comerciais. Deste conhecem-se duas edições, uma de 1941 e outra de 1944. A análise comparativa entre as duas edições revelou que não existem diferenças entre elas mantendo-se os mesmos conteúdos, os mesmos recursos, a mesma estrutura e o mesmo texto de autor. Nestas duas edições verificamos novamente que são seguidos os períodos estabelecidos no programa para a organização interna do manual e que os

[190] Informação constante na contracapa do manual *Lições de História de Portugal para o ensino técnico.* A partir dela sabemos que a obra foi publicada pela livraria Avelar Machado, no âmbito da coleção Avelar, que já havia publicado manuais de outras disciplinas do ensino técnico. Nela consta também que Jorge Antunes, autor do manual, era licenciado em Letras pela Universidade de Coimbra.

conteúdos programáticos são integralmente cumpridos embora também seja feita a análise de diversos conteúdos extra programáticos.

Setorialmente, a distribuição dos conteúdos por épocas históricas constantes no manual de Eduardo Cruz é muito semelhante à preconizada no programa da disciplina, muito embora se note uma maior abordagem dos conteúdos relativos à Idade Moderna e uma menor abordagem relativamente à Idade Antiga.

Os conteúdos abordados no manual que não constam no programa são diversos. Existem acréscimos de ordem:

- biográfica, nomeadamente no que se refere à narrativa biográfica dos grandes feitos de reinados não especificados no programa, tais como os de D. Duarte, D. Afonso V, D. João III, D. Afonso VI ou D. Maria I, entre outros ou de narrativas biográficas romanceadas como a de D. Pedro I e D. Inês de Castro;
- político-militar, tais como as diversas lutas de D. Dinis, as lutas de D. Fernando com Castela e as lutas e revoltas do período liberal, tais como a Belenzada e a Maria da Fonte;
- política, tais como a narrativa de diversos interregnos, de legislação relevante como a de Mouzinho da Silveira e a questão colonial levantada na Conferência de Berlim e as consequentes viagens de exploração africana;
- religiosa, tais como a criação da Inquisição e da Companhia de Jesus e a abolição das ordens religiosas;
- económica, tais como a organização do trabalho na Idade Média, as corporações, a política de fomento do Conde da Ericeira e o período da Regeneração.

Ainda no campo da História económica, é de ressalvar a preocupação do autor em dirigir o manual para o seu público alvo, os alunos do ensino técnico, inserindo no final dos períodos previstos no programa uma síntese sobre a vida económica no país. Nestas sínteses abordavam-se conteúdos referentes à agricultura, indústria (termo utilizado de forma anacrónica para designar artesanato), comércio e arquitetura desses peíodos. A introdução clara, consciente e sistemática no final de cada período de uma síntese de História económica não pode, porém, ser apenas vista como uma tentativa de aproximar os conteúdos históricos à realidade dos alunos do ensino técnico, pois esta tentativa acabou por revelar, igualmente, uma evolução ao nível da historiografia escolar ao integrar lentamente na disciplina conteúdos de História económica, numa altura em que era claro o predomínio da História biográfica e política. Esta evolução verificou-se, igualmente, na historiografia portuguesa, devido ao efeito da Escola dos Annales que chamava a atenção para aspetos de natureza económica e social.

Um outro conteúdo que desperta a atenção no manual de Eduardo Cruz, é a abordagem da terceira dinastia como tal. Nos restantes manuais analisados este período da História de Portugal era abordado de forma muito reduzida e nunca entendida como dinastia, mas sim como um período em que Portugal perdera momentaneamente a sua autonomia. O manual maioritariamente biográfico de Carlos Serra, que

narra os conteúdos segundo a sucessão de reinados, não aponta os Filipes como reis, referindo-se apenas ao *domímio castelhano dos filipes*. Jorge Antunes aborda no seu manual a terceira dinastia como *o domínio espanhol*, descrevendo o período como *os Filipes de Espanha em Portugal*. O manual de Marcelo Galvão também quase não aborda a temática descrevendo apenas a ação de D. António, Prior do Crato, a armada invencível e a revolta da restauração.

Contudo, embora abordando o período de forma muito sumária, Eduardo Cruz refere-se a este como um período de «monarquia dualista» e apresenta novamente capitulos biográficos de *Filipe I, Filipe II* e *Filipe III* como reis de Portugal. Porém, mantém a tendência geral dos restantes entendendo a ação de Filipe I como «o plano de absorção espanhola» para retirar a autonomia de Portugal.

O manual de Marcelo Galvão, *História de Portugal e História Universal para Escolas Técnicas*, dirigia-se também aos alunos das escolas comerciais, mas diferia dos restantes por incluir nele as duas vertentes do programa da disciplina de História Pátria e Geral. Este aspecto poderia revelar-se um ponto muito positivo para os docentes da disciplina, pois já não tinham de colmatar as ausências da História Universal.

A primeira observação que ressalta ao nível dos conteúdos é a sua organização que não corresponde à estabelecida no programa, ou seja, em vez de organizar a História de Portugal em cinco períodos delineados no programa, divide-a antes em nove antecedidos por um relativo à antiguidade da Península Ibérica. O quadro que se segue apresenta a transcrição dos períodos da História de Portugal constantes no manual[191].

Quadro 13. Períodos da História de Portugal estabelecidos no manual *História de Portugal e História Universal para as Escolas Técnicas* de Marcelo Galvão

Período	Título	Subtítulo
	Antiguidade da Península Ibérica.	
1.º Período	*Independência e conquista do solo pátrio.*	*Desde D. Afonso Henriques a D. Afonso III.*
2.º Período	*Organização interna.*	*Desde D. Dinis a D. Fernando I.*
3.º Período	*Cimenta-se a indepêndência nacional e inicia-se a política marroquina, que abre as portas dos novos mundos a Portugal.*	*Desde D. João I a D. Manuel I.*
4.º Período	*Decadência.*	*Desde D. João III ao Cardeal Rei.*
5.º Período	*O Cativeiro.*	*Período Filipino.*
6.º Período	*Restauração.*	*Desde D. João IV a D. Maria I.*
7.º Período	*Monarquia Liberal. Lutas civis. Política colonial. Regicídio.*	*Desde D. João VI a D. Manuel II.*
8.º Período	*República parlamentarista.*	*Desde 1910 a 1926.*
9.º Período	*República antiparlamentarista (Estado Novo)*	*Desde 1926.*

[191] GALVÃO, 1944: 20-21.

A partir da estruturação feita por Marcelo Galvão verifica-se que a divisão dos conteúdos da disciplina voltou a seguir critérios cronológicos, estabelecendo para o período da monarquia linhas divisórias por reinados. A abordagem dos conteúdos ao longo do manual para os sete primeiros períodos é uma narração dos grandes feitos políticos e militares, por vezes (raramente) culturais, dos diversos reis de Portugal.

Nota-se por exemplo, a inclusão no manual da narração não prevista no programa dos confrontos de D. Dinis, quer com o seu irmão, quer com o seu filho, os encantos e desencantos da história de D. Pedro e D. Inês de Castro ou até mesmo a narração do casamento de D. Fernando e de D. Leonor Teles no caso da primeira dinastia.

Relativamente ao período da República, subdividida em parlamentar e antiparlamentarista, o autor do manual segue novamente uma linha cronológica introduzindo mesmo o oitavo período com uma lista dos presidentes da república desde Teófilo Braga, não considerado presidente provisório, mas aparecendo no topo da lista com o número um, até ao nono presidente, Bernardino Machado. Continuava-se a lógica de valorização das principais figuras históricas do período. Embora já não se faça uma História política e biográfica dos presidentes enumerados, essa tendência não desaparece, pois surgem no manual conteúdos deste género, nomeadamente para Sidónio Pais, Gago Coutinho e Sacadura Cabral, assim como para Salazar e Duarte Pacheco, no nono período. Porém, a História exclusivamente política e institucional domina a totalidade do oitavo e nono períodos.

O período da República antiparlamentarista, identificada, claramente, como o Estado Novo, vai mais longe e, à semelhança do que já se havia verificado nos manuais anteriores, também prolonga os conteúdos para lá da primeira grande guerra.

Para além de uma História política e institucional, volta a verificar-se uma fortíssima história nacionalista, podendo o texto de autor do nono período ser considerado como uma forma de propaganda aos feitos do regime, desde a construção de obras públicas às principais políticas de fomento económico. Não admira, portanto, que sejam abordados conteúdos como *Os Portos; Estradas e Pontes; Florestas e Rios; Agricultura; Instrução; Comunicações; Monumentos (restauros); Emissora Nacional; Bairros Económicos; Estádio Nacional; Igreja de Fátima; Marinha e Exército; e Secretariado da Propaganda Nacional e Cultura Popular.*

Esta tendência ganha contornos ainda mais inculcatórios no último capítulo da História de Portugal designado por *Noções de Organização Política Portuguesa*. Este pode mesmo ser entendido como um conjunto de conteúdos de formação cívica, claramente nacionalistas e salazaristas, transmitindo aos alunos os principais documentos legais de enquadramento do Estado Novo e os órgãos políticos do novo regime. Com essa intenção abordavam-se conteúdos como: *a nova constituição portuguesa* [de 1933]; *o acto colonial*; *o novo código administrativo*; *o estatuto do trabalho nacional e o valor político dos chefes de família.* Nos conteúdos deste capítulo também eram descritas as principais funções

de órgãos de poder tais como: o *governo*; a *assembleia nacional*; a *câmara corporativa*; o *regedor*; o *presidente da câmara*; e o *governador civil*.

Em termos de correspondência entre os conteúdos de História de Portugal contemplados no manual e os conteúdos previstos no programa da disciplina, verifica-se então que metade dos conteúdos apresentados não corresponde ao programa, sendo estes de natureza política e biográfica dos reis da monarquia e de natureza nacionalista e inculcatória da História de Portugal do pós-Primeira Guerra Mundial.

Por outro lado, verifica-se ainda que o autor não abordou todos os conteúdos previstos, excluindo temáticas tais como as características da civilização árabe, as perdas sofridas por Portugal pós-União Ibérica, o tratado de Methwen ou as medidas económicas do Marquês de Pombal. Curiosamente, num manual tão biográfico e narrativo ao nível da monarquia, não é contemplado o conteúdo relativo ao casamento de Carlos II com a Infanta D. Joana e o respetivo dote, que estava determinado no programa.

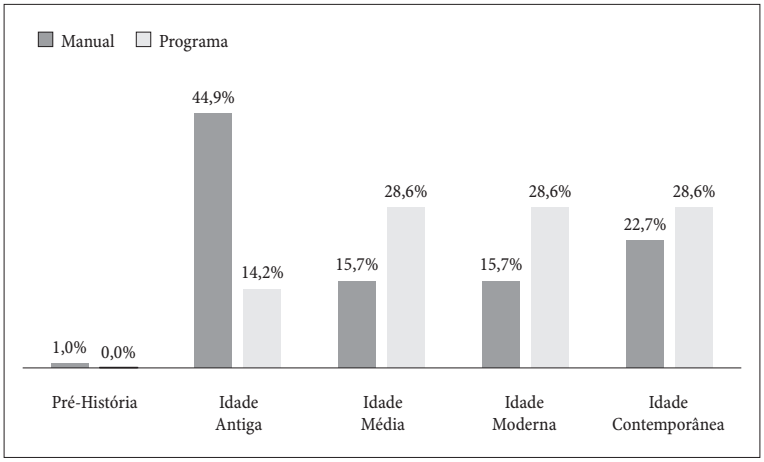
O manual de Marcelo Galvão continha ainda os conteúdos relativos à História Geral. Em termos de conteúdos, predominavam os conteúdos de História de Portugal (60%) em relação aos de História Universal (40%). Se relativamente aos conteúdos sobre a História de Portugal metade (50%) não correspondia ao que estava estabelecido no programa, na parte de História Geral, apenas 11% dos conteúdos não estavam previstos no programa.

Conteúdos acrescentados tais como: a Guerra dos Cem Anos, a História de Inglaterra desde as suas origens à Magna Carta e a Guerra das Duas Rosas, o absolutismo inglês e o absolutismo francês do reinado de Luís XIV e a Guerra de Sucessão de Áustria, assim como biografias de Cromwell, Carlos I, Jaime I e Carlos II de Inglaterra revelam uma vez mais que os suplementos acrescentados ao programa são exclusivamente de natureza política e biográfica. Tal como se verificara na parte de História de Portugal, também na parte de História Universal nota-se a ausência de conteúdos programáticos previstos no programa tal como «O império árabe».

Em termos de organização interna e apresentação dos conteúdos no manual de Marcelo Galvão, a parte de História Universal segue uma linha orientadora segundo épocas históricas, antecedidas por um preâmbulo de caráter introdutório no qual se estabelecem as principais divisões da História e da Pré-História. Surge depois um capítulo muitíssimo reduzido e meramente referencial de uma página descrevendo a Pré-História. Seguem-se depois as príncipais partes: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, sendo os conteúdos novamente abordados maioritariamente numa perspetiva política e biográfica.

Comparando a percentagem do manual, em termos de número de tópicos do manual apresentados por épocas, podemos concluir que, ao contrário do que era delineado no programa, a época com mais conteúdos desenvolvidos era a Idade Antiga.

Gráfico 11. Percentagem de conteúdos abordados no manual de Marcelo Galvão. Distribuição dos conteúdos por épocas históricas presentes no manual comparativamente com os indicadores previstos no programa



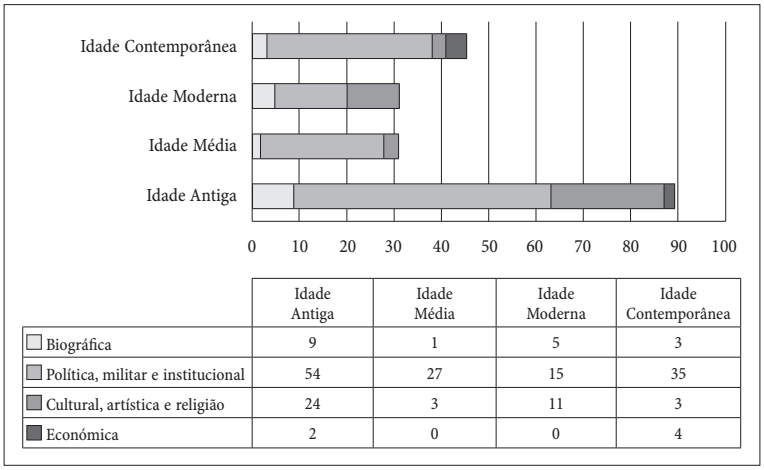
Se no programa estabeleciam-se duas temáticas dedicadas a «Rudimentos sobre a antiguidade oriental» e «Rudimentos sobre a antiguidade clássica greco-romana», apontando o conceito rudimentos apenas para conteúdos básicos para obtenção de primeiras noções sobre estas duas fases da Idade Antiga, o manual não segue esta orientação dedicando a esta época 44,9% dos conteúdos totais do mesmo.

Para a Idade Antiga, o manual contem mais conteúdos relativos à antiguidade clássica (74,3%) dedicada a Grécia (24,8%) e Roma (49,5%), comparativamente com a antiguidade oriental (25,7%) na qual são abordadas as civilizações egípcia (6,7%), assirio-caldaica (5,6%), fenícia (6,7%), hebraica (4,5%) e persa (2,2%).

Este predomínio da Idade Antiga acaba por determinar uma menor percentagem de conteúdos abordados para as restantes épocas comparativamente com o programa embora mantenham a mesma tendência contemplando mais rubricas da Idade Contemporânea, que se inicia na revolução francesa e termina com referências à Segunda Guerra Mundial, que ainda decorria na época.

Nos assuntos de História Geral presentes no manual de Marcelo Galvão voltamos a assistir a uma tendência europocêntrica, já que 95% dos conteúdos abordados diziam respeito à História da Europa, abordando a nível universal apenas a independência dos Estados Unidos, do México, da Venezuela, do Chile, do Perú e do Brasil, assim como a industrialização do Japão e dos Estados Unidos.

Gráfico 12. Distribuição dos tópicos do manual de Marcelo Galvão por épocas e temáticas Históricas



	Idade Antiga	Idade Média	Idade Moderna	Idade Contemporânea
Biográfica	9	1	5	3
Política, militar e institucional	54	27	15	35
Cultural, artística e religião	24	3	11	3
Económica	2	0	0	4

Por outro lado, os conteúdos de História Universal revelam outra tendência distinta da que se registava na História Portugal que é a não exclusividade da História política, militar e institucional. A categorização dos conteúdos da História Geral permite concluir a crescente importância da História cultural, artística e religiosa, nomeadamente na Idade Antiga e Moderna, e a reduzida importância dada ainda à História económica.

Perante a análise dos quatro manuais disponíveis para este estudo, conclui-se, portanto, que até 1948 não havia uma uniformidade nos conteúdos lecionados na disciplina de História. Num período em que ainda não existia um manual único eram permitidas diferentes interpretações do programa podendo inclusivamente lecionar-se conteúdos não estabelecidos no mesmo. A liberdade de abordagem temática que os autores de manuais demonstram nas suas obras permite concluir ainda que também os professores, à partida, tinham liberdade de lecionar conteúdos não constantes no programa. Esta situação irá, contudo, alterar-se após a reforma de 1948, que introduziu nomeadamente o manual único para criar uma uniformidade de entendimento do programa e para começar a controlar efetivamente o ensino da disciplina de História.

2.2. CONTEÚDOS ESCOLARES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ENTRE 1948 E 1973

Em 1948 surgiu uma nova organização curricular do ensino técnico, conforme já se verificou em capítulos anteriores. Nesta nova reorganização, no ciclo preparatório, surgia a disciplina de *Língua e História Pátria*; nos cursos complementares de aprendizagem e no curso de comércio a de *Português e História de Portugal*; no curso geral de comércio

e no curso de esteno-dactilógrafo surgia a de *História Geral e Pátria* e nos cursos de formação a de *História*, pertencente à secção preparatória para os institutos industriais e para as escolas de belas artes. Em cursos de caráter mais artístico, surgia também a de *Noções de História de Arte*.

Apesar da nova reogranização curricular ter surgido em 1948, os programas e as orientações didáticas apenas foram promulgadas a nível nacional pela portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952. Note-se, contudo, que para o ciclo preparatório, nomeadamente para a disciplina de História o programa apresentado nesta portaria não era uma novidade, mas sim uma reedição do programa anteriormente promulgado no decreto 36 356, de 18 de junho de 1947, que aprovava os programas do ciclo preparatório ministradas nas Escolas Alfredo da Silva e Pedro de Santarém e dos cursos complementares de aprendizagem ministrados na primeira. Não obstante, e comparativamente com os programas anteriores, da década de 1930, notam-se grandes diferenças.

Contrariamente ao que se verificava nos programas anteriores, nestes surgiam orientações sustentadas e pormenorizadas sobre os intuitos da disciplina e a forma como devia ser lecionada. Em termos de conteúdos, estes continuam a ser apresentados como uma lista de rubricas a lecionar.

No programa do ciclo preparatório de Língua e História Pátria, a parte da História surgia como a parte G[192] da disciplina. Os conteúdos do programa são apresentados de forma claramente nacionalista não fosse a primeira frase do programa *Portugal não é um país pequeno! A metrópole, os arquipélagos, as províncias do ultramar – tudo é Portugal,* e não fosse o último conteúdo da disciplina *Prestígio de Portugal no mundo*. Se dúvidas houvesse das intenções propagandísticas e inculcatórias do regime na disciplina, a frase introdutória do programa e a última são evidências cristalinas dessa intenção. Porém, para reafirmar esta intenção, as observações ao programa determinavam a necessidade de, na disciplina, narrarem-se «casos autênticos, e só esses, de lealdade e de coragem, de heroísmo e dedicação à Pátria, amor de Deus e do próximo, abnegação, maternidade exemplar, fieldade à palavra dada, defesa dos fracos, espírito de sacrificio, firmeza de convicção, e semelhantes»[193].

Seguidamente, o programa é apresentado como uma narrativa que remonta aos lusitanos – *Ao príncipio eram os lusitanos* – seguindo conteúdos relativos às lutas entre *Viriato e os senhores do mundo*, quase como uma epopeia entre os pequenos lusitanos e os romanos, donos do mundo. Porém, o programa não aponta nem para a conquista dos romanos da península Ibérica nem para a romanização, passando de imediato para o ter-

---

[192] De acordo como o programa de Língua e História Pátria estabelecido na portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, a disciplina surgia dividida em sete partes: *A) Leituras; B) Ortografia); C)Gramática; D) Tarefas; E) Composição Escrita; F) Composição Oral* e G*) História Pátria.*

[193] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Pátria da disciplina de Língua e História Pátria.

ceiro conteúdo *A luz do evangelho*, mostrando logo também o caráter cristão e católico do programa. Seguem-se *as invasões dos bárbaros* e *os mouros e a cruzada de Espanha*. Uma vez mais o programa aponta para uma narrativa de lutas embora desta vez apresentada como cruzada, isto é, luta dos católicos contra os infieis.

A construção de Portugal surge também ela como uma história romanceada e heróica com expressões que poderiam ter sido tiradas de uma banda desenhada que pretende criar uma história de heroísmo com múltiplos personagens. Essa narrativa continua mostrando «como o pequeno Condado Portucalense, por obra dos primeiros portugueses, se fez reino independente. Somos livres e o nosso rei é livre!». A partir deste início, o programa segue com as grandes façanhas da História de Portugal, simplificando-as, naturalmente, para a idade dos alunos deste ciclo preparatório, e, sobretudo, segue a apresentação dos tais heróis, aspecto que releva o caráter, claramente, biográfico deste programa. *D. Dinis e Isabel*, *O justiceiro*- alusão a D. Pedro que evidentemente implica a narração do seu romance com D. Inês de Castro para justificar o epíteto; *D Fernando, o «pobre rei, tão bom e tão sagaz»*; *O mestre de Avis*; *O Grão Doutor* – referência a João das Regras; *O Condestável do reino*- referência a D. Nuno Álvares Pereira; *A arraia miúda* – uma citação de Fernão Lopes, mas que apresenta já o povo como um ator da História que se revolta contra a injustiça e um invasor que quer acabar com a indepêndencia de Portugal; *D. Filipa de Lencastre*; *A ínclita geração* – aludindo aos filhos de D. João I e D. Filipa de Lencastre; *O príncipe perfeito e a princesa perfeitíssima*, caracterizando, assim, D. João II e D. Leonor; *Bartolomeu Marinheiro*; *Febo Moniz*; *O Prior do Crato*; *Camões*; *Padre António Vieira*; *O Magnânimo* – Referência a D. João V; *Pombal*; *D. Maria I*; *D. Miguel e D. Pedro*; *D. Pedro V*; *Serpa Pinto, Capelo e Ivens*; *D. Carlos* e *Sidónio Pais*, eram as diversas figuras da História de Portugal mencionadas no programa, aquelas que os alunos deveriam conhecer quase como a palma da sua mão e seguir o seu exemplo máximo de patriotismo.

A construção das narrativas em volta destas figuras históricas e dos grandes feitos dos portugueses ao longo da História era inclusivamente uma orientação do programa que aparecia explicitada nas suas observações defendendo um «*ensino feito em termos de poesia, que à História dêem aquele jeito de lenda, de* «cavalgada heróica», sem o qual, para as almas juvenis, o passado não revive […] e que não implica mentira nem deturpação, pois só respeita ao modo, e não aos factos»[194].

Por outro lado, grande parte dos conteúdos do programa tinham em vista mostrar a construção do império colonial português quase numa tentativa de justificar a posse das províncias ultramarinas, às quais, por questões políticas internacionais, já não se dá a designação de colónias. Porém, grande parte do programa dá precisamente ênfase à descoberta da Índia, ao *império do Oriente*, à *epopeia de Diu* e mais tarde à *África Nostra*,

[194] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Pátria da disciplina de Língua e História Pátria.

já no século XVIII, destacando as grandes viagens de exploração ao interior do continente africano no contexto da conferência de Berlim sem o programa deixar de fazer referência ao *mapa cor de rosa*.

Para dar cumprimento a estes conteúdos, o programa estabelecia ainda que deveria ser produzido um compêndio de narrativas adequadas à execução do programa de História de Portugal para todo o ciclo.

Embora o programa não previsse a divisão por épocas históricas, aspecto que não era versado no programa, se verificarmos a percentagem de conteúdos especificados por épocas constata-se novamente uma tendência que já se havia verificado em programas anteriores: a época mais valorizada é a moderna (39,3%), visto que nela se inclui o período considerado áureo de Portugal e da expansão ultramarina. Verifica-se também que as outras duas grandes épocas são a contemporânea (32,9%) e a medieval (24,1%), e a Idade Antiga (3,7%) fica muito reduzida, devido à breve menção dos lusitanos e da ação de Viriato na luta contra os romanos. Os conteúdos da Pré-História não eram mencionados no programa.

O programa continuava a privilegiar aspectos de História política e militar, que representam mais de metade da totalidade dos conteúdos apresentados (55%). A pretendida História narrativa, romanceada e heróica explica que a História biográfica das grandes figuras representava 30% dos conteúdos. A História cultural, artística e religiosa (11%) acabam por ter uma entrada crescente comparativamente com os programas anteriores, embora continue inferiorizada, assim como a História económica e social (5%). Esta última perde um pouco de influência, talvez por este ciclo preparatório ainda não ter verdadeiros intuitos profissionalizantes, mas mais formadores da cultura geral do aluno.

Para a disciplina de Língua e História Pátria, os professores tinham disponíveis 5 horas letivas semanais. Se tomarmos novamente como referência os nove meses de aulas letivas, entre outrubro e junho, com sensivelmente 36 semanas, excluindo novamente possíveis feriados, períodos de férias ou possiveis ausências de professores restariam apenas cerca de 140 aulas. No que concerne à parte de História Pátria, restaria saber quantos tempos cada professor dedicaria à disciplina e se estes seriam ou não suficientes para cumprir o programa. Na ausência de livros de sumários que permitam fazer essa contabilização podemos apenas fazer suposições.

Contudo, através da circular n.º 32/61, emitida pela DGETP profissional a 26 de outubro de 1961, podemos contornar parcialmente esta ausência. Nesta circular, referia-se, a propósito da deficiente preparação em Português dos alunos que concluem o ciclo preparatório, que havia «uma distribuição relativamente desequilibrada – entre Língua Pátria e História de Portugal- dos tempos destinados ao ensino»[195]. Neste contexto, faziam-se duas recomendações: a primeira referia que dos cinco tempos semanais atribuidos por ano à disciplina, «não deve destinar-se mais de um tempo lectivo semanal para a aula oral de

[195] Circular 32/61 do MEN, DGETP, Repartição dos Serviços Pedagógicos, in AHME, DGETP, caixa 46/757.

História»[196] e a segunda refere a desvantagem das aulas duplas no primeiro ano e que tais aulas apenas seriam aconselhadas no segundo semestre do segundo ano.

A primeira recomendação, aquela que mais interesse tem neste ponto de análise, informa-nos que dos cinco tempos semanais apenas um deveria ser atribuido à parte de História numa lição oral. Também demonstra que os conteúdos históricos deviam ser abordada nos exercícios escritos da disciplina, normalmente redações. Por outro lado, se refletirmos sobre a razão desta circular, facilmente se depreende que as autoridades da DGETP consideravam que os professores estavam a valorizar a parte de História da disciplina em detrimento da parte de Língua Pátria. Assim, a circular parece inferir que os professores, dentro da sua liberdade de gestão dos tempos letivos dedicavam grande parte deles à História.

Na mesma circular, relembrava-se também os professores que, apesar desta distribuição de tempos semanais, a História e Língua Pátria não deveriam ser lecionadas separadamente, como à primeira vista pode transparecer desta divisão de carga horária semanal, salientando que «não há separação rigida entre Língua e História Pátria, pois naquela surgem, por vezes, trechos de assunto histórico e nesta o ensino se faz com base em narrativas, cuja interpretação dará necessariamante lugar a ensinamentos línguísticos»[197].

A questão da ligação da História à Língua Pátria, apesar de ser prontamente defendida nesta circular, é, porém, evidente da opinião contrária da maioria dos professores. No relatório de 1960, do diretor da Escola Industrial e Comercial de Beja consta que «salvo melhor opinião, não se julga conveniente a inclusão do ensino da História Pátria na disciplina de Português, dado que a metodologia destas matérias é diferente»[198]. Igual opinião manifestara Maria de Lourdes Saraiva, no I Congresso Nacional do Ensino Técnico, realizado em 1958, ao proferir que «o ensino da História, pela sua diversidade dos métodos, deve ser independente da língua materna; e até porque, dando-se-lhe individualidade, se lhe confere a devida importância»[199].

A História também era lecionada nos cursos industriais complementares de aprendizagem na disciplina de *Português e História de Portugal*. No que concerne ao programa da parte de História de Portugal, a portaria 13 800 indica que o programa a seguir era o mesmo de História Pátria do ciclo preparatório, já que «também aqui se não impõe, até ver, nenhuma espécie de alteração, pois a que houver de existir mais estará na condução didáctica do professor do que na índole do texto»[200]. Contudo, para a disciplina já não

---

[196] Circular 32/61 do MEN, DGETP, Repartição dos Serviços Pedagógicos, in AHME, DGETP, caixa 46/757.

[197] Circular 32/61 do MEN, DGETP, Repartição dos Serviços Pedagógicos, in AHME, DGETP, caixa 46/757.

[198] PINGUINHA, Marcos de Sousa – *Relatório anual da Escola Comercial e Industrial de Beja*. AHME, DGETP, RDETP, caixa n.º 28, relatório 308.

[199] DGETP – *I Congresso Nacional do Ensino Técnico Profissional – Sumário das Comunicações. 2ª Secção*, 1958: 17.

[200] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa Português de História de Portugal do Curso de Serralharia.

se impõe um compêndio de narrativas, mas antes «um livro de conteúdo empolgante e apresentação condigna»[201].

Para os cursos de comércio, na disciplina de *Português e História de Portugal* também se referia que deveria ser seguido o programa «do ciclo preparatório, adequado aos interesses dos alunos em sentido análogo ao que ficou indicado para o curso de serralharia»[202].

Para a disciplina de Português e História de Portugal, quer dos cursos de comércio, quer dos cursos industriais complementares de aprendizagem, eram destinadas duas horas semanais durante três anos. Assim, a disciplina nas suas duas vertentes, descontando possíveis feriados, períodos de férias ou ausências de professores teria cerca de 60 aulas. A não especificação da distribuição da carga horária pelas duas disciplinas remete-nos, uma vez mais, para uma certa liberdade de gestão curricular por parte do professor. Contudo, a extensão do programa de História de Portugal, assim como do programa de Português, aparenta que os professores teriam alguma dificuldade em cumpri-lo, sobretudo se pretendessem desenvolver métodos mais ativos que, naturalmente, dispendem mais tempo que os métodos tradicionais e expositivos.

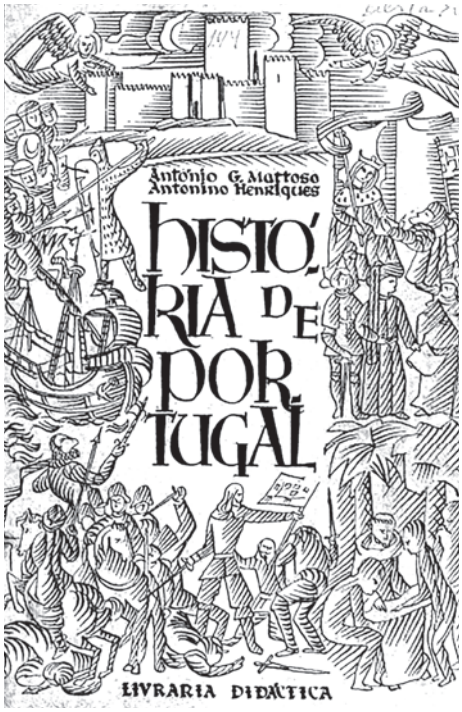


Ilustração 1. Capa do Manual História de Portugal para uso das escolas industriais, 1ª edição, 1953

Para a parte de História de Portugal, surgia já um manual específico dedicado à disciplina. Depois da nova reforma de 1948, surgiu definitivamente um manual único – *História de Portugal para uso das escolas industriais* – da autoria de António Mattoso e Antonino Henriques. Deste manual encontraram-se sete edições, datando a primeira de 1953 a a sétima de 1972, sendo que a partir da terceira edição, de 1960, o manual passou a designar-se apenas *História de Portugal*. Apesar de ligeiras diferenças em termos de conteúdos, este é um manual de longa duração que, fruto da política do manual único, soube perdurar no tempo.

Em termos de organização interna e de distribuição dos conteúdos, as duas primeiras edições do manual dividiam-se em dez

[201] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa Português de História de Portugal do Curso de Serralharia.

[202] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa Português de História de Portugal do Curso de Comércio.

partes, abandonando definitivamente a apresentação biográfica dos conteúdos, embora continuassem a seguir uma linha cronológica narrativa da História de Portugal. A partir da terceira edição, passou a organizar-se em onze partes fruto da divisão da parte relativa à formação e fundação do reino de Portugal

A parte da *Introdução*, assim designada nas duas primeiras edições, viu a sua designação mudar para «Antes de Portugal» nas restantes edições. Esta começava por abordar as temáticas da península Ibérica nos tempos da Pré-História, recuando no tempo, visto que o programa previa o início do estudo desta disciplina apenas no tempo dos Lusitanos. Nota-se, portanto, que os autores acrescentam conteúdos com o intuito de mostrar os diversos períodos que constituíram a Pré-História e a sua organização económica e social. Para tal, os autores a par de um brevíssimo texto escrito, sintetizam toda a informação numa representação gráfica, nas primeiras edições, e mais tarde num quadro síntese.

Os autores continuavam a abordagem com referências aos povos primitivos e faziam uma comparação entre passado e presente por meio do recurso iconográfico abaixo representado.

Ilustração 2. Recurso iconográfico presente no manual de *História de Portugal para uso das escolas industriais* de António Mattoso e Antonino Henriques

Os autores também mencionavam lígures, iberos, celtas e celtiberos como povos primitivos que habitaram em tempos remotos a península Ibérica. Só depois se entrava na abordagem programática analisando os Lusitanos, as suas tradições e os seus costumes completando o texto de autor com documentos escritos historiográficos e com documentos iconográficos. Conforme se verificará com mais pormenor no capítulo seguinte, com António Mattoso e Antonino Henriques, pela primeira vez os manuais escolares da disciplina de História no ensino técnico começaram a fazer uso de documentos associados com o texto de autor.

O manual *História de Portugal para uso das Escolas Industriais* continua a sua narração fazendo menção à presença de fenícios, gregos e romanos no território que mais tarde viria a ser Portugal. Embora não faça explicitamente a distinção entre colonizadores e conquistadores, como fora feito em alguns manuais anteriores, implicitamente essa ideia mantém-se ao referir a existência de colónias fenícias na península Ibérica, a acção colo-

nizadora dos gregos e a dominação dos cartagineses que «conquistaram grande parte da península, onde dois dos seus maiores generais se notabilizaram»[203].

Por outro lado, se o programa previa a análise das invasões romanas do ponto de vista da valorização da acção dos lusitanos, o manual de Mattoso e Henriques valoriza antes a presença dos romanos e as heranças que estes deixaram no território, analisando mesmo a temática da romanização sustentada na apresentação de inúmeros exemplos de vestígios deixados pelos romanos na península Ibérica, quer no texto de autor, quer em recursos iconográficos.

Seguiam-se as descrições das invasões bárbaras e no final desta parte introdutória surgia uma rubrica destinada ao islamismo na península Ibérica, descrevendo com algum pormenor aspectos da sua civilização e religião, assim como a luta entre muçulmanos e cristãos, metaforicamente apresentada como a «Cruz» e o «Crescente»[204]. Embora com modificações pontuais, estes conteúdos iniciais mantêm a mesma linha e praticamente o mesmo texto de autor.

A segunda parte das duas primeiras edições, designada «Fundação e Formação de Portugal», inicia-se com o movimento da Reconquista Cristã e a consequente formação do Condado Portucalense. Destacava a figura de D. Afonso Henriques como «hábil político e valoroso soldado» que fundou o Reino de Portugal «merçê de conquistas arrancadas ao domínio muçulmano, aumentou consideravelemente as fronteiras do novo Estado»[205]. Descreve as sucessivas lutas contra os mouros até à definitiva conquista do Algarve por D. Afonso III e à definição do tratado de Alcanizes. Não se limitando apenas a uma narração de História política com apontamentos biográficos, os autores apresentavam uma descrição da organização social e económica nestes primeiros tempos da monarquia destacando as ações da realeza, do clero, da nobreza e até do povo, assim como a determinante ação de D. Dinis e D. Fernando para o desenvolvimento económico do país. A vida cultural e artística também não era esquecida analisando nesta parte a fundação da universidade, a literatura e a arte românica e gótica.

Embora o texto de autor se mantenha inalterável, a partir da terceira edição (1960), esta parte dividiu-se em duas: «Fundação do Reino de Portugal», parte relativa essencialmente à formação e afirmação do condado Portucalense até à sua independência; e «Formação de Portugal» abordando os restantes conteúdos anteriormente referidos.

Apesar de o texto de autor nunca se alterar ao longo das edições, a partir da quinta edição (1967), surge a introdução de uma nova rubrica, dedicada à «vida quotidiana». Nesta nota-se, claramente, a entrada da História Social e da Cultura nos manuais da dis-

[203] MATTOSO & HENRIQUES, 1953:14.
[204] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 29-30.
[205] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 31.

ciplina ao abordar com bastante pormenor temáticas como a habitação, a alimentação, o vestuário, as atividades, os divertimentos, as calamidades, as superstições e a assistência.

A parte designada «A crise portuguesa do fim do século XIV», manteve-se inalterada ao longo de todas as edições. Era iniciada com uma referência à crescente importância da burguesia, dedicando-se à descrição dos acontecimentos após a morte de D. Fernando e à revolução de 1383. Nesta parte nota-se uma forte influência das crónicas de Fernão Lopes, sendo que inclusivamente alguns dos seus excertos são transcritos na secção de «Leituras», presente sempre no manual no final de cada capítulo. Nesta sequência, eram descritas as grandes realizações do Mestre de Aviz, de D. Nuno Álvares Pereira e de João das Regras, assim como as batalhas de Atoleiros, Aljubarrota e Valverde, personalidades e feitos militares com os quais «Portugal vence heroicamente a sua primeira grande crise»[206]. Contudo, a História Social que crescentemente se começou a afirmar nos manuais de História do ensino técnico também marca a sua presença com a justificação do surgimento de «uma nova nobreza e novos costumes»[207] e do aumento da importância das classes populares.

A parte do manual designada «No século dos descobrimentos», que também se manteve sem qualquer alteração em todas as edições, era dedicada ao século XV no qual os portugueses:

> *Mercê da sua extraordinária vocação marítima, duma política naútica já tradicional, a esplêndida posição geográfica, e de muitas outras circunstâncias, encaminham-se para novos e grandes rumos: os descobrimentos marítimos.*
>
> *São páginas gloriosas da História de Portugal que, pelas vastas repercussões, marcam o limiar duma nova época: o mundo moderno. […] Esta gigantesca empresa não é trabalho de visionários ou talhada pelo acaso e aventura; é sim, tarefa consciente, pensada e científica.*
>
> *Lisboa torna-se capital do ocidente. Portugal, descobrindo, colonizando, evangelizando, dá ao mundo novos mundos*[208].

Esta parte, destinada a exaltar a glória dos portugueses fazendo uso de uma retórica típica do Estado Novo, inicia a justificação histórica e civilizadora da colonização e da construção do império português numa clara tentativa de incutir nos alunos a importância e o contributo dos portugueses para a História mundial. O manual começava implicitamente a inculcar os grandes ideiais nacionalistas que o regime tanto apreciava.

A parte do manual designada «Política religiosa e evangelização do mundo», também ela cristalizada ao longo das várias edições do manual, reforçava os ideais católicos que o regime pretendia veicular. Após a abordagem do movimento da reforma e da quebra que esta originou na unidade cristã da Europa, surge a apresentação da Inquisição e da

---

[206] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 63.
[207] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 77.
[208] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 79.

Companhia de Jesus como medidas para lutar contra o avanço do protestantismo. Porém, o manual dá mais atenção ao papel dos portugueses na expansão da fé cristã, referindo os autores que «Portugal, fiel aos seus designios de expansionismo cristão, levou às paragens mais longínquas a palavra de Cristo. Os Portugueses não descobriram apenas o mundo, evangelizaram-no também»[209].

A parte do manual designada «A nova crise portuguesa», renomeada na quinta edição (1967) de «Fim da Dinastia de Avis» começava por apontar a decadência do vasto império de D. João III e a crise dinástica surgida após as mortes de D. Sebastião e D. Henrique que morreram sem deixar sucessores e que conduziram a sessenta anos de domínio filipino. A nova crise surgia, não só associada à perda da independência, mas, sobretudo, à ruína económica que causou ao país, que viu parte do seu império ser ocupado por outros países.

A partir de 1967, também nesta parte surge uma nova rubrica dedicada à vida quotidiana em sentido análogo ao que se verificava no final da parte da «Formação e desenvolvimento de Portugal».

A parte do manual designada «A Restauração. Vida portuguesa nos séculos XVII e XVIII», iniciava-se com a recuperação da independência e a descrição da Guerra da Restauração na qual: «luta-se heroicamente até 1668, ano em que se realiza a paz com a Espanha. Os portugueses são, de novo, livres e independentes. Eis a Restauração!»[210]. Esta parte continuava abordando a expulsão dos estrangeiros das províncias ultramarinas (já não designadas como colónias), os novos tratados realizados e a reorganização da vida política, económica e social do país. Também são expostas as novas correntes artísticas do barroco, o absolutismo de D. João V, o despotismo pombalino, a política mercantilista e, a nível cultural, a formação das academias e em especial a Academia Real da História.

Esta parte, mantendo sempre inalterado o texto de autor, registou, no entanto, o acréscimo de uma rubrica dedicada à vida quotidiana, cimentanto a importância e afirmação desta temática na segunda metade de 1960.

A parte do manual designada «O Liberalismo em Portugal», dedicada aos finais do século XVIII mostra como os ideias de Voltaire, Montesquieu, Rousseau e da revolução francesa afetaram Portugal, assim como descreve as invasões francesas e a guerra civil portuguesa entre absolutistas e liberais. Também nesta parte são exploradas as grandes medidas da Regeneração e do Fontismo, tal como as lutas partidárias que conduziram à proclamação da república.

Nesta parte salienta-se a defesa do ensino técnico, no contexto do desenvolvimento da instrução pública do século XIX.

---

[209] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 125.

[210] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 149.

O ensino primário gratuito, estabelecido anterioremente (1835), foi reformado e tornado obrigatório. Neste mesmo ano criou-se o ensino liceal. Outras iniciativas de valor se devem a este ministro [Passos Manuel]*: reformou os estudos universitários; fundou as academias politécnicas do Porto e Lisboa; criou a Academia Portuguesa de Belas Artes, de Lisboa, o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios, a Escola do Exército; lançou as primeiras bases do Ensino Técnico Profissional, pelo qual, mais tarde, Costa Cabral também se interessou, quando alcançou o poder após a revolta de 1839.*

A primeira grande reforma do Ensino Técnico Profissional deve-se, porém, a Fontes Pereira de Melo (1852), fundador do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto e autor de importante legislação referente ao ensino agrícola.

Seguiu-se João Crisóstomo de Abreu e Sousa (1864), que estabeleceu escolas industriais em Guimarães, Covilhã e Portalegre e previu a criação de outras nas localidades que «pela sua importância fabril delas carecessem».

De 1886 a 1889 ocupou a pasta das Obras Públicas o ministro Emídio Navarro, que deu ao Ensino Técnico Profissional a organização de conjunto de que necessitava e decretou uma série de medidas notabilíssimas tendentes ao seu aperfeiçoamento: fundação das escolas práticas de viticultura da Bairrada e de Torres Vedras, das escolas práticas de agricultura de Portalegre e de Santarém e das escolas práticas de lacticínios do concelho de Castelo de Paiva; criação das escolas de desenho industrial de Bragança, Faro, Figuira da Foz, Leiria, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real, Fundão e Matosinhos. Como complemento destas medidas, organizou o Conselho Consultivo de Instrução Industrial e Comercial, estabeleceu prémios e fixou subsídios destinados ao pagamento das despesas com ida ao estrangeiro de alunos que houvessem concluído os seus cursos com distinção[211].

Esta longa descrição da evolução do ensino técnico e da enumeração dos diversos institutos e escolas criadas não surge sem interesse no manual. Esta informação, sem explicação semelhante para outros ciclos de ensino, leva a crer que a inculcação não era somente para os valores nacionalistas cristãos do Estado Novo, mas também para a interiorização da importância e longa tradição do ensino técnico que muitas pessoas da sociedade portuguesa desta época consideravam de segunda categoria face ao ensino liceal. O manual, na tentativa de aproximar o seu conteúdo à realidade do seu público alvo, alunos do ensino técnico, procurava também incutir-lhes um sentimento de pertença.

A parte do manual designada «A partilha de África» pretendia transmitir aos alunos como as diversas explorações portuguesas ao interior de África revelaram as extraordinárias potencialidades deste continente aos europeus e como na Conferência de Berlim as potências europeias procederam «sem respeito pelos direitos históricos de Portugal, à

[211] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 193-194.

partilha de África»[212]. É também abordada a questão do Mapa Cor de Rosa e do Ultimato inglês e a consequente indignação que se generalizou por todo o país na sequência da cedência portuguesa.

A última parte do manual, designada «Portugal no Século XX», iniciava-se com a descrição da proclamação da República em 1910, mencionando, porém, que «o novo regime não deu à Nação a paz e a prosperidade desejadas»[213], começando, assim, uma série de justificações para a realização do movimento de 28 de maio de 1926 que introduziu em Portugal um período ditatorial que, segundo o manual «vem a terminar em 1933, ano em que é votada uma nova constituição política. Fica estabelecido um regime corporativo»[214].

Para que não restassem dúvidas na necessaidade de interiorzar a grandeza de Portugal e do império, na rubrica final, o manual relembrava aos alunos que «Portugal não é um país pequeno», a frase introdutória do programa e que também ficou conhecida como título do famoso mapa de Portugal onde na Europa se sobrepõem as diversas colónias portuguesas. Embora esse mapa não apareça no manual, surge uma representação iconográfica com o mesmo título, ao mesmo tempo que surge a frase emblemática de valor inculcatório «A Metrópole, os arquipélagos, as províncias do Ultramar – tudo é Portugal»[215].

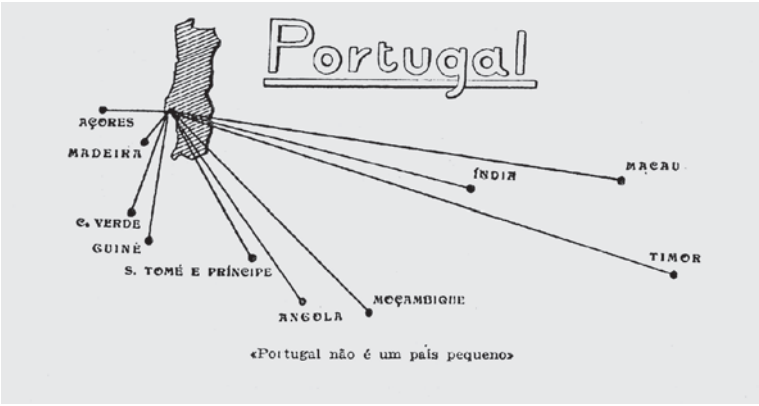


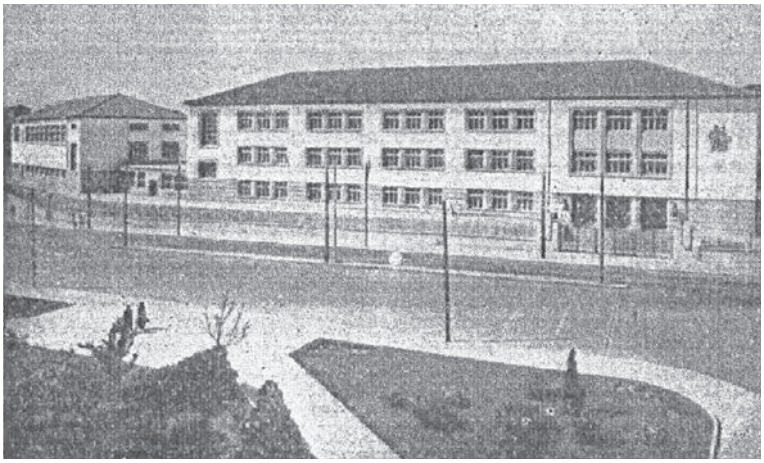
Ilustração 3. Recurso iconográfico presente no manual de História de Portugal para uso das escolas industriais de António Mattoso e Antonino Henriques

A estes pontos ligados à comunidade portuguesa surgia um outro dedicado ao plano de fomento e às grandes realizações do Estado Novo. Neste, é interessante verificar novamente a apologia e valorização feita ao ensino técnico como motor de desenvolvimento do país.

---

[212] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 201.
[213] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 213.
[214] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 219.
[215] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 222.

Este plano [plano de fomento (1953-59)] *investirá perto de 14 milhões de contos destinados à valorização do solo e do subsolo, ao aumento de energia elétrica, à instalação de indústrias base, ao desenvolvimento das comunicações e à preparação de técnicos. Ligada a esta última rubrica – preparação de técnicos – está a construção de novos edifícios para o Ensino Técnico Profissional. Eis a gravura dum dos novos edifícios*[216].



Fachada duma Escola Técnica

Ao longo dos 20 anos de vigência do manual História de Portugal de António Mattoso e Antonino Henriques verifica-se que os conteúdos mantiveram-se inalterados marcando uma permanência no tempo que apelava mais à estabilidade do que à mudança. Contudo, não se pode ignorar que no seu longo período de vida e vigência também se registou a maior mudança no paradigma da historiografia escolar da disciplina de História: a afirmação da História Social e da Cultura como temática de abordagem. Disso é sintomática a introdução em 1967 dos três capítulos dedicados à vida quotidiana nas épocas medieval e moderna.

Confrontando os conteúdos presentes nos manuais únicos de História de Portugal com o programa da disciplina e tentando aferir o grau de cumprimento do mesmo, verifica-se que o manual cumpre todos os pontos estabelecidos no programa. Contudo, surge também nos manuais um grande número de conteúdos extra programáticos. Curiosamente, estes acréscimos já não são maioritariamente de natureza política e biográfica, como se tinha verificado nos acréscimos de conteúdos aos manuais entre 1926 e 1948, mas antes de ordem económica, social e cultural.

De entre estes conteúdos salientam-se o recuo à Pré-História, não contemplada no programa, com rubricas destinadas ao estudo do modo de vida dos povos primitivos que viviam na Península Ibérica. Também são acrescentados conteúdos relativos aos povos que ocuparam a Península antes dos romanos, tais como gregos, fenícios e cartagineses.

[216] MATTOSO & HENRIQUES, 1953: 223.

Também existem rubricas diretamente relacionadas com o estudo da sociedade e da economia, nomeadamente na sociedade medieval, como a análise do modo de vida, direitos e/ou obrigações dos grupos sociais – clero, nobreza e povo – e na descrição de várias medidas de fomento económico desenvolvidas pelos reis da primeira dinastia tais como a lei das sesmarias e as medidas de apoio à marinha mercante. Estas últimas rubricas de ordem económica que surgem como acréscimos nos manuais podem considerar-se remanescências de conteúdos que eram obrigatórios nos programas até 1948 e que, embora em 1952 não surgissem especificadas, já estavam intrinsecamente associadas à disciplina mantendo-se, assim, nos manuais, apesar de não constarem no programa.

Neste seguimento, também nos manuais surgiram conteúdos identicos relativos à Idade Moderna e Contemporânea, tais como: as consequências económicas, científicas, culturais e artísticas dos descobrimentos; os movimentos da reforma e contra-reforma; o mercantilismo, as medidas de fomento económico do Conde de Ericeira e o Tratado de Methwen; as medidas de reorganização social e económicas desenvolvidas pelo Marquês de Pombal; assim como as medidas legislativas de Mouzinho da Silveira.

As rubricas já anteriormente referidas da vida quotidiana em Portugal de diferentes épocas também foram acréscimos ao programa ao nível da História Social.

A temática da colonização também é uma das que regista conteúdos existentes nos manuais que não constavam especificamente no programa. Note-se, neste sentido, a abordagem de rubricas como a ocupação e exploração das ilhas atlânticas e da costa ocidental africana ou da posição de Portugal na conferência de Berlim para defender os seus direitos coloniais no continente africano. Estes últimos acréscimos já não devem a sua razão de ser a remanescências de programas anteriores, mas antes ao intuito de se constituirem como justificações da legitimidade do império português, que supostamente já não tinha colónias, mas cujas províncias ultramarinas eram consideradas partes integrantes de Portugal.

Por outro lado, nota-se o desaparecimento da tendência de acréscimos de conteúdos relativos à História do pós-Primeira Guerra Mundial que se verificava nos manuais da da disciplina dos anos trinta e quarenta. Os acréscimos relativos à implantação do regime de Salazar e sua ideologia também desaparecem, em parte, devido ao surgimento da disciplina autónoma de Formação Corporativa que abordava tais assuntos.

Por outro lado, analisando a distribuição dos conteúdos escolares pelas grandes áreas de História Geral e de Portugal, naturalmente, no âmbito desta disciplina mais de 90% dos conteúdos correspondiam à História de Portugal. Porém, nota-se que a História Geral não era descurada e surgia abordada em conteúdos como a descrição dos costumes do povo romano, da sua civilização e da sua decadência; das invasões bárbaras na Europa; da civilização árabe e do islamismo; do renascimento europeu; da crise da igreja católica e consequente reforma protestante e contra reforma; da revolução francesa e das explorações estrangeiras ao continente africano e da Conferência de Berlim. Note-se, contudo, que estes conteúdos de caráter universal são sempre apresentados como pré-requisito para a melhor

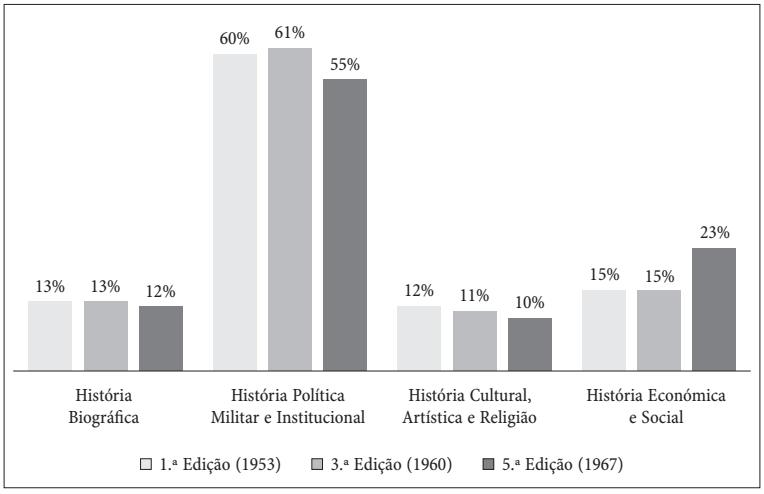
compreensão da História de Portugal e não para demonstrar a influência de Portugal no mundo como acontecia com os conteúdos da disciplina de História Geral e Pátria.

De forma a analisar a distribuição dos conteúdos das diversas edições do manual *História de Portugal* por épocas históricas, tomou-se por referência uma média dos conteúdos categorizados apresentados na primeira, terceira e quinta edição do manual, dado que estas são aquelas que apresentam marcas diferenciais e inovadoras, já que a primeira edição é igual à segunda, a terceira é igual à quarta e a quinta é igual à sexta e sétima.

As épocas históricas com mais conteúdos são as Idades Média (31,5%) e Moderna (35,6%). A Idade Contemporânea (26,3%) surge logo de seguida, a Idade Antiga (5,3%) mantinha a sua dimensão reduzida, mas destaca-se, porém, a inclusão de conteúdos relativos à Pré-História (1,3%), que não estavam previstos no programa.

Se compararmos a distribuição dos conteúdos, não só por épocas históricas, mas também por temáticas históricas, verifica-se uma valorização crescente da importância da História Social, a partir de 1967, ano da quinta edição, altura em que conforme já se havia verificado anteriormente se assistiu ao afirmar desta temática na historiografia escolar do ensino técnico, apesar de se manter o predomínio da História Política, Militar e Institucional.

Gráfico 13. Percentagens de conteúdos distribuídos por temáticas históricas na 1ª, 3ª e 5ª edição do manual *História de Portugal* de António Mattoso e Antonino Henriques.



A disciplina de História do ensino industrial também adquiriu um novo programa em 1952. Porém, este seria «idêntico ao curso geral de comércio»[217].

Nos cursos gerais de comércio, a História surgia como uma disciplina autónoma, designada de *História Geral e Pátria*. Uma vez mais revemos a alteração da nonenclatura

[217] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, programa de História dos cursos industriais.

da disciplina que inverte a ordem relativamente ao estabelecido em 1931 e retoma a designação determinada em 1926.

No programa de 1952, determinavam-se os conteúdos da disciplina, distribuídos por dois anos. No primeiro ano os alunos estudavam brevíssimas noções da Pré-História, Antiguidade, oriental e clássica, assim como abordavam a Idade Média, enquanto no segundo ano estudavam a Idade Moderna e Contemporânea. Se por um lado assistimos a uma afirmação da organização dos conteúdos no programa por épocas históricas, em sentido cronológico das épocas mais antigas para as mais recentes, permanência de uma tendência que já se vinha a afirmar, por outro lado verificamos uma mudança no que se refere à separação entre conteúdos de História Geral e de Portugal, dado que os conteúdos destas duas vertentes surgem agora interligados, verificando-se que predominavam os conteúdos de História Geral (62%) sobre os conteúdos de História de Portugal (38%), embora as orientações do programa especificassem que a História nacional deveria ser o ponto central de toda a disciplina.

No programa de 1952, determinava-se que este era «composto em grandes quadros, especialmente consagrados ao estudo sumário dos elementos orgânicos da civilização ocidental ou atlântica»[218], reforçando, porém, que «não se fará em separado o ensino da história geral da história pátria, antes uma e outra devem articular-se o mais intimamente possivel tomando a evolução da nacionalidade como eixo coordenador da matéria». As especificações que surgem no seguimento desta orientação demonstram, claramente, as funções nacionalistas do programa e da disciplina, na medida em que relembram que «sempre para portugueses o centro do mundo há-de ser Portugal»[219], pois pretendia-se que a História dos outros povos, das ideias e das instituições de caráter geral fosse estudado em função do povo português e no que interferisse na sua evolução.

Ainda em termos dos conteúdos constantes no programa, verifica-se uma preferência por temáticas da História ocidental e, principalmente, da História Europeia. À excepção das rubricas da antiguidade oriental, que previa o estudo das civilizações egípcia, caldaica, assíria, hebraica e persa, assim como a formação dos Estados Unidos da América, todos os restantes temas apenas continham conteúdos relativos à História Europeia. As rubricas que surgem relativas a África, América e Ásia, nunca são contempladas pela sua própria História, mas apenas na perspetiva da colonização portuguesa nesses espaços, pelo que não sendo independentes e autónomas não podem ser dissociadas da própria História Europeia.

Por outro lado, embora surjam algumas referências a reis de Portugal e da Europa, contrariamente ao que se verificava no programa do ciclo preparatório, já não se assiste a um domínio da História biográfica. A vida dos reis é deixada de parte, ressalvando apenas

---

[218] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

[219] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

as grandes medidas políticas, económicas, sociais e culturais que estes implementaram em prol do desenvolvimento dos seus países. A exclusividade e o predomínio da História Política também deixa de ser uma realidade no novo programa desta disciplina.

Em termos de organização interna dos conteúdos, o programa de 1952 estabelecia as divisões e subdivisões que constam no quadro que se segue[220].

Quadro 14. Organização dos conteúdos estabelecidos no programa de 1952 de História Geral e Pátria

Ano	Grandes Divisões	Subdivisões
2.º ano	I) Introdução	1) Tempos pré-históricos
		2) Antiguidade oriental
	II) Antiguidade Clássica	3) O povo helénico
		4)O povo romano
		5) O cristianismo
	III) Idade Média	6) Os bárbaros
		7) Os árabes e o islamismo
		8) Organização da cristandade ocidental
		9) Defesa da cristandade
		10) Origem da burguesia
		11) Formação de Portugal
		12) Evolução da Inglaterra e da França
		13) A crise portuguesa do fim do século XIV
		14) A Europa no século XV
3.º ano	IV) Idade Moderna	15) República do Ocidente
		16) O renascimento
		17) A reforma
		18) A contra-reforma
		19) Nova crise portuguesa
		20) O equilibrio europeu
		21) A restauração de Portugal
		22) As novas potências
		23) O movimento científico e intelectual
	V) Idade Contemporânea	24) A revolução francesa
		25) As revoluções liberais
		26) Unificação da Alemanha e da Itália
		27) Progressos técnicos e evolução económica do século XIX
		28) Evolução do regime constitucional em Portugal
		29) A partilha de África
		30) As grandes forças do mundo contemporâneo
		31) Síntese da História de Portugal

[220] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

Em termos de especificações relativas, o programa estabelecia que no ensino da Pré-História, introduzida oficialmente pela primeira vez nos currículos de História do ensino técnico, apenas deveria frisar-se o desenvolvimento da «atividade do homem primitivo e a vitória da sua inteligência sobre a natureza envolvente, sem descer a pormenores escusados»[221]. O estudo da Antiguidade oriental serviria apenas de introdução à Antiguidade clássica, dado que «basta que o professor assinale com precisão as caracteristicas diferenciais da civilização de cada um dos povos mencionados, com o que não deve ocupar mais de três a quatro lições»[222]. Esta breve abordagem já não deveria ser feita para a Antiguidade clássica, não só porque as civilizações grega e romana eram mais complexas, mas também pela grande influência que exerceram no desenvolvimento da civilização europeia.

Ainda de acordo com as especificações do programa deveria ser dada especial atenção ao advento do cristianismo, devido à sua «importância transcendente»[223], deixando evidente o caráter católico que se pretendia incutir na disciplina. O estudo da Idade Média devia iniciar-se com as invasões bárbaras, sendo que o relevante do tema seria mostrar «como a Europa se conseguiu libertar do caos das invasões, organizar-se e construir a cristandade»[224]. Neste sentido, deveriam analisar-se forças construtivas, tais como a Igreja, o Feudalismo e a Cavalaria, que tornaram possível essa reorganização, a forma como estas se desagregaram perante o movimento ascensional da burguesia e como viram nascer os governos centralizados e a afirmação das novas nacionalidades, principalmente a portuguesa, inglesa e francesa. Para além desta evolução política, o programa acentuava que o professor também devia ter em vista «principalmente a catolicidade da civilização medieval e a influência da Igreja em todas as manifestações de cultura»[225].

Para os conteúdos relativos à Idade Moderna deveria salientar-se como a Europa ultrapassou o «bloco infiel» que constituía a civilização islâmica e a consequente expansão para outros continentes singularizando, neste aspeto, a atuação dos portugueses. No desenvolvimento desta temática, o professor devia «pôr em relevo o papel preponderante de Portugal, a sua importância na civilização mundial, a sua contribuição para a formação da cultura universal»[226]. Era também determinado que o professor deveria salientar o papel do renascimento italiano

---

221 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

222 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

223 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

224 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

225 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

226 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

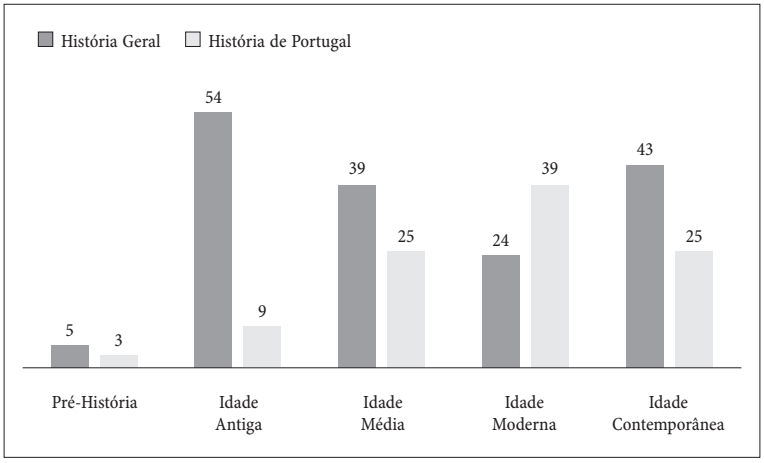
na construção do Homem universal e a forma como o advento da reforma prejudicou este movimento criando uma divisão definitiva na Europa e originando simultaneamante o triunfo de governos monárquicos absolutos, assim como o aparecimento de regimes parlamentares. Na Idade Contemporânea devia estudar-se a revolução francesa e as suas consequências até ao embates dos grandes impérios modernos que conduziram às duas guerras mundiais.

Para finalizar o programa da disciplina, de forma a garantir que não restassem aspetos por salientar determinava-se que devia ser feita uma breve síntese da evolução histórica de Portugal. Pretendia-se que «os novos portugueses levem da escola, para a viver e continuar dignamente, a lição da História da sua Pátria»[227].

Em termos de distribuição de conteúdos por épocas históricas, verifica-se uma menção muito sumária à Pré-História, com apenas oito conteúdos previstos e uma grande homogeneidade na distribuição do número de conteúdos pelas restantes quatro épocas históricas. A Idade Antiga apresenta 63 tópicos, a Idade Média 64, a Idade Moderna 63 e a Idade Contemporânea 68, pelo que não se pode afirmar pelo número de conteúdos que uma época era mais ou menos valorizada que outra como se verificara nos programas até 1948.

Porém, a distribuição dos conteúdos por épocas históricas e simultaneamante por História Geral e História de Portugal revela uma divisão irregular. A Idade Antiga era aquela que mais conteúdos abordava em termos de História Geral, seguida da Idade Contemporânea. A única época em que se abordavam mais conteúdos da História de Portugal comparativamente com a História Geral era a Idade Moderna, devido, naturalmente, à grande importância e destaque dado ao período dos descobrimentos que é extremamente valorizado.

Gráfico 14. Distribuição dos conteúdos do programa de 1952 de *História Geral e Pátria*, por épocas históricas e por História de Portugal e História Geral



[227] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

Relativamente à distribuição dos conteúdos apresentados no programa por temáticas históricas, mantém-se a tendência que já se tinha verificado nos programas anteriores destacando o grande número de conteúdos dedicados à História política, militar e institucional, que dominam mais de metade do programa (61%). Contudo, nota-se também uma grande diminuição do número de conteúdos explícitos dedicados ao estudo biográfico de grandes figuras da História (7%).

Todavia, note-se que cerca de um terço dos conteúdos apresentados no programa são já dedicados essencialmente à História cultural, artística, económica e social (32%), um valor significativo comparativamente com programas anteriores.

Para a disciplina de História Geral e Pátria, o currículo atríbuia duas horas semanais duarante dois anos. Se fizermos novamente o exercício e se tomarmos novamente como referência os nove meses de aulas letivas, entre outubro e junho e se excluirmos novamente possíveis feriados, períodos de férias ou possiveis ausências de professores restariam cerca de 60 aulas por ano, 120 na totalidade dos dois anos. Esta carga horária mostrava-se, claramente, insuficiente para o cumprimento de um programa tão vasto como o de História Geral e Pátria.

António Saldanha, no seu relatório dos exames da disciplina de História Geral e Pátria, realizados em 1960 na Escola Industrial e Comercial de Bragança, ia ao encontro desta ideia referindo que «a disciplina de História Geral e Pátria dispõe somente de dois anos e duas horas semanais para o seu ensino o que me parece muito pouco, não havendo quase tempo para efetuar as leituras preconizadas muítissimo bem no programa. Os mesmos assuntos estudam-se nos liceus em três horas semanais»[228].

Esta comparação com o ensino liceal considerando desigual a atribuição de três horas semanais durante três anos à disciplina de História ao ensino liceal, enquanto no ensino técnico a disciplina tinha apenas duas horas semanais durante dois anos, era também feita pelo diretor da Escola Industrial e Comercial de Faro ao afirmar:

> *Essa desvantagem é nítida em relação à disciplina de História em que, para programa idêntico, os alunos que frequentam o ensino liceal dispõem de um total de horas que orça pelo dobro das que são atribuidas aos que transitam pelo Curso Geral de Comércio e sua secção preparatória. Desta maneira, a preparação dos alunos do ensino técnico no que respeita àquela disciplina tem de ser, necessariamente, menos segura do que a dos seus colegas do ensino liceal e no caso especial de Faro essa diferença é da maior importância se atendermos ao facto de a disciplina de História ser aquela em que o júri de exames de admissão é normalmente mais exigente*[229].

A diretora da Escola Filipa de Vilhena fazia comentários semelhantes no seu relatório de 1953, acrescentando a ideia da dificuldade do programa que não estava adequado à idade

---

[228] SALDANHA, António – *Relatório do Diretor da Escola Industrial e Comercial de Bragança*, 1959/1960. AHME, DGETP, RDET, caixa 28, rel. 300.

[229] *Relatório do diretor da Escola Industrial e Comercial de Faro* (Assinatura ilegível), 1959/60. AHME, DGETP, RDET, Cx2 rel.8.

dos alunos que frequentavam a disciplina, afirmando que «não se pode esquecer nunca que tão vasto e complexo programa de História Geral e Pátria, a tratar em tão reduzido tempo (duas horas semanais) demanda muitos cuidados e trabalho; primeiro haveria de harmonizar a vastidão e complexidade do programa com o nível mental e cultural das almas, depois integrá-lo no diminuto tempo»[230].

Para a disciplina de História Geral e Pátria, inicialmente estabeleceu-se um manual único, num só volume, para os dois anos em que a disciplina era lecionada. Este manual de António Mattoso e Antonino Henriques circulou durante a década de 1950, sendo que no ínicio da década de 1960 foi dividido em dois volumes: o primeiro dedicado à Idade Antiga e Média e o segundo à Idade Moderna e Contemporânea. O *Compêndio de História Geral e Pátria* destes dois autores, à semelhança do que se verificou com o manual de *História de Portugal*, teve várias edições com alterações pontuais, embora se tenham mantido maioritariamente as mesmas tendências nas diversas edições de 1953 (um volume único), 1958, 1962, 1966 e 1972 (dois volumes). Até 1972 estes manuais apresentavam capas simples com ilustrações monocromáticas, de Calvet de Magalhães, claramente, alusivas às épocas em estudo. Na edição de 1972, as capas foram alteradas passando a apresentar fotografias, também elas a preto e branco, de monumentos emblemáticos: o templo de Diana em Évora para o primeiro volume e a Torre de Belém para o segundo volume. Porém, as antigas capas não deixavam de estar presentes no manual surgindo como abertura do manual logo após a página de rosto.

Ilustração 4. Capas dos manuais de História Geral e Pátria, 1966

[230] MOURA, Maria Alice Graça – *Relatório da Diretora da Escola Filipa de Vilhena. 1952/53*. AHME, DGETP, RDET, cx. 3, rel. 21.

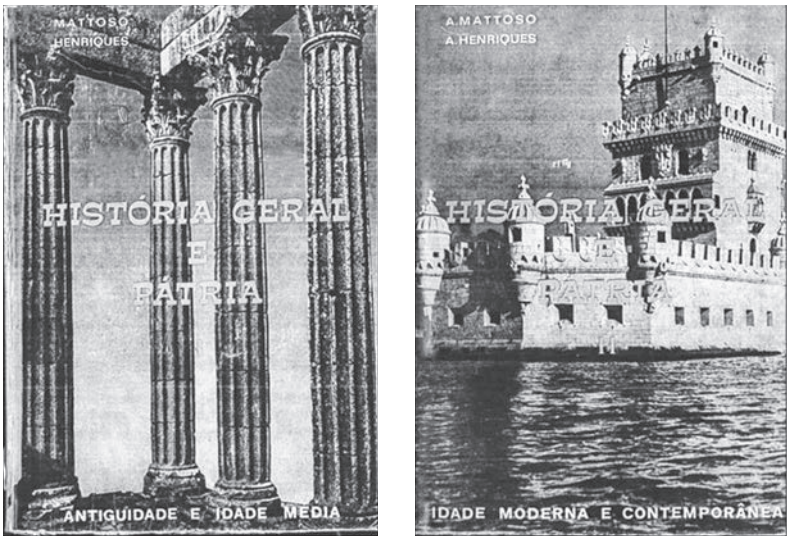


Ilustração 5. Capas dos manuais de História Geral e Pátria, 1972

Relativamente ao Compêndio num único volume de 1953, os conteúdos do manual iam completamente ao encontro do que estava estipulado no programa da disciplina. Eram cumpridas todas as rubricas estabelecidas e apenas surgem acréscimos de conteúdos muito pontuais (apenas 6% da totalidade dos conteúdos do manual) tais como referências a noções específicas da disciplina, nomeadamente a distinção entre História e Pré-História e a noção de fontes históricas; rubricas de arte rupestre e megalítica; a política marroquina de D. Afonso V; a atuação de Francisco de Almeida como vice-rei da Índia; e a evolução política e social nos reinados de D. Afonso VI, D. Pedro II e D. José I.

A divisão dos conteúdos segue exatamente a mesma organização do programa sendo a nomenclatura dos capítulos e dos principais títulos uma cópia muito fiel das rubricas constantes no programa.

Em termos de percentagens de conteúdos constantes no manual relativos à História de Portugal (31%) e à História Geral (69%) verificamos, igualmente, a mesma tendência do programa com uma predominância de conteúdos relativos a História Geral. Porém, saliente-se que, curiosamente, os textos de autor relativos à História de Portugal que correspondiam com conteúdos presentes no manual *História de Portugal para uso das Escolas Industriais* eram iguais e acompanhados inclusivamente pelos mesmos recursos. Este aspecto pode evidenciar uma clara aproximação dos conteúdos que eram lecionados ao nível da História Pátria nos dois ramos do ensino técnico em estudo: o ensino comercial e o ensino industrial.

Gráfico 15. Distribuição do número de conteúdos presentes no Compêndio de História Geral e Pátria, de 1953, por épocas Históricas

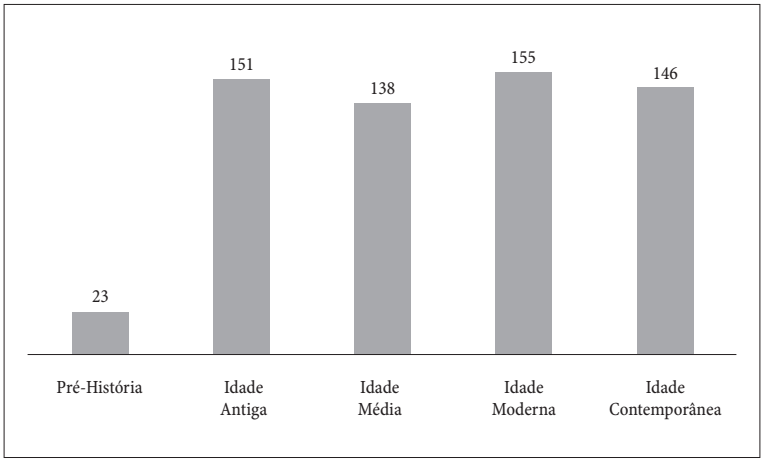
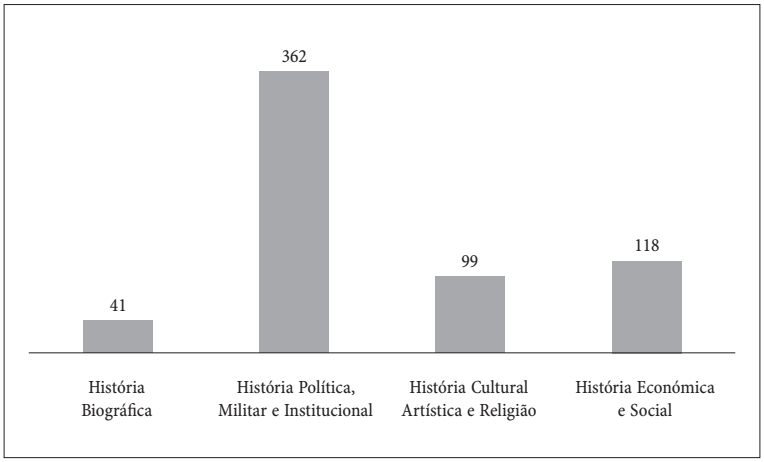


Gráfico 16. Distribuição do número de conteúdos do Compêndio de História Geral e Pátria, de 1953, por temáticas históricas



O cumprimento objetivo do programa também se reflete na divisão dos conteúdos do Compêndio, quer por épocas históricas, na qual verificamos a mesma tendência de homogeneização na distribuição das rubricas relativas às quatro principais épocas históricas e reduzida atenção dedicada à Pré-História, quer na divisão por temáticas, na qual se regista novamente a predominância da História política, militar e institucional, mas não a sua exclusivaidade, conforme se pode verificar nos gráficos anteriores.

O Compêndio desdobrou-se posteriormente em dois volumes, um para cada ano. Porém, em termos de conteúdos e de texto de autor, o Compêndio vai manter a sua essência e

os seus conteúdos sem grandes alterações. A publicação de 1958, em tudo igual à edição de 1962, apenas difere do Compêndio anterior na junção de alguns conteúdos e na introdução ou retirada de outros, apenas nos capítulos relativos aos tempos pré-históricos e à antiguidade oriental e clássica. A única diferença de relevo nota-se, porém, a partir da publicação de 1966, em tudo idêntica à de 1972.

A partir de 1966, no Compêndio de História Geral e Pátria os conteúdos mantêm-se praticamente inalteráveis e seguem a mesma estrutura dos compêndios anteriores, mas alteram-se os títulos principais. Estes deixam de ser referências aos conteúdos abordados no capítulo, porém, sucedem-se quase como um resumo do essencial da matéria a reter. O quadro que se segue ilustra, como exemplo, a diferença entre os títulos dos principais conteúdos do capítulo da crise portuguesa do fim do século XIV, assim como releva que apenas os títulos principais são alterados, pois os subcapítulos e o próprio texto de autor são iguais às publicações de 1958 e 1962. Esta situação repetia-se para todos os restantes conteúdos abordados no programa.

Quadro 15. Apresentação comparativa dos títulos dos principais conteúdos do capítulo «A crise portuguesa do fim do século XIV» nos compêndios de História Geral e Pátria de 1958 e de 1966

Títulos dos conteúdos relativos ao capítulo *A crise portuguesa do fim do século XIV*, publicação de 1958	**Títulos dos conteúdos relativos ao capítulo *A crise portuguesa do fim do século XIV*, publicação de 1966**
I – Antecedentes	*I – «Lisboa, grande cidade de muitas e desvairadas gentes»*
1) As transformações económicas e sociais	*1) As transformações económicas e sociais*
2) As guerras com Castela	*2) As guerras com Castela*
II – A sucessão do reino	*II – A morte de D. Fernando provoca uma crise política*
1) A escritura de Salvaterra; a morte de D. Fernando	*1) A escritura de Salvaterra; a morte de D. Fernando*
2) A revolução de 1383; o mestre de Avis, "regedor e defensor" do reino	*2) A revolução de 1383; o mestre de Avis, «regedor e defensor» do reino*
III – A luta pela independência nacional	*III – Portugal vence Castela*
1) A atitude da nobreza; a acção do povo	*1) A atitude da nobreza; a acção do povo*
2) As invasões castelhanas. Nuno Álvares Pereira Atoleiros	*2) As invasões castelhanas. Nuno Álvares Pereira Atoleiros*
3) A nova táctica em Portugal	*3) A nova táctica em Portugal*
4) As cortes de Coimbra. João das Regras	*4) As cortes de Coimbra. João das Regras*
5) Aljubarrota. Valverde. A paz de 1411	*5) Aljubarrota. Valverde. A paz de 1411*
IV – A nova dinastia e a nova sociedade	*IV – Levanta-se uma "nova geração de gentes"*
1) A aliança inglesa. D. Filipa de Lencastre	*1) A aliança inglesa. D. Filipa de Lencastre*
2) A nova nobreza e os novos costumes	*2) A nova nobreza e os novos costumes*
3) A corte de D. João I; os infantes	*3) A corte de D. João I; os infantes*

Desta forma, podemos concluír que em todas as suas vertentes, os conteúdos presentes nas sucessivas publicações dos compêndios de História Geral e Pátria de António Mattoso e Antonino Henriques, iam ao encontro do que ficara estabelecido no programa e da linha historiográfica que este determinava, o que poderá explicar a longevidade dos manuais destes autores para a disciplina de História dos cursos industriais e comerciais do ensino técnico.

Contudo, uma vez que não foram encontradas fontes relativas ao processo de adoção destes manuais, quer no arquivo da Torre do Tombo, quer na documentação disponivel para consulta do AHME, desconhece-se se a exclusividade destes autores se deve a uma escolha dos relatores que selecionavam os manuais únicos ou se se deve à não concorrência de outros autores.

No final deste percurso são, no entanto, evidentes algumas linhas de relevo na evolução dos conteúdos da disciplina de História expressos, quer nos programas, quer nos manuais escolares.

Se até 1948 notou-se a ausência de um manual único, notou-se também a diversidade de conteúdos abordados surgindo quase sempre acréscimos de rubricas não constantes no programa, assim como o predomínio quase exclusivo de temáticas de História política e biográfica. Verificou-te, também, que, neste período, houve uma tentativa de aproximar os conteúdos à realidade dos alunos do ensino ténico pelo que se registaram também conteúdos históricos de natureza económica.

Após a entrada em vigência dos manuais únicos, após 1948, as temáticas dos conteúdos passaram a ser mais diversificadas incluindo itens relativos à História cultural, artística, social e económica. Os conteúdos impostos foram, naturalmente, recebidos pelos autores de manuais que seguiram indiscutivelmente as orientações dos programas fazendo apenas acréscimos mínimos e pontuais.

Estes conteúdos surgiam com um tom nacionalista e apologético, valorizavam a História nacional e o seu enquadramento na História universal, tal como acontecia noutros subsistemas de ensino. Os conteúdos eram apresentados maioritariamante sob a forma escrita nos textos de autor, que dominavam os compêndios. Porém, os conteúdos poderiam também ser explorados e apreendidos pelos alunos através dos diversos recursos constantes nos manuais dependendo, naturalmente, da exploração do professor.

De forma a compreender a forma como os conteúdos escolares eram trabalhados por professores e por alunos, é necessário entrar no campo da didática da História exercida no ensino técnico, assunto a que é dedicado o próximo capítulo.

3. A DIDÁTICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Identificado o lugar da disciplina de História no currículo dos cursos comerciais e industriais do ensino técnico e reconhecidos os principais conteúdos apontados para a disciplina, procura-se, neste capítulo, descortinar de que forma os conteúdos históricos eram transmitidos, como eram trabalhados por professores e alunos e quais os princípios didáticos que orientavam esse trabalho.

Entendida como um ramo da pedagogia, ciência que se dedica ao estudo da educação analisando a sua natureza e finalidades em determinado contexto, a didática era tradicionalmente apontada como uma simples forma de transmitir conhecimentos. Porém, a evolução do termo e da própria ciência aponta-a recentemente como uma ferramenta de auxílio ao ensino, à aprendizagem e à construção do conhecimento, com base nas relações estabelecidas nos ambientes escolares de ensino e de aprendizagem.

Conciliando simultaneamente o processo de ensino e o processo de aprendizagem a didática torna-se determinante na formação e no quotidiano dos professores. Porém, embora centrada na atuação do professor e do aluno, a didática influencia e é influenciada por outros aspetos tais como o contexto e a comunidade educativa, as políticas educativas e os currículos.

Para Masetto, a didática é «a reflexão sistemática sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica»[231]. Para além de entender a didática como um processo de reflexão, o autor aponta-a ainda como o estudo das teorias do ensino e da aprendizagem aplicadas ao processo educativo realizado na escola, assim como os resultados obtidos. Para Moraes, a didática vai mais além e «procura regular, na prática, os processos de ensino aprendizagem a partir de processos realistas, factíveis e adaptados a cada situação e ao contexto no qual os processos educacionais acontecem»[232].

No âmbito da didática, Masetto apresenta três grandes dimensões: humana, político-social e técnica.

Na dimensão humana surgem as fortes relações interpessoais que criam um ambiente afetivo responsável pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Indo ao encontro desta

[231] MASETTO, 1994: 13.

[232] MORAES, 2008: 152.

ideia, Moraes afirma que «as emoções são base para o funcionamento do sistema cognitivo que os sujeitos utilizam para conhecer e para aprender»[233].

Na dimensão político-social, Masetto ressalta a importância do desenvolvimento dos alunos como futuros cidadãos responsáveis, participantes e colaboradores para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade em que vivem. Moraes vai mais longe, incluindo nesta dimensão a necessidade de entender a didática e a própria educação como um meio de «transformar o indivíduo, para que este possa modificar a sua realidade e, consequentemente, dignificar o mundo em que vive»[234].

Na dimensão técnica, Masetto refere a necessidade de planificar aulas, definir objetivos, selecionar conteúdos, técnicas e recursos de ensino e organizar a avaliação. Defendendo que os processos de ensino e de aprendizagem são intencionais, Moraes aponta ainda que nesta dimensão técnica, a didática deve ser adequada ao contexto em que se insere.

Este capítulo tem a intenção de compreender precisamente esta dimensão técnica da didática procurando identificar os objetivos do ensino da disciplina de História no ensino técnico, a sua gestão curricular, os principais recursos didáticos utilizados e a forma como eram avaliados os alunos em termos de conhecimentos históricos.

Para este estudo seria desejável o cruzamento de fontes diversas tais como: recomendações metodológicas, quer para o ensino em geral, quer para a disciplina de História em particular; planificações de curto, médio e longo prazo da disciplina de História; livros de sumários; listagens de recursos didáticos disponíveis para os professores nas escolas e indicações do seu modo de utilização; manuais escolares utilizados; provas escritas e exames da disciplina com os respetivos critérios de avaliação; materiais produzidos pelos alunos e as suas orientações de realização; descrição de atividades dinamizadas pelos professores de História e pelos seus alunos no âmbito da disciplina; artigos e obras de referência ao nível da didática da disciplina consultados e utilizados pelos docentes e relatórios de professores estagiários e efetivos, descritivos da sua atuação, assim como as reflexões feitas sobre ela.

Num cenário idílico, um estudo sobre didática da História iniciar-se-ia com a análise de programas e fontes legislativas surgidas ao longo do período em estudo com informações relativas às metodologias de ensino propostas, à semelhança da investigação que Raquel Henriques fez para a elaboração do anexo 2 da sua tese de doutoramento, a partir dos programas da disciplina de História do ensino liceal. Porém, à medida que se encontraram os poucos programas disponíveis para a disciplina de História no ensino técnico, também se verificou a impossibilidade de realizar tal abordagem, devido à ausência destas indicações metodológicas, visto que, antes de 1948, os programas apenas se resumiam a um conjunto de rubricas a abordar.

---

[233] MORAES, 2008: 135.

[234] MORAES, 2010: 26.

Deve servir-nos também de referência alguma legislação de orientação metodológica que foi saindo, como é o caso do decreto 21 103, de 15 de abril de 1932, no qual o Ministério da Instrução Pública procedeu ao esclarecimento da latitude da expressão «exactidão nas doutrinas»[235], expressa no artigo 13.º do decreto 19 605, na parte que respeita ao compêndio de História Pátria para o ensino secundário liceal e técnico.

Outra tipologia de fontes fundamental para a compreensão da didática da disciplina de História no ensino técnico seria a análise de planificações de curto, médio e longo prazo elaboradas por professores, capazes de identificar os objetivos didáticos, as formas de distribuição dos conteúdos, o tipo de atividades a realizar com os alunos e a forma como estes eram avaliados. Livros de sumários e atas de reuniões de grupos disciplinares, nomeadamente do 8.º e 10.º grupos respeitantes à disciplina de História, também seriam fontes esclarecedoras das práticas didáticas adotadas nas aulas de História.

Estas possíveis atas de reuniões de grupo disciplinar ou até de reuniões de conselho escolar permitiam também identificar atividades dinamizadas por professores nas escolas técnicas no âmbito da disciplina de História e conhecer os seus resultados, visto que esta não se limitava a atividades realizadas apenas em contexto de sala de aula, mas também na dinamização de outras atividades tais como visitas de estudo, exposições e dramatizações.

---

[235] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto n.º 21 103, de 15 de abril de 1932.
Tendo chegado ao Ministério da Instrução Pública pedidos de informação sobre o significado e a latitude da expressão "exatidão nas doutrinas", inserta no artigo 13.º do decreto 19:605, de 15 de abril de 1931, quando de aplicar aos compêndios de História Pátria para o ensino secundário e do ensino técnico profissional, reconhece-se a necessidade de a esclarecer, para que os mesmos possam adaptar-se-lhes convenientemente. (…)
A História de Portugal visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria, a formar portugueses; por isso a sua acção tem de ser eminentemente nacionalizadora.
Até ao presente, merce de circunstâncias conhecidas, o ensino da História de Portugal tem sido negativista e derrotista. Péssima foi a semente que lançou no espírito da nossa mocidade escolar a obra histórica de alguns escritores, mais artistas e filósofos do que críticos e historiadores, nada mais fazendo que desgostar os portugueses de serem portugueses.
A Ditadura Nacional, inspirada em princípios opostos aos que, até ao seu advento, determinaram os governantes, entende que ao Estado compete fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História. (…)
Art.1.º os acontecimentos, as instituições e os homens do passado devem ser julgados dentro da sua época e dos seus objectivos e nunca transportados para os sentimentos particulares de hoje.
Art. 2.º Todo o feito que significa esforço da Nação, desde o início da História Pátria até ao presente, deve ser exaltado, como bom e digno.
Art. 3.º Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a Família, como célula social; a Fé, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o Principio da autoridade, como elemento indispensável do progresso geral; a firmeza do Governo, espinha dorsal da vida política do País; o Respeito da Hierarquia, condição básica da cooperação dos valores; e a Cultura literária e científica.
Art. 4.º Tudo quanto, pelo contrário, tem sido elemento de dissolução nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro, falta de gratidão para com os esforços dos antepassados, deve ser objecto de censura.

A existência de inventários de recursos didáticos existentes nas escolas técnicas disponíveis para os professores e registos da utilização desses mesmos recursos também seriam uma fonte de grande valor para o estudo da didática da História na medida em que permitiriam, não só conhecer que recursos estavam disponíveis, mas também a frequência e a forma como eram utilizados.

Naturalmente, o recurso primordial das aulas de História seria, naturalmente, o manual da disciplina, que passou por diversas fases desde a possibilidade de cada escola escolher o manual a adotar até ao manual único.

O manual escolar contendo os conteúdos específicos da disciplina permite aferir aqueles que são considerados mais relevantes para a época em estudo e o grau de cumprimento do programa, conforme se analisou no capítulo anterior. Contudo, o manual escolar permite também identificar atividades propostas, assim como o número e a tipologia de recursos didáticos que surgem a par do texto de autor, permitindo descortinar evoluções e preferências, tais como modelos pedagógicos e didáticos subjacentes à sua possível forma de utilização.

Por outro lado, seria interessante desenvolver estudos sobre a política de adoção do manual único de História para o ensino técnico, semelhantes aos estudos realizados por Maria Manuela Carvalho para o ensino liceal, ou até mesmo identificar os manuais que foram a concurso e analisar os pareceres de aceitação e/ou rejeição dos mesmos. Porém, se pareceres desse género estão catalogados e disponíveis para acesso no que se refere ao ensino liceal, uma vez mais, ao longo da investigação não foram encontradas fontes semelhantes para o ensino técnico. Isto não se deve à sua inexistência, mas ao desconhecimento do seu paradeiro. Nas diversas visitas ao Arquivo Histórico do Ministério da Educação, pesquisas nas diversas caixas de documentação proveniente da DGETP não surtiram efeito e quando questionadas sobre a localização deste género de fontes, as técnicas do arquivo responderam que provavelmente esses pareceres existem no arquivo morto de Camarate, mas não se sabe onde estão, nem se é possível proceder a essa pesquisa, inventariação e catalogação, devido à falta de disponibilidade de recursos humanos para fazer tal investigação.

No sentido de compreender o desempenho dos alunos do ensino técnico no âmbito da disciplina de História, seria de extrema importância encontrar cadernos diários e trabalhos de antigos alunos do ensino técnico. Outra possibilidade seria recorrer às metodologias da História oral. Embora tal não seja impossível, é um caminho muito moroso e com múltiplos entraves.

Em primeiro lugar, os cadernos diários são fontes até à data desconhecidas e, nesse sentido, consideradas ausentes. O que não quer dizer que algum dia possam surgir exemplares que tenham sido religiosamente guardados pelos seus donos ou arquivados em alguma escola técnica. A provar esta possibilidade destaca-se por exemplo o trabalho de Isabel Cristina Dias, *Um Caderno Diário de Matemática: heteroglossia na História das*

Disciplinas Escolares e na Análise de Objectos de Ensino[236], no qual a autora, a partir de um caderno diário de Matemática de uma aluna do 7.º ano do ensino liceal do ano letivo de 1956/57, reflete sobre as várias vozes (institucional, da aluna e da professora) nele existentes. Outro exemplo é a publicação em blogs pessoais e institucionais, como acontece no blog «nenotavaiconta»[237], que apresenta três páginas de um caderno diário de História do liceu nacional Infante D. Henrique de 1965/66 relativas a sumários e exercícios.

Já os trabalhos realizados são uma possibilidade mais viável, pois, embora de forma muito esporádica, deles vão surgindo vestígios, seja em fotografias de eventos relacionados com a disciplina de História, relatórios e trabalhos realizados no âmbito de visitas de estudo, jornais de turma ou até mesmo registos de exposições realizadas.

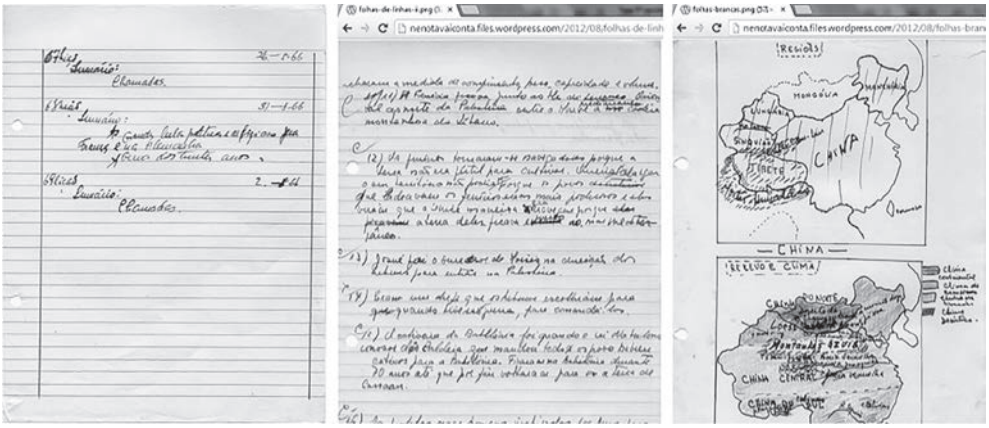
A História oral, apesar de poder ser uma mais valia acaba por ser sempre uma memória que, como tal, deve ser entendida. Por outro lado, a distância temporal de mais de 40 anos desde a extinção do ensino técnico acaba por condicionar o rigor e a exatidão dessa mesma memória. Atente-se também que a memória das aulas de História podem ter sido condicionadas pelo gosto ou não da disciplina que poderão resultar em descrições tendenciosas e incapazes de revelar pormenores como o tipo de atividades realizadas em todas as aulas ou o tipo de discurso feito pelos professores. Por estas razões, não se optou pela possibilidade desta via de investigação, apesar de ser um possível e válido caminho de investigação.

A atuação dos alunos também poderia ser medida pelo desempenho expresso em testes escritos e exames, sendo que estas fontes poderiam ser, igualmente, de extrema importância para aferir o modo como os alunos eram avaliados e os critérios que estavam subjacentes a essa avaliação.

---

[236] DIAS, *s.d.*

[237] <http://nenotavaiconta.wordpress.com/2012/08/29/liceu-nacional-infante-d-henrique-caderno-diario/> publicação de agosto de 2012, [Consulta realizada em 01/09/2013].



Ao longo das pesquisas realizadas encontraram-se dois exemplares de exames da disciplina de História acompanhados pelos respetivos pareceres do júri de correção que tinham de ser enviados para o ministério. Contudo, embora estas fontes sejam de extrema importância e valor, elas colidem com o problema da suficiência e da representatividade e com os riscos de generalizar teorias baseadas num número de fontes que se pode mesmo considerar insignificante para o âmbito temporal em estudo, para a realidade nacional e até mesmo para a realidade da escola em que foram realizados. Uma vez mais o facto de não terem sido encontrados outros não significa que estes não existam no arquivo morto do Ministério da Educação em Camarate à espera de um dia serem inventariados, catalogados e disponibilizados para consulta.

Outras fontes capazes de proporcionar inúmeras vias de investigação sobre a didática da disciplina de História no ensino técnico seriam os relatórios de professores de História e estagiários, à semelhança dos estudos realizados por Paulo Gomes e Raquel Henriques para o ensino liceal. Contudo, uma vez mais, este tipo de fontes não foi encontrado em quantidade suficiente para fazer estudos do género para o ensino técnico.

Informações reduzidas, mas algo similares, foram encontradas em alguns relatórios de diretores das Escolas Técnicas que tiveram a preocupação de anexar alguns breves relatórios e pareceres de professores de História, e de outras disciplinas, sobre a forma como decorrera o ano letivo e as atividades realizadas. Porém, uma vez mais as informações recolhidas não têm suficiência nem base de sustentação para fazer generalizações, quer de âmbito local, quer de âmbito nacional para o período em estudo.

O último caminho apontado, aquele que surge como o mais proveitoso passa pela identificação de artigos, teorias e práticas pedagógico-didáticas surgidas na imprensa pedagógica relativas ao funcionamento e ideário do ensino técnico, nomeadamente no boletim *Escolas Técnicas*, cujos artigos nele constantes eram 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. Porém, este Boletim apenas foi publicado entre 1946 e 1973, não apresentando a grande longevidade da sua parceira do ensino liceal, a revista *Labor* editada com os mesmos fins e princípios entre 1926 e 1973.

Os artigos relativos à didática da História no ensino técnico, estudos apresentados em conferências ou realizados no âmbito de estágios pedagógicos e a publicação de práticas de diversas ordens relacionadas com a disciplina realizadas nas escolas técnicas comprovam indiscutivelmente o papel incontornável do boletim *Escolas Técnicas* como uma fonte imprescindível e de extrema importância para o estudo da didática da História no ensino técnico.

Delineado um possível caminho de investigação, também se verificou a falta de fontes capazes de fazer um estudo representativo. Assim, aquando do início da elaboração deste capítulo, depararam-se dois caminhos possíveis de investigação: ou abandonar o

percurso ou realizá-lo nestas condições no sentido de abrir um primeiro trilho com as fontes disponíveis, não no sentido de fazer generalizações, mas no sentido de apresentar práticas didáticas desenvolvidas ou defendidas em determinada altura para a disciplina de História no ensino técnico. Optou-se pela segunda via, centrando a investigação nas práticas pedagógicas através do cruzamento das dispersas fontes encontradas, do estudo dos diversos recursos didáticos que conseguimos identificar e dos relatos de atividades realizadas no âmbito da disciplina de História no ensino técnico.

3.1. A DEFESA DA DIDÁTICA ATIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Estudar as metodologias de ensino da História propostas ou desenvolvidas no ensino técnico é uma tarefa complexa decorrente da falta de fontes sistemáticas e em suficiência para fazer um estudo metódico, conforme já se referiu anteriormente.

A primeira fonte indicadora dos métodos que deveriam ser utilizados nas aulas de História é a legislação específica, nomeadamente os programas das disciplinas escolares. Se para o ensino liceal, desde cedo houve a preocupação de indicar na legislação finalidades, recomendações metodológica e recursos didáticos a adotar, para o ensino técnico essas mesmas informações apenas surgiram nos programas de 1952.

Para o ciclo preparatório, nomeadamente para o ensino da História Pátria, o programa apontava como orientação os princípios da História Poema, um método sugestivo de tom poético, lecionado em jeito de lenda para cativar a criança ou jovem e fazer reviver nela o passado, incutindo-lhe os principais valores nacionalistas da época através dos exemplos dos grandes heróis da História de Portugal. Para tal o programa recomendava um ensino baseado em «narrativas», preferencialmente as do compêndio oficialmente aprovado, e uma exposição viva e alegre do professor acompanhada de «ilustrações magníficas»[238].

Avançando de ciclo e já nos cursos industriais e comerciais, as recomendações presentes no programa apontavam numa direção diferente. Pretendia-se já «uma História explicativa e não memorialista ou meramente narrativa»[239]. Esta não excluía uma exposição viva, animada e atraente, requisitos considerados na época indispensáveis para uma boa aula de História, pois «uma exposição seca e prolongada cansa depressa a atenção do aluno»[240]. Ao mesmo tempo, exigia-se um «aprofundamento compatível com o âmbito do

[238] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História de Pátria, da disciplina de Língua e História Pátria.
[239] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.
[240] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

curso, seriedade de processos e método rigoroso de análise, para que à síntese a elaborar pelo aluno não faltem os elementos necessários»[241].

Ao mesmo tempo, o programa apelava ainda para a prática ocasional do método regressivo, segundo o qual a observação da sociedade atual seria o ponto de partida para a compreensão dos factos históricos, suscitando em torno deles a reflexão crítica dos alunos.

Neste programa, evidencia-se já uma influência da escola nova, embora limitada pelos objetivos implícitos atribuídos à disciplina. Pretendia-se já um aluno ativo que refletisse sobre os acontecimentos, embora essa reflexão fosse moldada pela historiografia do regime e dos valores nacionalistas, assim como era feita uma defesa de métodos mais dinâmicos que incentivassem o trabalho individual do aluno, deixando o professor de ser um mero repetidor de conteúdos para se tornar um guia orientador.

> *Para exercícios escritos nada melhor do que habituar o aluno a fazer juízo de si, a investigar, a consultar, a ler. Para isto basta que o professor o auxilie com a sua experiência, lhe indique a bibliografia aproveitável, o anime no seu trabalho pessoal, o entusiasme para que não pare no caminho. Exercícios que se limitam a copiar o livro ou a reproduzir a lição do professor não servem de estímulo ao estudante. Trate antes o professor de pôr problemas que despertem a curiosidade do aluno e deixe que este os resolva mercê do seu esforço pessoal*[242].

A defesa deste novo método, assim como a recusa dos exercícios de cópias do compêndio e repetição de lições, evidencia que estas práticas de ensino tradicional expositivo ainda eram praticadas em aulas de História.

A própria inexistência de orientações pedagógicas nos documentos legais anteriores a 1952 demonstram precisamente a primazia dada aos conteúdos, porque apenas esses eram o foco do ensino.

A disciplina de História no ensino técnico seria, contudo, marcada pela adoção de uma multiplicidade de metodologias. O relatório da professora auxiliar do 10.º grupo Maria José Brito, da escola Industrial e Comercial de Beja, referente ao ano letivo de 1959/60 revela que esta, nas suas aulas, seguia simultaneamente métodos ativos, comparativo, regressivo, analítico, sintético, visuais e expositivo. Contudo, a professora debatia-se com dificuldades como «a falta de tempo, proveniente da desproporção entre a extensão da matéria e o número de tempos lectivos semanais, que deveriam ser três para a História Geral e Pátria, para possibilitar uma mais completa aplicação da didáctica moderna»[243]. A professora refere ainda que se tivesse três horas semanais, «até seria possível destinar

---

[241] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

[242] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História Geral e Pátria.

[243] BRITO, Maria José – *Relatório de 1959/60*. In PINGUINHA, Marcos de Sousa – *Relatório do Diretor da Escola Industrial e Comercial de Beja*, ano letivo de 1959/60. AHME, RDET, cax. 28, rel. 308.

a 3ª aula a actividades práticas: elaboração de mapas, trabalhos de investigação e síntese, etc.»[244].

A crítica aos métodos tradicionais e a defesa dos métodos ativos era, porém, uma constante nos artigos do boletim Escolas Técnicas. António Mattoso referia no seu artigo *Novas Escolas, Novos Métodos* que, em 1945, havia-se inaugurado em Portugal uma época nova no domínio da didática:

> *A escola passiva foi substituída pela escola activa; à quantidade sucedeu a qualidade; a escola onde se aprende desapareceu de vez para dar lugar à escola onde se trabalha. A escola dogmática, formalista, livresca, materialista, na qual o aluno é um ser passivo e o mestre o senhor omnipotente da vontade do escolar, não existe hoje em Portugal, no novo curso preparatório do ensino técnico profissional. O centro de actividade deixou de ser o professor e passou a ser o aluno. Ao ensino de superfície sucedeu o ensino em profundidade. Ensinar começou a ser, não ministrar conhecimentos, mas estudar as possibilidades do aluno*[245].

No mesmo sentido, José Pedro Machado defendia que:

> *Ao contrário do que muita gente julga e faz, é impossível extrair do crânio qualquer coisa, quando, previamente, não houve o cuidado de lá introduzir elementos donde possam brotar ideias ou com que se possa cimentar teorias. Com isto não pretendo obter o bom aluno autómato, que estuda desde a 3ª linha da página 158 até à 12ª linha da 181, como lhe indicaria o professor de que ele seria bom discípulo. Pretendo sim rapazes que aprendam a pensar, a trabalhar por si nesta cadeira, nas outras, na vida, hoje e sempre e ainda que adquiram a confiança em si próprios para não recuar perante as obrigações, mas antes pelo contrário, que se lancem a elas com entusiasmo, afinco e, sobretudo, com alegria e certos que as hão-de vencer*[246].

Esta mudança pedagógica não seria imediata, pois exigia uma mudança de hábitos por parte dos professores. Abandonar o método expositivo não era prática imediata, sendo por isso necessário divulgar os novos métodos ativos e o boletim Escolas Técnicas era precisamente um meio para esse fim, publicando exemplos práticos e teóricos sobre a forma como implementar nas escolas técnicas a nova didática.

Augusto Góis e Calvet de Magalhães defendiam mesmo «que a aula seja uma oficina onde interessadamente se trabalha»[247] 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». Destaca-se curiosamente a associação, em 1954,

---

[244] *Idem.*
[245] MATTOSO, 1948.
[246] MACHADO, 1947: 101.
[247] GÓIS & MAGALHÃES,1954: 19.

da aula a uma oficina, termo tão atual e que se defende tão acerrimamente nos dias de hoje para as aulas de História.

3.2. OS RECURSOS DIDÁTICOS

Abordar um tema como os recursos didáticos da disciplina de História no ensino técnico, pressupõe antes de mais compreender o próprio conceito de recursos didáticos, identificar as suas tipologias e reconhecer as suas funções.

Dada a pouca bibliografia geral e específica encontrada capaz de responder a estas problemáticas foi necessário empreender um percurso reflexivo teórico e prático.

A nível teórico foi necessário refletir sobre o que são recursos didáticos, quais são as suas tipologias, como são utilizados, quais são as suas finalidades, assim como identificar as suas contribuições para o campo da didática, do processo de ensino aprendizagem e para o processo de apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos. Ao nível prático procurou-se descortinar que tipos de recursos didáticos eram utilizados nas aulas de História do ensino técnico, como eram utilizados, quais as suas funções e como evoluíram ao longo do período em estudo.

As investigações em torno dos recursos didáticos têm revelado uma dimensão reduzida, limitada a alusões breves e sumárias em artigos científicos, não havendo estudos de referência específicos que os analisem em termos de definição concreta, tipologias, características, formas e cuidados a ter na sua utilização.

Para Graells, os recursos didáticos são todos os materiais usados de modo a facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, desde que estes sejam criados especificamente para esse fim. Na visão de Graells os recursos didáticos têm, portanto, de ser dotados de intencionalidade. Para ilustrar esta situação o autor apresenta o seguinte exemplo: um vídeo que tenha como intenção mostrar o que são vulcões e as suas dinâmicas, é considerado um material didático. Por outro lado, um vídeo que contenha uma reportagem sobre vulcões, apesar de poder ser usado como recurso educativo, não é um material didático, porque apenas informa[248]. Esta distinção baseada simplesmente em critérios de intencionalidade, aquando da criação do recurso didático, acaba por se revelar um pouco limitativa, pois um verdadeiro recurso didático não depende apenas da intenção com que foi criado, mas também da forma como é trabalhado e rentabilizado em contexto educativo.

Para Souza, um recurso didático é «todo o material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos»[249]. Segundo este autor, «o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos

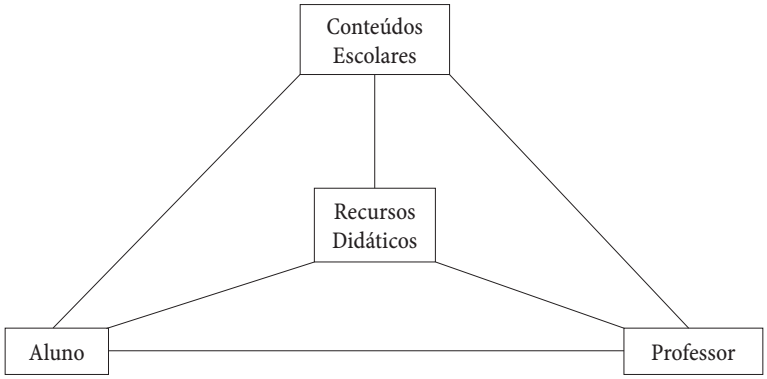
[248] GRAELLS, 2000.

[249] SOUZA, 2007: 111.

a partir desses»[250]. Nesta definição, o recurso didático já não está dependente da intencionalidade, mas surge com certas funções: auxiliar o processo de ensino aprendizagem e desenvolver capacidades para uso futuro em situações diversas.

Por outro lado, os recursos didáticos são considerados essenciais no trabalho dos conteúdos escolares com os alunos, na medida em que exercem uma função mediadora nas relações pedagógico-didáticas desenvolvidas em contexto de sala de aula, pois, ao mesmo tempo, os recursos didáticos são mediadores do trabalho do professor, quando este planifica e desenvolve o ensino de determinado conteúdo escolar, e no trabalho do aluno, quando este refletindo sobre os recursos pesquisados ou apresentados assimila novos conhecimentos.

Representação Gráfica 2. Espaço ocupado pelos recursos no processo didático



As funções de mediação exercidas pelos recursos didáticos podem ser de diversa ordem. A relação *recurso didático – conteúdos escolares* é estabelecida quando o recurso é utilizado para apresentar um determinado assunto, recorrendo a uma interpretação por parte do aluno do seu conteúdo, e evitando, assim, a aula tradicional de mera exposição oral de conhecimentos. Para Castoldi, «com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem»[251].

A relação *recursos didáticos – professor – conteúdos escolares* surge num momento de planificação e preparação, no qual o professor seleciona, escolhe ou cria os recursos didáticos capazes de melhor responder aos objetivos do processo de ensino aprendizagem.

A relação *recursos didáticos – aluno – conteúdos escolares* surge aquando da utilização de recursos por parte dos alunos para obtenção de novos conhecimentos e conclusões.

---

[250] SOUZA, 2007: 111.

[251] CASTOLDI, 2009: 985.

Finalmente, a relação *recursos didáticos – aluno – conteúdos escolares – professor* surge quando os quatro elementos interagem surgindo o professor, não só como selecionador dos recursos, mas também como contextualizador e orientador das aprendizagens realizadas autonomamente pelos alunos.

Ao longo destas relações, os recursos didáticos podem assumir diferentes funções tais como fornecer informações, orientar aprendizagens, criar ambientes de expressão e criatividade, exercitar capacidades, motivar os alunos e avaliar a aquisição de conhecimentos e capacidades. Assim, os recursos didáticos podem ser utilizados como meios de aplicação de conhecimentos, interpretação e reflexão sobre determinado assunto, debate e procura de soluções ou promoção de uma interação global entre todos os elementos do processo de ensino aprendizagem. Daí o seu lugar central de mediador de aprendizagens, quer como ponto de partida para descobertas e reflexões, quer como facilitador de aprendizagens e apropriação de conteúdos escolares.

Contudo, a crença de que a utilização de recursos didáticos favorece metodologias e aprendizagens ativas, nas quais o aluno constrói o seu próprio conhecimento, pode não ser de todo uma realidade, pois a sua eficácia depende sempre da forma como o processo de ensino aprendizagem é conduzido pelo professor e a da forma como os recursos são utilizados pelos alunos.

Note-se por exemplo a utilização de um recurso didático que apenas é explorado e analisado pelo professor sem a intervenção ou o questionamento do aluno nesse processo. Esta não deixa de ser uma metodologia passiva e uma forma de ensino expositivo.

Os recursos didáticos também não podem ser usados ou considerados por si só sem objetivos claros, precisos e concretos, já que eles não são fins em si mesmos, mas antes meios facilitadores e mediadores do processo de ensino aprendizagem.

O uso adequado dos recursos didáticos pode ser uma forma de implementar um ensino e uma aprendizagem ativa, pois o trabalho realizado pelos alunos com base nos recursos constitui uma motivação, um estímulo à procura de novos conhecimentos, uma base concreta para a aquisição de novos conhecimentos, envolvendo-os, assim, de forma ativa.

Contudo, o uso inadequado dos recursos pode funcionar como uma inversão didática quando estes deixam de ser utilizados como meios de aprendizagem e passam a ser entendidos como objetos de estudo em si mesmo ou quando o aluno os entende como um meio de distração e diversão. Exemplos desta última hipótese são os jogos didáticos, as visitas de estudo ou a visualização de filmes que, caso não sejam devidamente apresentados, orientados e explorados, podem ser percecionados pelos alunos como meios de diversão e não de aprendizagem.

Em termos de tipologias, existe uma infinidade de recursos didáticos. Graells organiza os recursos didáticos em três tipologias: materiais convencionais (livros, revistas, fotocópias, documentos escritos, jogos didáticos, materiais manipuláveis e materiais de laboratório); materiais audiovisuais (filmes, documentários, diapositivos, acetatos, rádio, CD/DVD,

cassetes de vídeo, televisão) e novas tecnologias (computadores, programas informáticos, internet, televisão interativa).

As tipologias de recursos didáticos apresentadas por Graells, necessitam, porém, de ser reajustadas em função da especificidade do ensino da História no Estado Novo, o que exigiu um exercício de reflexão e sistematização sobre esta matéria. Assim, partindo das noções de recursos didáticos apresentados por Castoldi e Souza e da experiência, enquanto docente de História do ensino básico e secundário, procurou-se estabelecer uma proposta de tipologias de recursos didáticos utilizados na disciplina de História do ensino técnico.

Em termos globais, considerou-se que existiam três grandes tipos de recursos didáticos no ensino da História: os manuais escolares, cujas especificidades o tornam um recurso autónomo; os recursos materiais técnicos, ou seja, meios e suportes que permitem a transmissão e o registo de informação e conhecimentos, tais como quadros negros, cadernos diários, matérias de escrita e desenho, placards, projetores, televisões; e recursos para a exploração didática, ou seja, meios que fornecem informação sobre determinado conteúdo escolar e que depois de trabalhada e contextualizada integrará os novos conhecimentos dos alunos. Estes últimos podem ou não depender da utilização de recursos materiais técnicos que potencializem a sua criação e utilização. Contudo, a sua eficácia e importância dependem sempre da forma como os professores os rentabilizam e da forma como os alunos os trabalham.

Os recursos para a exploração didática são sempre fontes de informação e subdividem-se ainda em várias categorias:

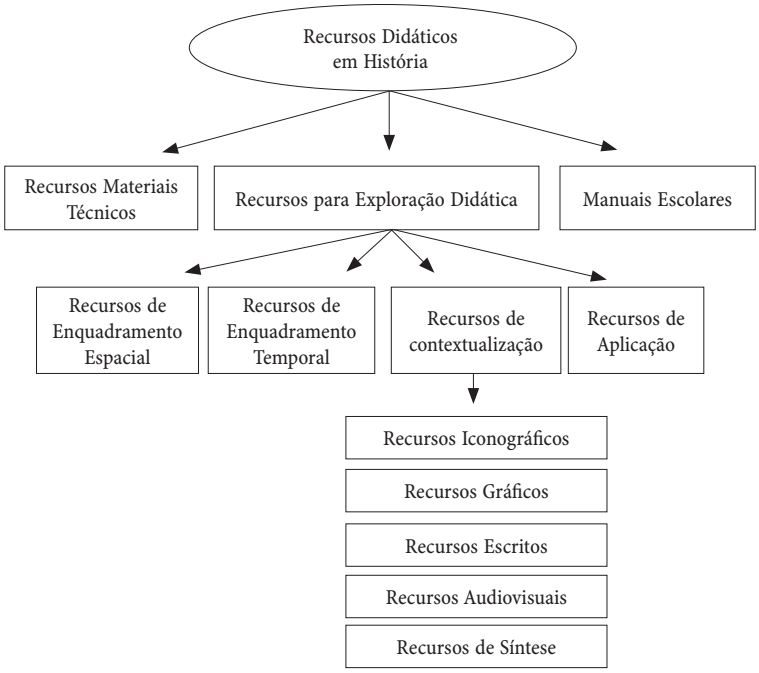
- Recursos de enquadramento espacial, tais como planisférios, mapas ou plantas de diferentes escalas e temáticas que pretendem enquadrar os conhecimentos dos alunos no espaço;
- Recursos de enquadramento temporal, tais como cronologias, barras ou frisos cronológicos que permitem situar os alunos e os seus conhecimentos no tempo;
- Recursos de contextualização que enquadram os conhecimentos dos alunos, não só no tempo e no espaço, mas também nos seus diversos contextos políticos, económicos, sociais, culturais, religiosos ou artísticos das diferentes temáticas, épocas ou períodos em estudo. A grande diversidade destes recursos de contextualização permite ainda a sua distinção em:
- Recursos iconográficos, que podem ser desenhos, gravuras, fotografias, reproduções de obras de arte, de património móvel e imóvel;
- Recursos gráficos, que podem incluir árvores genealógicas, quadros estatísticos e gráficos diversos;
- Recursos escritos, documentos ou textos que podem ser da mais variada ordem desde tratados, diplomas legais, extratos de obras literárias ou de correspondência, entre outros, podendo estes serem ainda classificados como históricos, se forem

da época em estudo, ou historiográficos, se forem estudos ou reflexões posteriores sobre o período em estudo;
– Recursos audiovisuais, podiam ser filmes, documentários ou excertos de músicas de época;
– Recursos de síntese, podiam ser esquemas ou quadros de sistematização de ideias;
– Recursos de aplicação que permitam aos alunos aplicar em contexto os conhecimentos que adquiriram e ao professor aferir a correta aquisição e aplicação dos conteúdos escolares por parte dos alunos. Estes podem ser tão diversos como cadernos de fichas, fichas de exploração ou questionários baseados em fontes.

No âmbito da disciplina de História, à exceção dos recursos de aplicação, qualquer um dos restantes recursos para a exploração didática podem e devem ser considerados fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias.

Estas tipologias de recursos, organizadas de forma esquemática na representação gráfica que se segue, serão o ponto de partida para a análise dos recursos didáticos utilizados na disciplina de História do ensino técnico.

Representação Gráfica 3. Tipologias de Recursos Didáticos para a disciplina de História



Nas aulas de História do ensino técnico os recursos didáticos eram variados e vistos como potencialidades do processo de ensino aprendizagem, pois, para além de cumprirem

a sua função didática, tinham a capacidade de motivar os alunos. Neste sentido, José Pedro Machado refere que para os alunos de História do ensino técnico:

> *O interesse aumenta quando aparecem quadros mostrando aspectos da vida do homem primitivo, fotografias de crâneos e de monumentos seus até nós chegados, quadros estes que logo em seguida são substituídos por cartas geográficas onde se mostram as regiões que, a crer no depoimento dos melhores arqueólogos, viram viver esse nosso tão longínquo antepassado. Surge ainda maior curiosidade quando se lhes mostra os pontos do nosso país, onde aparecem restos dessas ultrapassadas civilizações e ela aumentará se lhes perguntarmos, por exemplo, como combateria esse homem*[252].

A questão dos recursos didáticos era tão valorizada pelos professores do ensino técnico que em diversos artigos do boletim *Escolas Técnicas* surgiram, ao longo dos anos, artigos sobre a utilização e potencialidades dos recursos didáticos em contexto de sala de aula, incluindo registos partilhados de experiências reais desenvolvidas em certas escolas.

3.2.1. Recursos Materiais Técnicos e Cadernos Diários

Eram vários os recursos materiais técnicos, ou seja, meios e suportes que permitem a transmissão e o registo de informação e conhecimentos, disponíveis para professores alunos de História do ensino técnico.

Um dos principais era, naturalmente, o quadro negro, aquele que estava presente em todas as salas de aula de História sem exceção. Este provavelmente seria o recurso didático mais utilizado a par do manual escolar. Servia para registar sumários, pequenas sínteses, informações de relevo e palavras de difícil ortografia e entendimento.

Numa das fichas bibliográficas publicadas no boletim Escolas Técnicas sobre didática especial da História, retirada da obra *Linimenti di didattica speciale*, de Renzo Titone (1959), especificava-se que o quadro-negro devia ser utilizado pelo professor para «ilustrar certos pontos da lição mediante o esboço de um gráfico que ponha em relevo certos pormenores»[253] ou então para «escrever rubricas dos programas a explicar, esquemas de sucessões cronológicas, nomes da ortografia difícil»[254].

Algumas salas de aula também eram dotadas de placards para afixar jornais de parede e alguns professores também tinham ao seu dispor projetores de imagens fixas e de filmes, fazendo, assim, uso de meios audiovisuais para um ensino um pouco mais ativo segundo os princípios da Escola Nova.

---

[252] MACHADO, 1947: 93-94.
[253] GOMES, 1963: 51.
[254] GOMES, 1963: 51.

Contudo, o recurso material técnico que mais interessa para o estudo da didática da História no ensino técnico era o caderno diário. Este era o resultado do trabalho do aluno ao longo das aulas e o seu esforço pessoal sob orientação do professor.

Embora ao longo deste estudo não se tenha encontrado nenhum caderno diário, através de artigos do boletim Escolas Técnicas, sabe-se que este recurso era indispensável e determinante nas aulas de História, sendo inclusivamente um tema de discussão das sessões de trabalho dos estagiários do 8.º e 10.º grupo, futuros professores de História, sessões essas que faziam parte do plano de atividades dos estágios.

No caderno *Problemas Escolares – O Caderno Diário*, anexo ao boletim Escolas Técnicas, número 16, de 1954, organizado por dois professores metodólogos do ensino técnico, Augusto Góis e M. Calvet de Magalhães, era publicado precisamente a reflexão final de algumas dessas sessões de trabalho, nas quais estiveram envolvidos 17 estagiários[255]. Este caderno centrava a reflexão em torno de duas grandes questões: «Para que serve» o caderno diário e «como se deve organizar».

Das principais conclusões desta reflexão, salientava-se que o caderno diário servia para conhecer o aluno e para incutir nele métodos de trabalho, disciplina, asseio e gosto artístico. Ao mesmo tempo, era um meio de o professor conhecer-se a si próprio e um instrumento de intercâmbio entre a escola e a família.

Enquanto instrumento para conhecer o aluno, o caderno diário era «um teste a longo prazo, na justa medida em que é capaz de dar uma resposta, de revelar certas capacidades e de traduzir, em condições inteligíveis, a maneia como o seu autor reagiu perante determinadas situações»[256]. Por outro lado, o professor que conhece o aluno para o avaliar posteriormente, também conhece para agir, para saber em que medida e como deve atuar para remediar as dificuldades evidenciadas pelos alunos e para incutir neles métodos eficazes de trabalho.

A organização do caderno diário era outro aspeto fundamental que não deveria ser feita ao acaso. Este devia ser «uniforme»[257] com capas comuns a todas as disciplinas, e dispor-se por secções tais como: «sumários, elementos fornecidos pelo professor, actividades espontâneas do aluno ou sugeridas pelo mestre, ilustrações, exercícios escritos e anotações do professor»[258]. Assim, o caderno diário constituía-se como uma espécie de portfólio atual 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.

---

[255] Os estagiários eram Rogério Claro, Raúl Gomes, António Losa Júnior, Gustavo de Freitas, António Simões, Belarmino Barata, Carlos Bento, Cristóvão Santos, António Mora Ramos, Maria José Brito, Maria Torres, Alzira Bragança, Eugénio Cardigos, Orlando Baptista, Luís Marques, Alberto Fialho Júnior e Amílcar Ferreira de Castro.

[256] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 4.

[257] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 32.

[258] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 41 e 42.

Ilustração 6. Capas de Cadernos Diários do Ensino Técnico

A importância do caderno das aulas de História, assim como em outras disciplinas, era tal que este devia «organizar-se a partir do primeiro dia de aula»[259]. Augusto Góis e Calvet de Magalhães referiam mesmo que «convinha, até, destinar-lhe uma aula completa, pois tudo o que lhe diz respeito tem que ficar, logo de início, devidamente esclarecido e assente»[260].

Maria José Brito, que participou nas sessões de trabalho que originou o caderno *Problemas Escolares* que temos vindo a citar, no seu relatório de 1959/60 referia que o caderno diário tinha sido uma das suas preocupações. Esta professora do ensino técnico referia que havia exigido que os cadernos dos seus alunos estivessem asseados e contivessem «mapas, fontes históricas ditados, diagramas, representações plásticas e esquemas feitos no quadro»[261], referindo, igualmente, que «alguns destes cadernos resultaram primorosos álbuns de trabalho, que os alunos enriqueceram com colecções de desenhos executados por eles e gravuras e textos que reuniram, além de preciosos apontamentos e sínteses que elaboraram»[262].

---

259 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 20.

260 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 20.

261 BRITO, Maria José – *Relatório da Disciplina de História Geral e Pátria*. AHME, RDET, cx 28, rel. 308.

262 BRITO, Maria José – *Relatório da Disciplina de História Geral e Pátria*. AHME, RDET, cx 28, rel. 308.

Para a elaboração do caderno diário, os professores, no seu trabalho de orientação do aluno, deviam ter em atenção diversos aspetos tais como: os materiais a utilizar, os conteúdos e a apresentação.

Relativamente aos materiais, aconselhava-se a organização do caderno diário em forma de dossier com folhas soltas. As folhas pautadas eram destinadas ao «registo de sumários e para a realização de grande parte das tarefas escolares»[263]; as folhas lisas serviam para fazer «ilustrações, esboços e mapas»[264]; e as folhas quadriculadas eram a base para a «realização de gráficos»[265]. A utilização de folhas soltas era visto como uma opção vantajosa, pois tornava possível a substituição das páginas que contivessem erros ou que não estivessem tão asseadas quanto era esperado e facilitava «a arrumação dos assuntos e permite, em qualquer altura, a alteração da ordem de colocação das folhas»[266].

Os sumários eram um elemento essencial do caderno diário. Estes tinham essencialmente uma função de síntese e podiam ser da autoria do professor, no início ou no final da aula, do aluno individualmente, ou pela turma em conjunto, no final de cada aula. Augusto Góis e Calvet de Magalhães defendiam que «em vez de o professor ditar simplesmente o sumário das atividades, proponha a um aluno a sua redacção (ou, por tentativas, a vários alunos), no fim da aula. Aceita-se o sumário proposto, quando razoavelmente concebido; emende-se benevolamente, quando não satisfaça»[267].

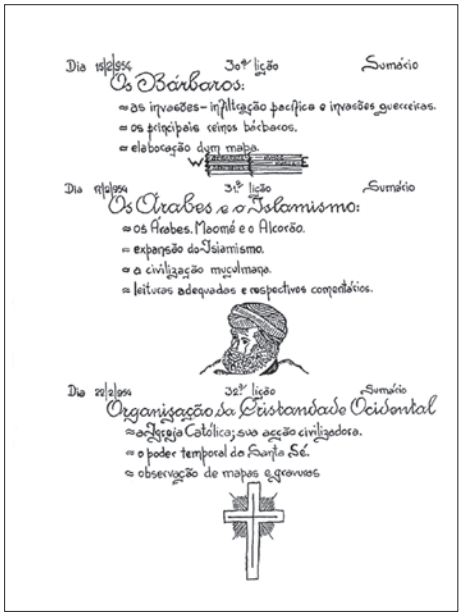

Dia 15/2/954 30ª lição Sumário
Os Bárbaros:
≈ as invasões – infiltração pacífica e invasões guerreiras.
≈ os principais reinos bárbaros.
≈ elaboração dum mapa.
Dia 17/2/954 31ª lição Sumário
Os Árabes e o Islamismo:
≈ os Árabes. Maomé e o Alcorão.
≈ expansão do Islamismo.
≈ a civilização muçulmana.
≈ leituras adequadas e respectivos comentários.
Dia 22/2/954 32ª lição Sumário
Organização da Cristandade Ocidental
≈ a Igreja Católica; sua acção civilizadora.
≈ o poder temporal do Santa Sé.
≈ observação de mapas e gravuras

Ilustração 7. Página de um caderno diário de História com sumários

A partir dos sumários acima representados[268] verifica-se, porém, que estes não eram apenas uma síntese das matérias abordadas nas aulas, uma vez que continham também algumas indicações sobre a orientação didática seguida na aula, nomeadamente, com a especificação de atividades realizadas, tais como a «elaboração de mapas, leituras e comentários de documentos escritos ou observação de mapas e gravuras». Os sumários eram ainda complementados e separados por desenhos adequados aos assuntos abordados.

263 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 31
264 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 31.
265 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 31.
266 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 31.
267 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 42.
268 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 15.

Os cadernos diários deviam também conter elementos fornecidos pelo professor ou recolhidos pelos alunos, como por exemplo excertos de fontes históricas (Ilustração 8[269]) ou de obras literárias preconizadas no programa como *Os Lusíadas* (Ilustração 9[270]).

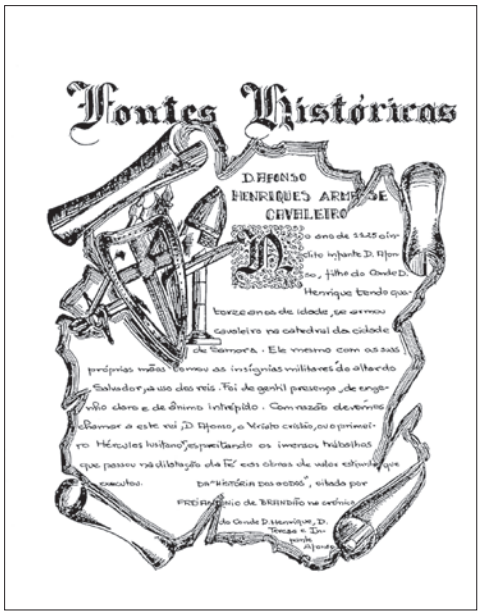


Ilustração 8. Página de um caderno diário de História Geral e Pátria com um exercício de cópia ou ditado de fontes históricas

Ilustração 9. Página de um caderno diário de História Geral e Pátria

A partir das ilustrações anteriores, nota-se que a transcrição de documentos aliada à ilustração livre por parte dos alunos era uma forma de ensino apreciada e pretendida, pois acreditava-se que «a ilustração interpretativa, facilita, por muitas razões, a aprendizagem»[271].

Por outro lado, a transcrição de fontes históricas como a representada na Ilustração 8, evidencia uma opção metodológica baseada na crença de que as fontes históricas permitem «que o aluno tenha do passado uma sensação real, acompanhada das consequentes emoções»[272], ao mesmo tempo que «encaminha o aluno para o juízo crítico»[273].

Simultaneamente, a reprodução destes documentos no caderno diário era entendida como uma «criação do sentimento patriótico, fornecendo, paralelamente, noções de His-

269 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 23.
270 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 35.
271 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 24.
272 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 24.
273 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 24.

tória ou de Português»[274], indo, assim, ao encontro das expectativas do ensino nacionalista que era defendido para a disciplina. Por outro lado, trabalhos como o representado na ilustração 9, são exemplos de interdisciplinaridade, pois para a sua construção «importou a colaboração dos professores de Português e História»[275].

Outros elementos que constavam necessariamente nos cadernos diários eram mapas e ilustrações. A elaboração de mapas históricos implicava ima «lição activa»[276] e era entendida como um processo de aprendizagem ativa na qual, a partir de elementos fornecidos pelo professor o aluno era capaz de adquirir e consolidar os seus conhecimentos. Estes revelam simultaneamente que por vezes os trabalhos iniciados nas aulas deveriam ser concluídos fora dela, já que «durante a aula são fornecidos os elementos necessários e realiza-se apenas o esboço; o aluno completará, em casa, a tarefa da escola.»[277]. Assim, mapas como os que surgem representados na ilustração que se segue[278] sobre as invasões bárbaras, faziam parte do pequeno atlas histórico do aluno que constava no seu caderno diário.

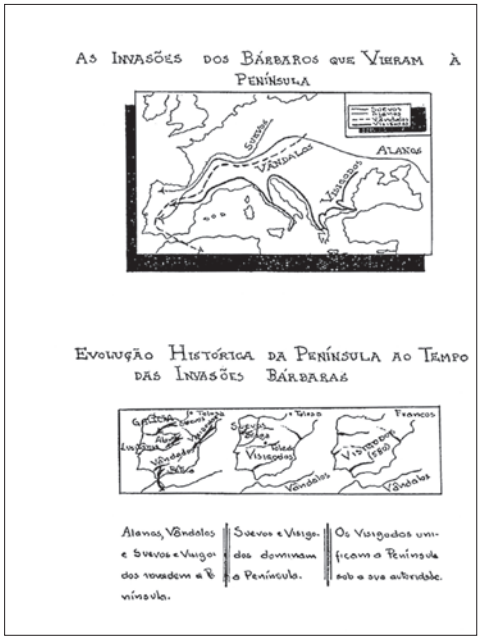


Ilustração 10. Página de um caderno diário de História com exercícios de criação de mapas

As ilustrações eram outro conteúdo fundamental que devia estar presente no caderno diário do aluno. Estas eram realizadas pelos alunos, pois «além de permitir a fixação dos conhecimentos, desenvolve as capacidades de raciocínio e imaginação»[279] e «há casos em que o aluno aprende mais desenhando ou esboçando do que lendo»[280].

Calvet de Magalhães reforçava esta ideia referindo que «a ilustração do caderno de exercícios escritos não será tida como embelezamento sem proveito duma página negra ou branca, mas como uma verdadeira explicação literária, uma obra de pesquisa e análise»[281].

274 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 36.
275 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 36.
276 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 46.
277 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 46.
278 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 45.
279 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 40.
280 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 48.
281 MAGALHÃES, 1952: 353.

Desenhos como os representados na Ilustração 11[282], relativos ao feudalismo e cavalaria, e a Ilustração 12[283], relativa à História do antigo Egipto, mostram como a sua reprodução no caderno diário era entendida como uma forma de promover a aquisição e a fixação de noções históricas fundamentais de uma forma mais simples, mas não simplificada, ao mesmo tempo que é reforçada a aprendizagem ativa por parte do aluno.

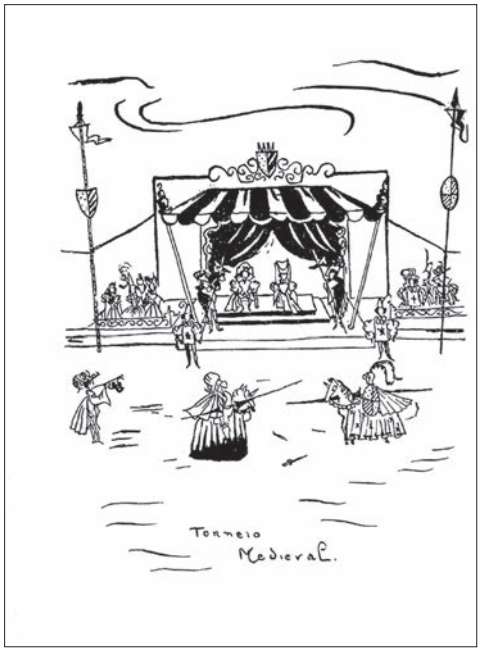


Ilustração 11. Página de um caderno diário de História com uma ilustração temática

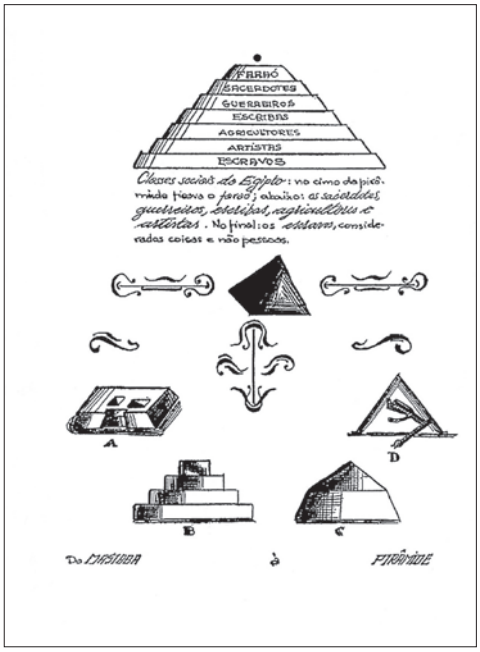


Ilustração 12. Página de um caderno diário de História com ilustrações temáticas

Neste sentido, as ilustrações constantes nos cadernos diários, realizadas pelos alunos, permitiam simultaneamente «a fixação dos conhecimentos»[284] e o desenvolvimento de «capacidades de raciocínio e de imaginação»[285]. Os desenhos gráficos, como a pirâmide social do antigo Egipto, tinham, igualmente, vantagens como «a aquisição e fixação de noções históricas fundamentais»[286].

Atividades e exercícios escritos eram outros elementos que deviam constar e ser arquivados no caderno diário do alunos. Sínteses escritas acompanhadas de desenhos,

[282] MAGALHÃES, 1952: 39.
[283] MAGALHÃES, 1952: 53.
[284] MAGALHÃES, 1952: 40.
[285] MAGALHÃES, 1952: 40.
[286] MAGALHÃES, 1952: 54.

como os representados na Ilustração 13[287] que se segue, eram as mais usuais, assim como respostas escritas a questões formuladas pelos professores.

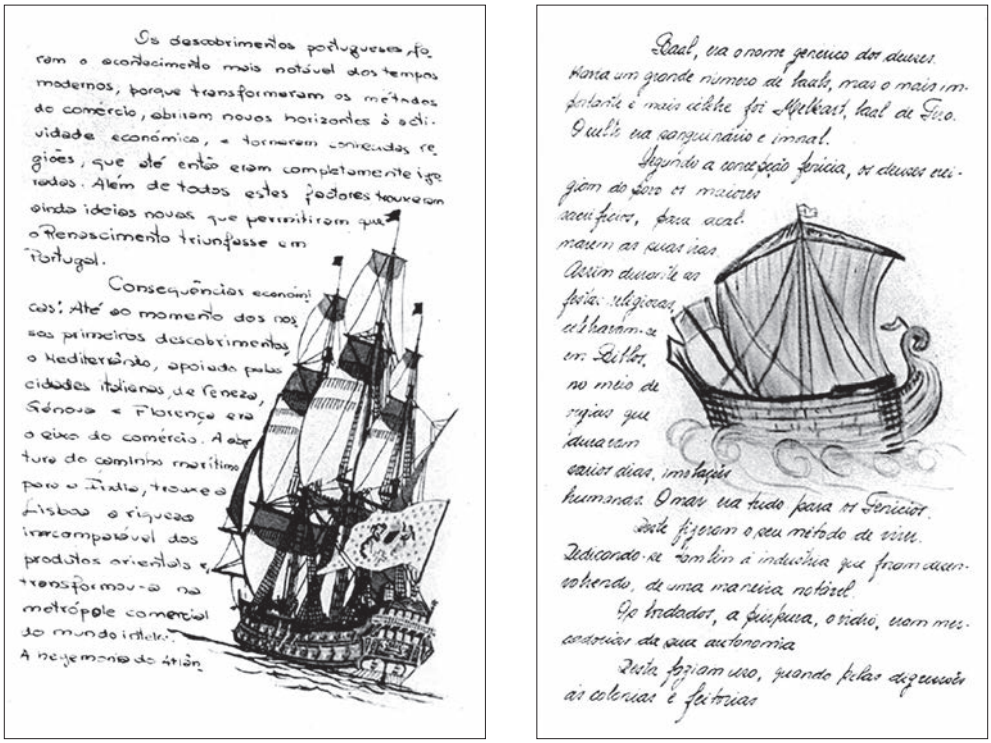


Ilustração 13. Exemplos de exercícios de sínteses escritas acompanhadas por ilustrações realizados por alunos do ensino técnico

Por outro lado, o caderno diário podia conter, igualmente, atividades escritas como a criação de exercícios em que os alunos encarnavam uma personagem histórica escrevendo a sua biografia com base em conhecimentos adquiridos ou de entrevistas a personagens históricas nas quais os alunos a partir dos conhecimentos adquiridos na aula e da sua própria imaginação faziam reconstituições históricas de forma pessoal e estimulante, como os exercícios abaixo apresentados realizados por alunos do ciclo preparatório da Escola Industrial de Castelo Branco no ano letivo de 1955/56, sob a orientação do professor Alberto Fialho Junior, outro professor estagiário que fez parte do grupo das sessões de trabalho que levaram à realização do caderno *Problemas Escolares* que temos vindo a seguir.

[287] RAMOS, 1963:79-80. Repare-se que António Mora Ramos também foi um dos professores estagiários que participou nas sessões de trabalho de estágio que levou à realização do artigo *Problemas Escolares. O Caderno Diário*. Anexo do Boletim *Escolas Técnicas*, n.º 16, 1954.

Com o intuito de obter uma biografia de D. Afonso Henriques como exercício escrito, o professor propôs o seguinte: «Tu és D. Afonso Henriques. Conta a tua vida e dos teus grandes feitos»[288].

Para tal exercício, Otília Mingote, de 12 anos apresentou a seguinte autobiografia:

> *Eu era filho do Conde D. Henrique e da Rainha D. Teresa.*
> *Aos três anos fiquei sem pai.*
> *Minha mãe entregou-me a educação a um fidalgo da corte chamado Egas Moniz.*
> *Quando tinha 16 anos, armei-me cavaleiro por minhas próprias mãos, porque minha mãe não me queria dar o trono.*
> *Por isso tive uma batalha que foi a de S. Mamede onde derrotei o exército de minha mãe. Tive ainda outras batalhas que foram as de Valdevez e a de Ourique. A batalha de Valdevez foi com meu primo D. Afonso VII, Rei de Castela. A de Ourique foi ao sul de Portugal, onde derrotei cinco reis mouros. Além dessas batalhas, também tive conquistas: as de Lisboa, Santarém, Beja, Évora, Sintra, Palmela, etc. Mandei construir monumentos, como o Mosteiro de Alcobaça, o Mosteiro de Santa Cruz, em Coimbra, a Igreja de S. Vicente de Fora e o Mosteiro de S. João Baptista.*
> *Eu era natural de Guimarães e estava casado com D. Mafalda*[289].

Numa tipologia diferente, o mesmo professor solicitou a realização por escrito de uma entrevista à Rainha Santa Isabel, tendo a aluna Maria Amália dos Santos Manso, de 11 anos, apresentado o seguinte trabalho:

> *Entrevista com Santa Isabel*
> *Certo dia, andando eu a passear, vi a Rainha Santa Isabel e lembrei-me de lhe perguntar algumas coisas. Dirigi-me ao encontro dela, e perguntei-lhe:*
> *– Senhora minha: Podeis dizer-me se sois de Aragão ou portuguesa?*
> *– Eu sou de Aragão, lá nasci e me criei, nesse reino que me é tão querido.*
> *– Senhora, podeis dizer-me onde fica o reino de Aragão?*
> *– Fica em Espanha.*
> *– Santa Rainha, dizem para aí que sois Santa, sempre é verdade?*
> *– Sim, sou Santa. Fiz vários milagres e só me sinto bem a espalhar o bem em minha volta.*
> *– Senhora, quereis contar-me um milagre vosso?*
> *– Então escuta:*
> *– Certa vez mandei construir uma igreja e no fim da obra não tinha dinheiro para pagar aos homens que lá trabalharam. Dei uma flor a cada um, que a não rejeitaram. Passadas horas iam cheirar a flor e, em vez de flor, estava lá a quantia de dinheiro do seu trabalho. E foi assim que fiz este milagre.*
> *– Obrigado pelas vossas palavras. E aqui está como fiz a entrevista com a Rainha Santa*[290].

---

288 FIALHO JUNIOR, 1956: 250.
289 FIALHO JUNIOR, 1956: 251.
290 FIALHO JUNIOR, 1956: 257.

Este género de exercícios 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 comunicação em História baseados em conhecimentos históricos. Naturalmente, não se pode extrapolar esta realidade para todas as escolas do ensino técnico, até porque a apresentação e apologia a esta forma de trabalho subentende que em muitas escolas ela não era generalizada. Porém, não deixava de ser uma realidade, pelo menos em algumas escolas onde professores de História que haviam sido formados dentro da pedagogia da escola nova reproduziam os seus princípios nas aulas.

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 melhoramentos.

Todos os sumários, elementos das lições, atividades e exercícios realizados pelos alunos deviam ter sempre em atenção a sua correta e adequada organização e apresentação.

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 actividade – com o objectivo concreto de utilização»[291].

A estruturação do caderno diário não devia ser uma imposição do professor. Ele devia antes orientar o aluno na sua construção, «porque dar aos alunos ideias e expressões já feitas é reprimir os seus pensamentos, cuja manifestação temos de o favorecer. É esterilizar o seu espírito, que temos o dever de fecundar»[292].

Porém, no final deste delinear sobre o que devia ser o caderno diário de História e de todos os exemplos apresentados, não se deve descurar que estes são apenas os melhores exemplos publicados em artigos do boletim Escolas Técnicas. Esta era a prática didática pretendida para a disciplina de História, mas tal não significa que fosse efetivamente a prática diária e quotidiana nas aulas de História do ensino técnico. Para aferir tal realidade seriam necessários verdadeiros cadernos diários de diversos anos letivos e de diversas escolas.

---

[291] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 4.

[292] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 12.

3.2.2. Os Manuais Escolares de História do Ensino Técnico

Ontem como hoje, é aceite que o manual escolar não é apenas um livro que o aluno leva para a escola e para a sala de aula. O manual escolar é muito mais que um simples livro, ele é o principal instrumento de trabalho, não só do aluno, que o usa para acompanhar a matéria, estudá-la, apreender e consolidar conhecimentos, mas também é um instrumento de trabalho fundamental para o professor, que o utiliza para preparar as suas aulas.

De acordo com Darlinda Moreira, João Pedro Ponte, Manuel Vara Pires e Paula Teixeira, são várias as perspetivas que podem orientar as investigações baseadas em manuais escolares, embora todas elas se possam organizar em seis domínios principais: a função do manual escolar e sua especificidade no conjunto dos materiais didáticos; a utilização dos manuais escolares por professores, alunos e pais; avaliação e escolha dos manuais escolares pelos professores; os processos editoriais relacionados com os manuais escolares; a História e conceções alternativas de manuais escolares; e as políticas e recomendações para o uso de manuais escolares[293].

Este ponto da análise centra-se na primeira linha apontada, procurando enquadrar a função específica dos manuais de História do ensino técnico no conjunto dos materiais didáticos. No capítulo dois, aquando da identificação dos principais conteúdos escolares da disciplina de História, já ficou concluído que, de um modo geral, apesar dos acréscimos de rubricas por parte dos autores escolares, os manuais percorreram um caminho sempre baseado no programa da disciplina, constituindo-se, assim, como uma expressão do currículo. Nesta fase procurar-se-á conhecer melhor a estrutura interna dos manuais escolares como objetos educativos e identificar os recursos didáticos que eles incluem.

No sentido de quantificar o número de recursos presentes nos manuais, classificá-los de acordo com a sua tipologia e depreender tendências e evoluções elaboraram-se os quadros 16 e 17: o primeiro relativo aos manuais analisados para o período entre 1926 e 1948 e o segundo para os manuais relativos ao período de 1948 até 1972.

[293] MOREIRA, *s.d.*

Quadro 16. Número de recursos didáticos de exploração presentes nos manuais de História do Ensino Técnico 1926-1948

Manuais 1926 – 1948	Recursos de Enquadramento Espacial	Recursos de Enquadramento Temporal	Recursos de Contextualização									Recursos de Aplicação	Total de Recursos no Manual
			Recursos Iconográficos				Recursos Gráficos		Recursos Escritos		Recursos de Síntese		
	Mapas	Barras e quadros cronológicos	Património Móvel e Imóvel	Pintura/Fotografia/ Gravura de época	Personalidade Histórica	Figuras Tipo	Árvores Genealógicas	Gráficos e quadros	Históricos	Historiográficos	Esquemas		
Laureano de Brito – *Resumo de História Geral e Pátria para uso das Escolas Comerciais.* 1929, 1930 e 1931.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jorge Antunes – *Lições de História de Portugal para o Ensino Técnico*. 1941.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carlos Monteiro Serra – *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais.*1ª Edição, 1938 e 2ª Edição, 1944.	2	0	19	0	15	0	0	0	0	0	0	0	36
Eduardo Cruz – *História Pátria para o curso das escolas comerciais de harmonia com o programa oficial.* 1941 e 1944.	0	0	17	0	11	0	0	0	0	0	0	0	28
Marcelo Galvão – *História de Portugal e História Universal para Escolas Técnicas*. 1944.	0	0	10		68								78

Quadro 17. Número de recursos didáticos de exploração presentes nos manuais de História do Ensino Técnico 1948-1972

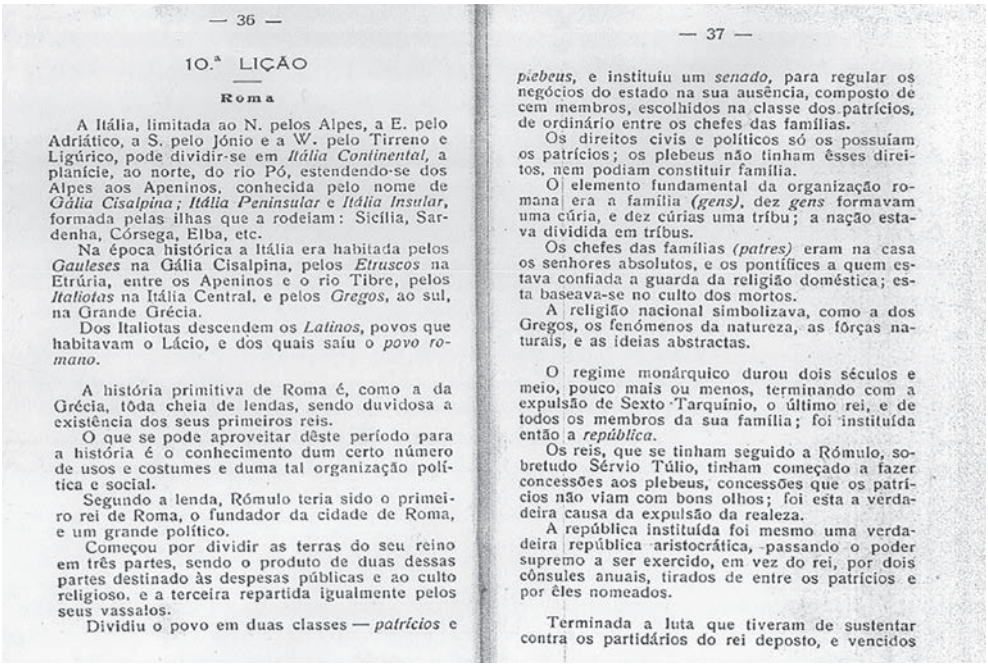
Manuais de *História de Portugal* e de *História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques 1948 – 1972	Recursos de Enquadramento Espacial	Recursos de Enquadramento Temporal	Recursos de Contextualização									Recursos de Aplicação	Total de Recursos no Manual
			Recursos Iconográficos				Recursos Gráficos		Recursos Escritos		Recursos de Síntese		
	Mapas	Barras e quadros cronológicos	Património Móvel e Imóvel	Pintura/ Fotografia/ Gravura de época	Personalidade Histórica	Figuras Tipo	Árvores Genealógicas	Gráficos e quadros	Históricos	Historiográficos	Esquemas		
História de Portugal. Edições de 1953 e 1956	20	0	40	37	45	4	1	0	30	35	4	0	216
História de Portugal. Edições de 1960 e 1963	23	0	33	33	36	0	1	0	30	41	2	0	199
História de Portugal. Edições de 1967, 1970 e 1972	21	0	47	61	40	6	1	0	47	55	2	0	280
Compêndio de História Geral e Pátria. Vol. 1 e 2, edição de 1951	69	2	115	132	139	18	3	0	29	15	6	0	528
Compêndio de História Geral e Pátria. Vol. 1 e 2, edições de 1958 e 1962	71	5	118	153	142	15	4	0	87	39	18	0	652
Compêndio de História Geral e Pátria. Vol. 1 e 2, edições de 1966 e 1972	70	9	177	153	112	13	5	0	114	54	28	0	735

A partir dos quadros verifica-se que ao longo dos anos houve uma tendência geral para o aumento do número de recursos presentes nos manuais escolares de História, embora se confirme novamente a ausência total de recursos de aplicação, ou seja, nos diversos manuais dos vários autores, entre 1926 e 1972, nunca surgem propostas de atividades ou exercícios.

3.2.2.1. De 1926 a 1948

Os manuais de História do ensino técnico eram instrumentos fundamentais de trabalho de professores e alunos, sendo por vezes o único recurso didático que regulava e orientava as atividades das aulas de História. Eram ainda considerados como «uma obra de condensação, uma síntese de quanto é apresentado pelo professor ou estudado noutros livros»[294].

Em termos de estrutura interna, o manual *Resumo de História Geral e Pátria para uso das Escolas Comerciais* (1929), de Laureano de Brito, dividia-se em 47 lições. Cada lição era aberta com o respetivo título centrado e a negrito. A lição era apenas constituída pelo texto historiográfico do autor, não contemplando nenhum recurso didático nem nenhuma proposta de atividade.



— 36 —

10.ª LIÇÃO

Roma

A Itália, limitada ao N. pelos Alpes, a E. pelo Adriático, a S. pelo Jónio e a W. pelo Tirreno e Ligúrico, pode dividir-se em *Itália Continental*, a planície, ao norte, do rio Pó, estendendo-se dos Alpes aos Apeninos, conhecida pelo nome de *Gália Cisalpina*; *Itália Peninsular* e *Itália Insular*, formada pelas ilhas que a rodeiam: Sicília, Sardenha, Córsega, Elba, etc.

Na época histórica a Itália era habitada pelos *Gauleses* na Gália Cisalpina, pelos *Etruscos* na Etrúria, entre os Apeninos e o rio Tibre, pelos *Italiotas* na Itália Central, e pelos *Gregos*, ao sul, na Grande Grécia.

Dos Italiotas descendem os *Latinos*, povos que habitavam o Lácio, e dos quais saíu o *povo romano*.

A história primitiva de Roma é, como a da Grécia, tôda cheia de lendas, sendo duvidosa a existência dos seus primeiros reis.

O que se pode aproveitar dêste período para a história é o conhecimento dum certo número de usos e costumes e duma tal organização política e social.

Segundo a lenda, Rómulo teria sido o primeiro rei de Roma, o fundador da cidade de Roma, e um grande político.

Começou por dividir as terras do seu reino em três partes, sendo o produto de duas dessas partes destinado às despesas públicas e ao culto religioso, e a terceira repartida igualmente pelos seus vassalos.

Dividiu o povo em duas classes — *patrícios* e

— 37 —

plebeus, e instituíu um *senado*, para regular os negócios do estado na sua ausência, composto de cem membros, escolhidos na classe dos patrícios, de ordinário entre os chefes das famílias.

Os direitos civis e políticos só os possuíam os patrícios; os plebeus não tinham êsses direitos, nem podiam constituir família.

O elemento fundamental da organização romana era a família (*gens*), dez *gens* formavam uma cúria, e dez cúrias uma tríbu; a nação estava dividida em tríbus.

Os chefes das famílias (*patres*) eram na casa os senhores absolutos, e os pontífices a quem estava confiada a guarda da religião doméstica; esta baseava-se no culto dos mortos.

A religião nacional simbolizava, como a dos Gregos, os fenómenos da natureza, as fôrças naturais, e as ideias abstractas.

O regime monárquico durou dois séculos e meio, pouco mais ou menos, terminando com a expulsão de Sexto Tarquínio, o último rei, e de todos os membros da sua família; foi instituída então a *república*.

Os reis, que se tinham seguido a Rómulo, sobretudo Sérvio Túlio, tinham começado a fazer concessões aos plebeus, concessões que os patrícios não viam com bons olhos; foi esta a verdadeira causa da expulsão da realeza.

A república instituída foi mesmo uma verdadeira república aristocrática, passando o poder supremo a ser exercido, em vez do rei, por dois cônsules anuais, tirados de entre os patrícios e por êles nomeados.

Terminada a luta que tiveram de sustentar contra os partidários do rei deposto, e vencidos

Ilustração 14. Dupla página do manual de Laureano de Brito
Resumo de História Geral e Pátria para uso das Escolas Comerciais

No prefácio do manual, o autor dá, no entanto, indicações sobre o modo como ele deveria ser utilizado em contexto de sala de aula.

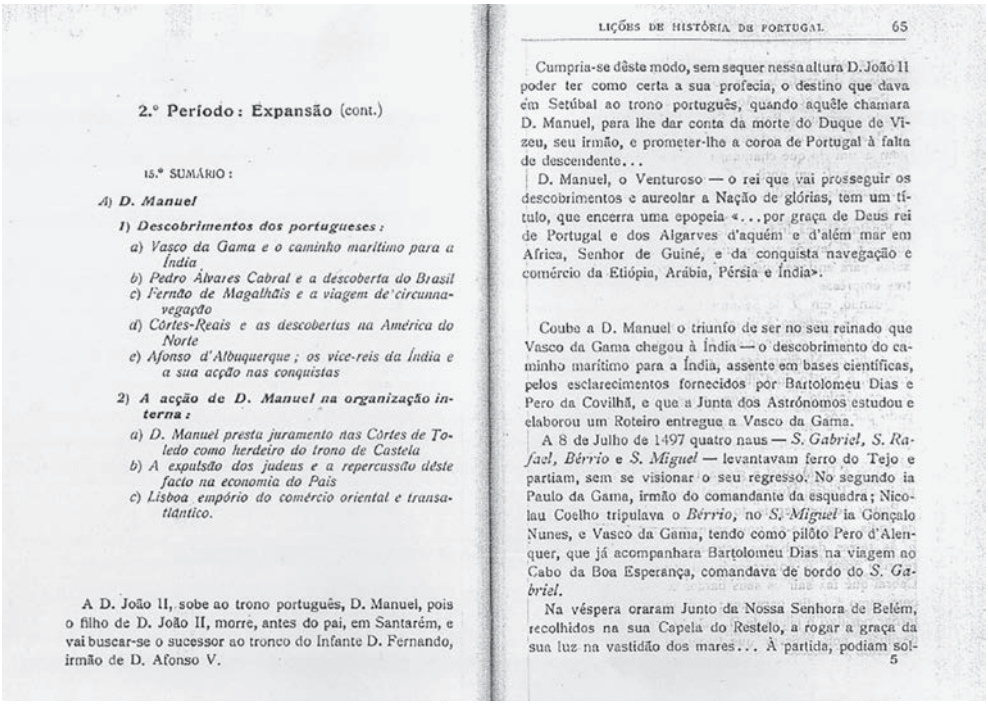
[294] GOMES, 1963: 51.

> *Dividi a matéria do programa desta disciplina em lições, que pudessem ser explicadas e estudadas na primeira meia hora de aula de cada lição, deixando os restantes vinte minutos para interrogatórios sobre a lição explicada no dia anterior e demais atrasados*[295]

Torna-se, assim, evidente que o manual era a base escrita que suportava o estudo e a memorização dos conteúdos por parte dos alunos, para que estes pudessem responder às questões orais colocadas pelo professor. É, portanto, claro que este manual foi construído tendo por base uma conceção segundo a qual o professor, detentor do saber explicava a matéria, enquanto o aluno estudava o manual para responder às questões levantadas pelo professor recorrendo somente à memória.

O manual de Jorge Antunes, *Lições de História de Portugal para o Ensino Técnico*, também apresentava uma estrutura interna baseada na divisão dos conteúdos em lições.

As 31 lições do manual seguiam sempre a mesma organização. Eram encimadas pela identificação do período em estudo e do respetivo título da lição. Seguia-se depois um sumário alargado com os conteúdos abordados na lição devidamente subdivididos, conforme se pode observar na ilustração que se segue.



2.º Período: Expansão (cont.)

15.º SUMÁRIO:

A) D. Manuel

1) Descobrimentos dos portugueses:

a) Vasco da Gama e o caminho marítimo para a Índia
b) Pedro Álvares Cabral e a descoberta do Brasil
c) Fernão de Magalhães e a viagem de circunnavegação
d) Côrtes-Reais e as descobertas na América do Norte
e) Afonso d'Albuquerque; os vice-reis da Índia e a sua acção nas conquistas

2) A acção de D. Manuel na organização interna:

a) D. Manuel presta juramento nas Côrtes de Toledo como herdeiro do trono de Castela
b) A expulsão dos judeus e a repercussão dêste facto na economia do País
c) Lisboa empório do comércio oriental e transatlântico.

A D. João II, sobe ao trono português, D. Manuel, pois o filho de D. João II, morre, antes do pai, em Santarém, e vai buscar-se o sucessor ao tronco do Infante D. Fernando, irmão de D. Afonso V.

LIÇÕES DE HISTÓRIA DE PORTUGAL 65

Cumpria-se dêste modo, sem sequer nessa altura D. João II poder ter como certa a sua profecia, o destino que dava em Setúbal ao trono português, quando aquêle chamara D. Manuel, para lhe dar conta da morte do Duque de Viseu, seu irmão, e prometer-lhe a coroa de Portugal à falta de descendente...

D. Manuel, o Venturoso — o rei que vai prosseguir os descobrimentos e aureolar a Nação de glórias, tem um título, que encerra uma epopeia «...por graça de Deus rei de Portugal e dos Algarves d'aquém e d'além mar em Africa, Senhor de Guiné, e da conquista navegação e comércio da Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia».

Coube a D. Manuel o triunfo de ser no seu reinado que Vasco da Gama chegou à Índia — o descobrimento do caminho marítimo para a Índia, assente em bases científicas, pelos esclarecimentos fornecidos por Bartolomeu Dias e Pero da Covilhã, e que a Junta dos Astrónomos estudou e elaborou um Roteiro entregue a Vasco da Gama.

A 8 de Julho de 1497 quatro naus — *S. Gabriel*, *S. Rafael*, *Bérrio* e *S. Miguel* — levantavam ferro do Tejo e partiam, sem se visionar o seu regresso. No segundo ia Paulo da Gama, irmão do comandante da esquadra; Nicolau Coelho tripulava o *Bérrio*, no *S. Miguel* ia Gonçalo Nunes, e Vasco da Gama, tendo como pilôto Pero d'Alenquer, que já acompanhara Bartolomeu Dias na viagem ao Cabo da Boa Esperança, comandava de bordo do *S. Gabriel*.

Na véspera oraram Junto da Nossa Senhora de Belém, recolhidos na sua Capela do Restelo, a rogar a graça da sua luz na vastidão dos mares... À partida, podiam sol-

5

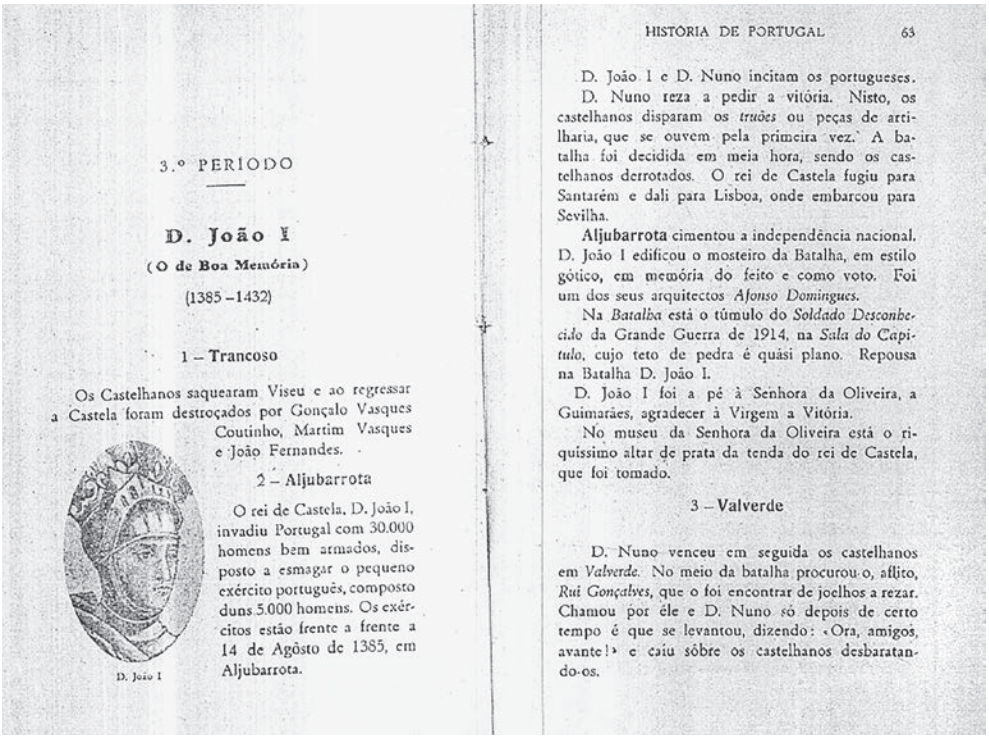
Ilustração 15. Página de abertura de lição do Manual de Jorge Antunes, *Lições de História de Portugal para o Ensino Técnico*

[295] BRITO, 1929.

O texto de autor era o restante conteúdo da lição, sem qualquer outro recurso didático ou proposta de atividade, num princípio muito semelhante ao que se observa no manual de Laureano de Brito, embora Jorge Antunes não mencione no seu manual informações de carácter metodológico no que se refere à utilização do mesmo.

O manual de Marcelo Galvão, *História de Portugal e História Universal para as Escolas Técnicas* (1944), apresenta uma estrutura interna subdividida em duas partes: uma de História de Portugal e outra de História Universal. Embora seja evidente um predomínio do texto de autor, surgem já associados a ele um conjunto de recursos didáticos iconográficos.

Na parte relativa à História de Portugal, o manual surge organizado por reinados. Cada página inicial apresenta o período abordado, o nome, o cognome e a duração do reinado de cada monarca abordado. De seguida são apresentados os conteúdos essenciais, divididos por tópicos com numeração árabe. Em cada página inicial surge, também, um retrato do rei em análise. Este recurso iconográfico surge apenas com funções de ilustração para tornar o manual mais atrativo, pois este não tem qualquer referência no texto de autor nem nenhum tipo de proposta de atividade associado.



3.º PERIODO

D. João I

(O de Boa Memória)

(1385–1432)

1 – Trancoso

Os Castelhanos saquearam Viseu e ao regressar a Castela foram destroçados por Gonçalo Vasques Coutinho, Martim Vasques e João Fernandes.

D. João I

2 – Aljubarrota

O rei de Castela, D. João I, invadiu Portugal com 30.000 homens bem armados, disposto a esmagar o pequeno exército português, composto duns 5.000 homens. Os exércitos estão frente a frente a 14 de Agôsto de 1385, em Aljubarrota.

D. João I e D. Nuno incitam os portugueses. D. Nuno reza a pedir a vitória. Nisto, os castelhanos disparam os *truões* ou peças de artilharia, que se ouvem pela primeira vez. A batalha foi decidida em meia hora, sendo os castelhanos derrotados. O rei de Castela fugiu para Santarém e dali para Lisboa, onde embarcou para Sevilha.

Aljubarrota cimentou a independência nacional. D. João I edificou o mosteiro da Batalha, em estilo gótico, em memória do feito e como voto. Foi um dos seus arquitectos *Afonso Domingues*.

Na *Batalha* está o túmulo do *Soldado Desconhecido* da Grande Guerra de 1914, na *Sala do Capítulo*, cujo teto de pedra é quási plano. Repousa na Batalha D. João I.

D. João I foi a pé à Senhora da Oliveira, a Guimarães, agradecer à Virgem a Vitória.

No museu da Senhora da Oliveira está o riquíssimo altar de prata da tenda do rei de Castela, que foi tomado.

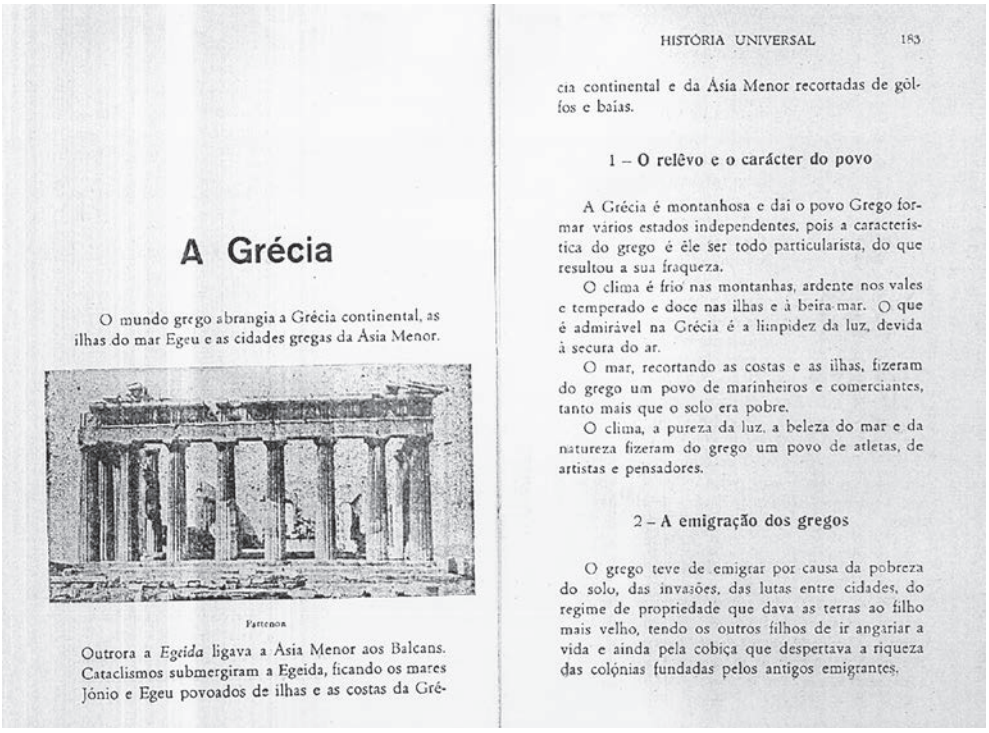
3 – Valverde

D. Nuno venceu em seguida os castelhanos em *Valverde*. No meio da batalha procurou-o, aflito, *Rui Gonçalves*, que o foi encontrar de joelhos a rezar. Chamou por êle e D. Nuno só depois de certo tempo é que se levantou, dizendo: «Ora, amigos, avante!» e caiu sôbre os castelhanos desbaratando-os.

Ilustração 16. Dupla página do manual de Marcelo Galvão, *História de Portugal e História Universal para as Escolas Técnicas*

Por outro lado, a parte de História Universal, organiza-se por temáticas, seguindo uma ordem cronológica. O título principal era apresentado em letra destacada em tamanho maior e negrito, seguindo-se do texto de autor organizado em pequenos subcapítulos destacados e apresentados sequencialmente em numeração árabe.

Nesta parte, surgem, igualmente, recursos iconográficos predominando as representações de figuras histórias, de forma semelhante ao que se verificou na parte de História nacional com reis de Portugal representados na primeira parte. Porém, surgem, igualmente, recursos iconográficos que ilustram monumentos históricos, como o que se pode observar na Ilustração 17.



A Grécia

O mundo grego abrangia a Grécia continental, as ilhas do mar Egeu e as cidades gregas da Ásia Menor.

Partenon

Outrora a *Egeida* ligava a Ásia Menor aos Balcans. Cataclismos submergiram a Egeida, ficando os mares Jónio e Egeu povoados de ilhas e as costas da Gré-

HISTÓRIA UNIVERSAL 183

cia continental e da Ásia Menor recortadas de golfos e baías.

1 – O relêvo e o carácter do povo

A Grécia é montanhosa e daí o povo Grego formar vários estados independentes, pois a característica do grego é êle ser todo particularista, do que resultou a sua fraqueza.

O clima é frio nas montanhas, ardente nos vales e temperado e doce nas ilhas e à beira-mar. O que é admirável na Grécia é a limpidez da luz, devida à secura do ar.

O mar, recortando as costas e as ilhas, fizeram do grego um povo de marinheiros e comerciantes, tanto mais que o solo era pobre.

O clima, a pureza da luz, a beleza do mar e da natureza fizeram do grego um povo de atletas, de artistas e pensadores.

2 – A emigração dos gregos

O grego teve de emigrar por causa da pobreza do solo, das invasões, das lutas entre cidades, do regime de propriedade que dava as terras ao filho mais velho, tendo os outros filhos de ir angariar a vida e ainda pela cobiça que despertava a riqueza das colónias fundadas pelos antigos emigrantes.

Ilustração 17. Dupla página do manual de Marcelo Galvão, *História de Portugal e História Universal para as Escolas Técnicas*

Estes recursos iconográficos de património móvel ou imóvel, surgem em muito menor número, novamente sem qualquer referência no texto de autor e sem qualquer tipo de atividades propostas, pelo que se pode concluir que, neste manual, os recursos surgem quase como elementos decorativos para tornar o manual esteticamente mais agradável. Este aspeto não deixa de ser um aspeto relevante na medida em que demonstra uma preocupação em tornar o manual mais atrativo para o aluno. Continua, contudo, a ser um manual no qual predomina o texto escrito de autor, valorizado como única fonte de informação.

1.ª DINASTIA

AFONSINA OU HENRIQUINA

D. AFONSO HENRIQUES

1128-1185

D. Afonso Henriques, que nasceu em Guimarães em 1111, bem cedo mostrou a nobreza do seu carácter, a altivez de que tantas provas havia de dar, durante tôda a sua agitada vida. Armando-se, por si só, cavaleiro, sem querer ter padrinho, patenteou bem que não quereria estar sujeito a nenhum outro príncipe. Essa cerimónia, tão característica, realizou-se na catedral de Zamora, perante o altar de S. Salvador, em 7 de Junho de 1125, três anos antes da batalha de S. Mamede, tendo o novel cavaleiro apenas 14 anos.

Vencida a batalha, que lhe deu o govêrno do Condado Portucalense, destinado a formar uma nova nacionalidade, a que estava reservado um tão grande futuro, começou D. Afonso Henriques a alargar as fronteiras do seu território, combatendo a norte e a leste contra castelhanos e leoneses, a sul contra os mouros.

Ganha a batalha de Cerneja (1137) contra os leoneses, e assinada a paz de Tui, teve D. Afonso de vir para o sul, onde os muçulmanos lhe tinham tomado Leiria, visto a fronteira meridional do Condado há muito ter deixado de ser limitada pelo Douro.

Batalha de Campo de Ourique (1139)

Num arranco de ousadia, atravessa, com os seus cavaleiros, o rio Tejo e, galopando através do Alentejo, devasta, num *fossado* memorável, o território que ia atravessando. Nos campos de Ourique (25 de Julho de 1139) trava-se rija peleja com os mouros, que, comandados pelo vali Ismar, em elevado número, acorriam de todos os lados para sustar a feroz investida de D. Afonso. A-pesar-do grande exército muçulmano, em que até combatiam mulheres serracenas vestindo armas como os maridos e îrmãos, foi completa a sua derrota e o terrível Ibn Errik conquistou um prestígio, que o acompanhou durante tôda a sua vida. Após a vitória, voltou aos seus domínios para continuar a luta, em que se empenhara. Não ganhara terras, nem a isso visara com a sua emprêsa; mas ganhara fama de destemido e valente capitão, conquistara glória, que muito lhe havia de servir para construir, com a máxima segurança, os alicerces da nova nacionalidade.

Logo depois da batalha de Ourique, em que foi aclamado rei pelos seus cavaleiros, foi organizado o escudo português, em cuja parte central estão as «quinas» representando as cinco chagas de Cristo, rodeadas pelos «castelos» tomados aos mouros, cujo número, conforme determinação de D. João II, foi reduzido a sete.

Novas lutas com Afonso VII

TORNEIO DE VAL-DE-VEZ — Reconquistada Leiria, cujo castelo fundara, dando-lhe por capitão o esforçado Paio Gutterres, D. Afonso dirige-se para o norte e invade a Galiza, violando a paz de Tui, que, verdadeiramente, não podia substituir e que só a difícil situação do momento fizera assinar. Por sua vez, Afonso VII entra em Portugal, acampando os dois exércitos junto a Arcos de Val-deVez. Ten-

Ilustração 18. Dupla página de abertura de unidade do manual
História de Portugal. Apontamentos para uso das Escolas Comerciais e Industriais de Carlos Serra

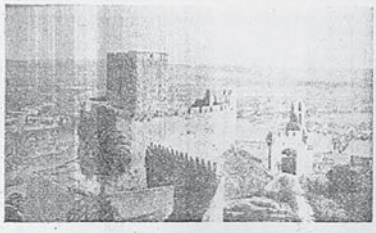
Sevilha (1178), onde devastou o bairro de Triana. Os mouros nunca conseguiram vingar-se desta afronta, a-pesar-do numeroso exército, de que dispunham.

Forais

Os forais eram documentos em que estavam estipulados os deveres e direitos dos cidadãos da terra (concelho) a que o foral se referia. Geralmente eram dados pelo rei, mas havia outras entidades que também os concediam a terras que lhes estavam sujeitas. D. Afonso Henriques concedeu forais às principais terras do país, como aliás já o tinham feito D. Teresa e o Conde D. Henrique.

Ordens monástico-militares

As ordens monástico-militares, fundadas depois da reazação da 1.ª cruzada do Oriente, prestaram relevantes serviços aos primeiros reis de Portugal, na luta de séculos



O castelo dos Templários, em Tomar

contra os mouros. Distinguiram-se principalmente as dos Templários e dos Hospitalários. D. Afonso Henriques fundou, em Évora em 1147, a de S. Bento de Évora, ao princípio dependente da de Calátrava, e que, no reinado de D. Afonso II, passou a denominar-se de S. Bento de Aviz, depois dos freires terem fundado o seu convento nesta nova povoação.

Mosteiros

Muito devemos aos mosteiros, no que respeita ao progresso da Nação. O arroteamento de terras, a fundação de povoações, a creação e desenvolvimento de indústrias, o

Mosteiro de Alcobaça

amor que dedicavam ao desenvolvimento da instrução, abrindo aulas públicas, em que, gratuitamente, se ensinava o povo, guiando estudantes ao mais alto grau de cultura, como acontecia em Santa Cruz de Coimbra, que se tornou notável pela intensidade do estudo, que ali se ministrava.

Ilustração 19. Dupla página de exploração de conteúdos do manual
História de Portugal. Apontamentos para uso das Escolas Comerciais e Industriais de Carlos Serra

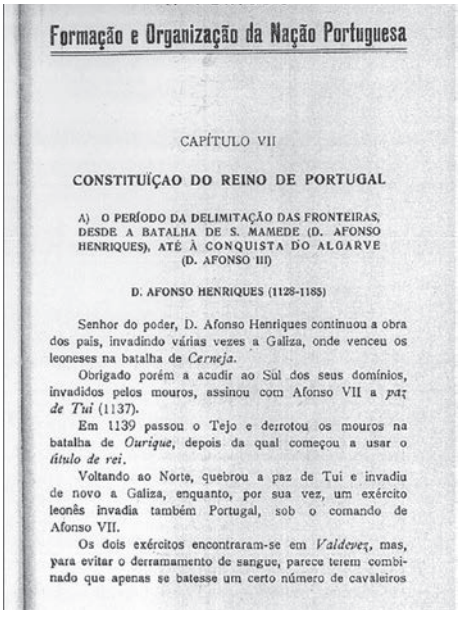
O manual de Carlos Serra, *História de Portugal. Apontamentos para uso das Escolas Comerciais e Industriais* (1944), também apresenta uma estrutura interna organizada por dinastias e reinados, subdividindo-se depois em diferentes temáticas.

A par do texto de autor, que à semelhança dos manuais anteriores continua a dominar todo o manual, surgem também recursos iconográficos de figuras históricas e património imóvel. Estes também não apresentam referência no texto de autor e surgem com funções ilustrativas, como se pode verificar na Ilustração 19, na qual as fotografias do Castelo dos Templários em Tomar e do Mosteiro de Alcobaça surgem inseridos em subcapítulos correspondentes, apenas para ilustrar exemplos de construções das ordens monásticas e militares e de mosteiros. O mesmo sucedia quando surgiam ilustrações de figuras históricas quando estas eram mencionadas no texto de autor para que os alunos pudessem associar uma imagem à personalidade que estavam a estudar como o caso da ilustração de D. Afonso Henriques que surge, igualmente, no manual de Eduardo Cruz.

O manual de Eduardo Cruz, *História Pátria para uso das Escolas Comerciais* (1944), encontrava-se dividido nos períodos determinados no programa da disciplina, embora seguisse uma organização por capítulos identificados em numeração romana.

No início de cada período surgia uma página de abertura com a respetiva identificação, seguindo-se depois a ordem dos capítulos subdivididos nas diferentes rubricas do programa ordenadas por letras maiúsculas. Uma vez mais era o texto de autor que constituía a essência do manual embora pontualmente

Ilustração 20. Recurso iconográfico do manual – *História de Portugal. Apontamentos para uso das Escolas Comerciais e Industriais* de Carlos Serra



Formação e Organização da Nação Portuguesa

CAPÍTULO VII

CONSTITUIÇAO DO REINO DE PORTUGAL

A) O PERÍODO DA DELIMITAÇÃO DAS FRONTEIRAS, DESDE A BATALHA DE S. MAMEDE (D. AFONSO HENRIQUES), ATÉ À CONQUISTA DO ALGARVE (D. AFONSO III)

D. AFONSO HENRIQUES (1128-1185)

Senhor do poder, D. Afonso Henriques continuou a obra dos pais, invadindo várias vezes a Galiza, onde venceu os leoneses na batalha de *Cerneja*.

Obrigado porém a acudir ao Sul dos seus domínios, invadidos pelos mouros, assinou com Afonso VII a *paz de Tui* (1137).

Em 1139 passou o Tejo e derrotou os mouros na batalha de *Ourique*, depois da qual começou a usar o *título de rei*.

Voltando ao Norte, quebrou a paz de Tui e invadiu de novo a Galiza, enquanto, por sua vez, um exército leonês invadia também Portugal, sob o comando de Afonso VII.

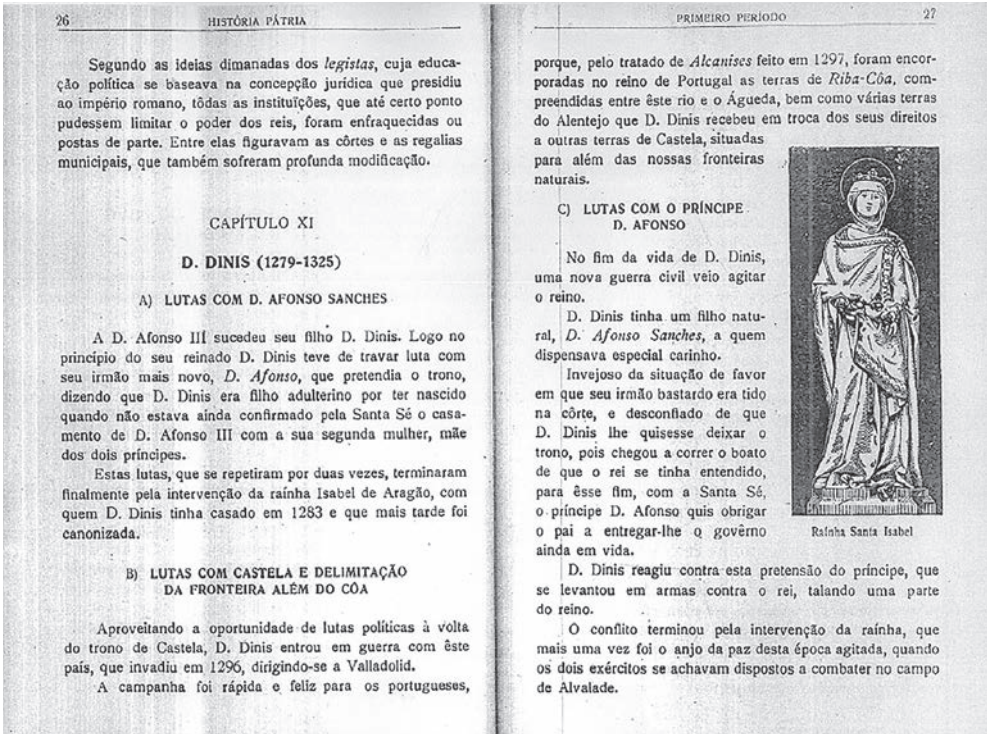
Os dois exércitos encontraram-se em *Valdevez*, mas, para evitar o derramamento de sangue, parece terem combinado que apenas se batesse um certo número de cavaleiros

Ilustração 21. Página de abertura de unidade do manual *História Pátria para uso das Escolas Comerciais* de Eduardo Cruz

surgissem também recursos iconográficos, quer de figuras históricas, quer de património móvel ou imóvel.

Uma vez mais, estes recursos surgiam junto ao texto de autor, sem qualquer referência que direcionasse os alunos para eles e sem qualquer proposta de atividade.

Contudo, em alguns casos esporádicos, surgem recursos como o que surge na ilustração que se segue, que demonstram diferentes fins. Por exemplo, no texto de autor do capítulo XI, referente ao reinado de D. Dinis, não surge nenhuma referência à rainha Santa Isabel, mas é ela que surge ilustrada no recurso didático.



26 HISTÓRIA PÁTRIA

Segundo as ideias dimanadas dos *legistas*, cuja educação política se baseava na concepção jurídica que presidiu ao império romano, tôdas as instituïções, que até certo ponto pudessem limitar o poder dos reis, foram enfraquecidas ou postas de parte. Entre elas figuravam as côrtes e as regalias municipais, que também sofreram profunda modificação.

CAPÍTULO XI

D. DINIS (1279-1325)

A) LUTAS COM D. AFONSO SANCHES

A D. Afonso III sucedeu seu filho D. Dinis. Logo no princípio do seu reinado D. Dinis teve de travar luta com seu irmão mais novo, *D. Afonso*, que pretendia o trono, dizendo que D. Dinis era filho adulterino por ter nascido quando não estava ainda confirmado pela Santa Sé o casamento de D. Afonso III com a sua segunda mulher, mãe dos dois príncipes.

Estas lutas, que se repetiram por duas vezes, terminaram finalmente pela intervenção da rainha Isabel de Aragão, com quem D. Dinis tinha casado em 1283 e que mais tarde foi canonizada.

B) LUTAS COM CASTELA E DELIMITAÇÃO DA FRONTEIRA ALÉM DO CÔA

Aproveitando a oportunidade de lutas políticas à volta do trono de Castela, D. Dinis entrou em guerra com êste país, que invadiu em 1296, dirigindo-se a Valladolid.

A campanha foi rápida e feliz para os portugueses,

PRIMEIRO PERÍODO 27

porque, pelo tratado de *Alcanises* feito em 1297, foram encorporadas no reino de Portugal as terras de *Riba-Côa*, compreendidas entre êste rio e o Águeda, bem como várias terras do Alentejo que D. Dinis recebeu em troca dos seus direitos a outras terras de Castela, situadas para além das nossas fronteiras naturais.

C) LUTAS COM O PRÍNCIPE D. AFONSO

No fim da vida de D. Dinis, uma nova guerra civil veio agitar o reino.

D. Dinis tinha um filho natural, *D. Afonso Sanches*, a quem dispensava especial carinho.

Invejoso da situação de favor em que seu irmão bastardo era tido na côrte, e desconfiado de que D. Dinis lhe quisesse deixar o trono, pois chegou a correr o boato de que o rei se tinha entendido, para êsse fim, com a Santa Sé, o príncipe D. Afonso quis obrigar o pai a entregar-lhe o govêrno ainda em vida.

Rainha Santa Isabel

D. Dinis reagiu contra esta pretensão do príncipe, que se levantou em armas contra o rei, talando uma parte do reino.

O conflito terminou pela intervenção da raínha, que mais uma vez foi o anjo da paz desta época agitada, quando os dois exércitos se achavam dispostos a combater no campo de Alvalade.

Ilustração 22. Dupla página do manual de Eduardo Cruz, *História Pátria para uso das Escolas Comerciais*

Assim, pode-se deduzir que ou o professor, ou o próprio aluno, iria fazer uso dele para questionar sobre a razão daquela ilustração e abordar necessariamente a vida e obra daquela rainha em particular. Conclui-se, portanto, que estes recursos educativos já não tinham apenas a função de ilustração, mas também a função de despoletar exposições e abordagens de conteúdos que não vinham especificados no texto do manual.

Após a análise da estrutura interna e dos recursos didáticos constantes destes manuais, pode-se concluir que antes do manual único, os manuais de História foram sempre caracterizados por uma grande hipertextualidade, ou seja, verifica-se neles um predomínio do

texto de autor comparativamente com outros recursos. Compilavam o conjunto de saberes considerados fundamentais das diversas épocas históricas, apresentando as informações mais relevantes sobre um determinado tópico ou assunto. Por outro lado, em termos de estrutura havia dois tipos de manuais: os manuais de lições e os manuais enciclopédicos.

Os manuais de lições, dos quais se destacam os de Laureano de Brito e de Jorge Antunes, organizavam os conteúdos por lições, apresentando apenas os conteúdos essenciais de cada matéria. Estes não continham qualquer tipo de recurso nem qualquer proposta de atividade, pelo que se pode concluir que eram uma espécie de resumo que os alunos deveriam memorizar para depois reproduzir, potenciadores de metodologias de ensino tradicional.

Os manuais enciclopédicos, nomeadamente os de Carlos Serra, Marcelo Galvão e Eduardo Cruz, por seu lado, em vez de apresentarem os seus conteúdos por lições apresentavam-nos por temáticas. Estes também não apresentavam qualquer tipo de proposta de atividade a desenvolver pelo aluno, mas já não se limitavam ao texto historiográfico do autor do manual, embora este continuasse predominante, pois apresentavam já alguns recursos didáticos, exclusivamente de carácter iconográfico, como gravuras e reproduções de fotografias de património ou de figuras históricas, conforme se pode verificar no quadro 16. Estes documentos iconográficos não tinham qualquer referência no texto de autor, constituindo-se quase sempre como elementos ilustrativos do manual.

3.2.2.2. De 1948 a 1972

A partir da implantação definitiva do manual único, após 1948, que para as disciplinas de História teve também autores únicos, António Mattoso e Antonino Henriques, verifica-se que os manuais mantiveram o carácter enciclopédico marcado pela predominância do texto escrito de autor organizado por temáticas e épocas históricas. Porém, verifica-se uma grande evolução no que refere aos recursos nele constantes, à sua quantidade, diversidade de tipologias e funções.

A partir de 1948, durante a vigência dos manuais únicos, embora se mantenha a ausência de recursos de aplicação, os restantes recursos que surgem nos manuais são mais diversificados. Ao longo das várias edições analisadas, verificou-se que mesmo de edição para edição, regista-se um aumento do número de recursos presentes, o que comprova a sua afirmação crescente no processo de ensino e aprendizagem da História.

No caso dos manuais de *História de Portugal,* destinados aos alunos dos cursos industriais, nota-se uma grande evolução com um aumento claro do número de recursos nele presente (216 na primeira edição e 280 na sétima edição).

Embora nas diversas edições não apareçam recursos de enquadramento temporal, surgem já diversos mapas com o intuito de enquadrar espacialmente os conteúdos do manual. Em termos quantitativos continuam a predominar os recursos iconográficos

embora estes apresentem já uma maior diversidade em termos temáticos. Assim, para além de representações de património móvel e imóvel, surgem também gravuras de figuras tipo, que pretendem representar grupos socioeconómicos, representações de espaços sociais e culturais, assim como pinturas e obras de arte.

De igual forma, nestes manuais surgiam, também, algumas sínteses esquemáticas, que pretendiam resumir conteúdos, relembrando as ilustrações gráficas que os alunos eram incentivados a fazer nos cadernos diários.

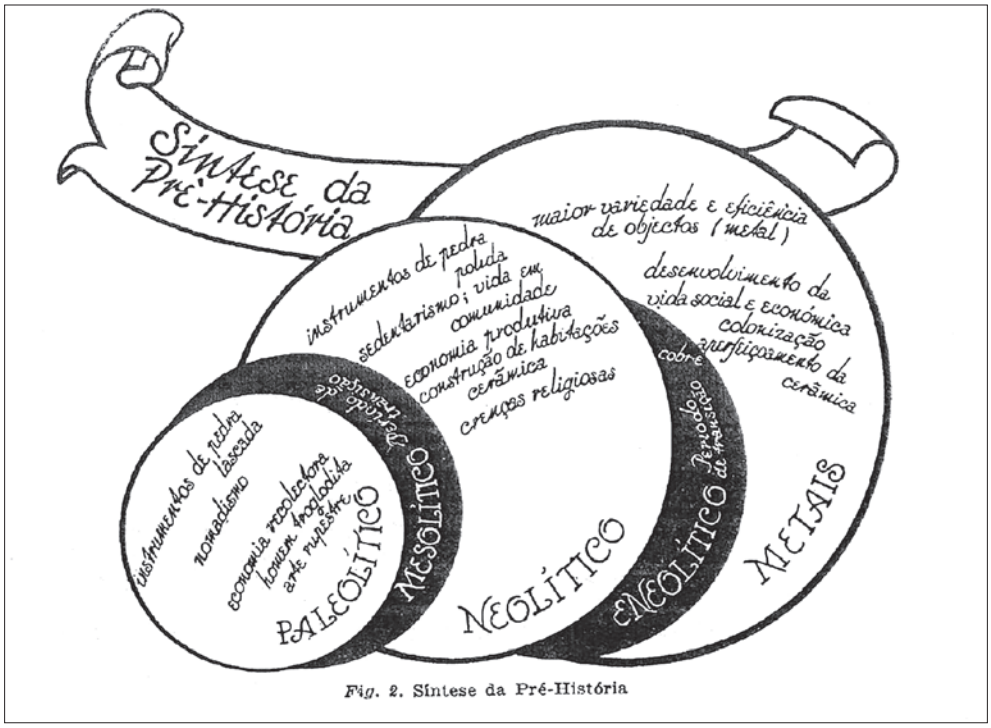


Fig. 2. Síntese da Pré-História

Ilustração 23. Síntese esquemática presente nos manuais de História de Portugal, para os alunos do ensino industrial, de António Mattoso e Antonino Henriques

Apesar de continuar a não existir uma ligação direta entre os recursos didáticos existentes e o texto de autor, nota-se, porém, pelo tipo de recursos presentes que estes adquiriram novas funções de exploração de conhecimentos como se pode verificar a partir dos recursos que se seguem, a título de exemplo, retirados da primeira edição do manual *História de Portugal*, de António Mattoso e Antonino Henriques.

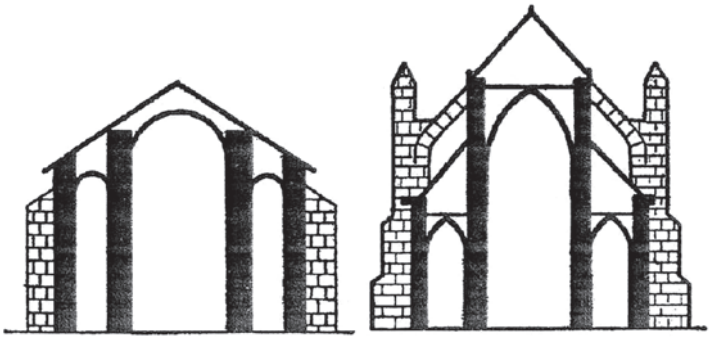


Fig. 47. Arte românica e gótica — À esquerda, corte duma igreja românica; à direita, corte duma igreja gótica

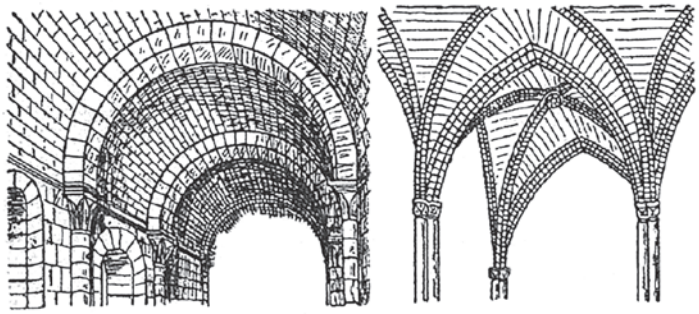


Fig. 48. Arte românica e gótica — À esquerda, abóbada duma igreja românica; à direita, arcos ogivais duma abóbada gótica

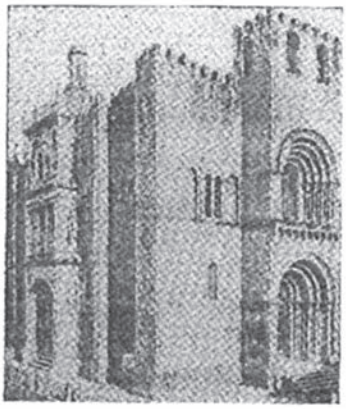


Fig. 50
Sé Velha de Coimbra (estilo românico)

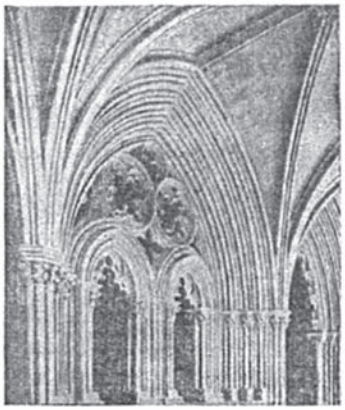


Fig. 51
Casa do Capítulo, na Batalha (estilo gótico)

Ilustração 24. Recursos didáticos que permitem explorar as diferenças entre o românico e o gótico

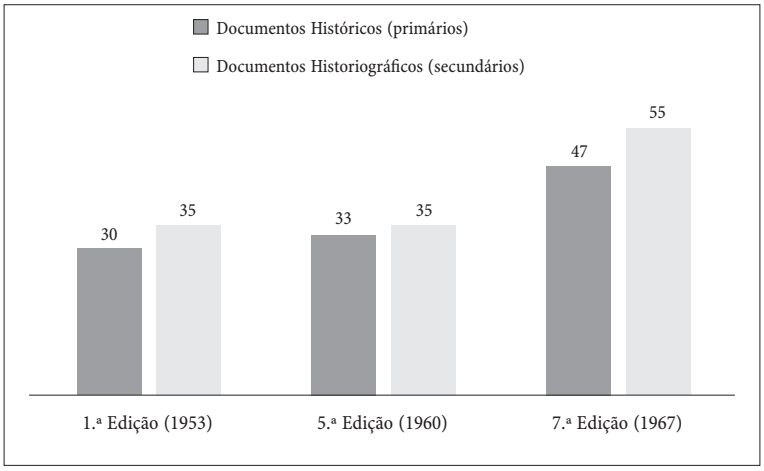
Estes recursos iconográficos permitiam caracterizar e comparar simultaneamente dois estilos arquitetónicos, o gótico e o românico. Este era um conteúdo previsto no programa, mas que não surgia especificado no texto de autor. Neste caso, pode-se concluir que estes recursos assumem uma função de exploração de conhecimentos e já não apenas como ilustrações.

Se nos manuais até 1948 os recursos iconográficos tinham uma função meramente ilustrativa, com os manuais de António Mattoso e Antonino Henriques, alguns documentos iconográficos, como os representados anteriormente tinham já funções de exploração de conteúdos específicos.

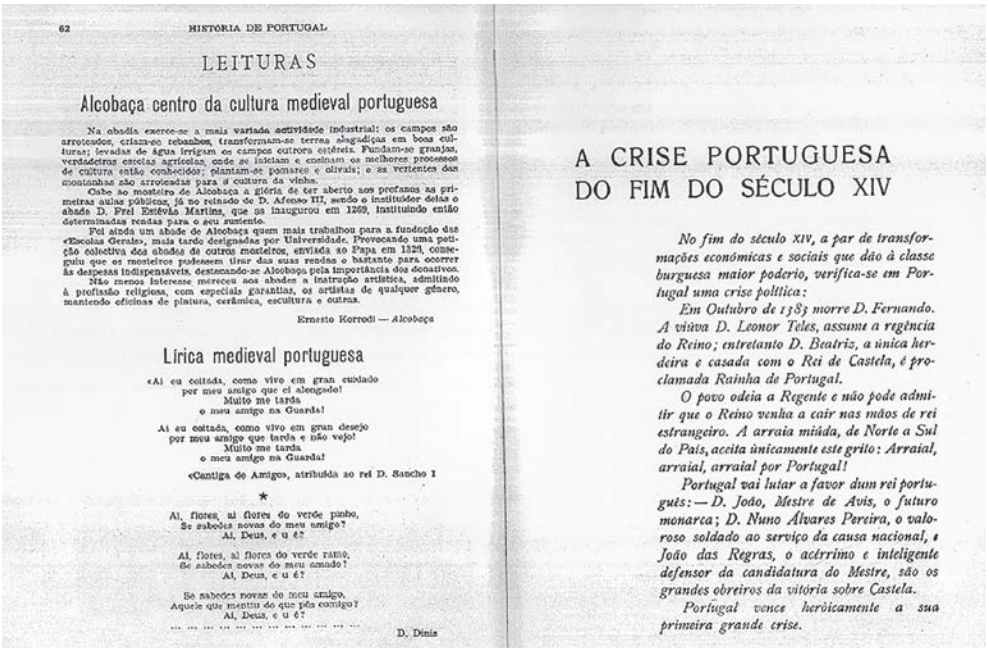
Nas diversas edições do manual *História de Portugal*, para os cursos industriais, os documentos iconográficos dominaram sempre, embora se destaque uma nova rubrica, a das *Leituras,* presente no final de cada tema e na qual surgiam documentos escritos, quer históricos, ou primários, quer historiográficos, ou secundários. Os textos desta secção apresentavam sempre assuntos relacionados com o texto de autor, com visões correspondentes, no sentido de aprofundar mais os conhecimentos dos alunos e trabalhar as próprias fontes.

O facto de os manuais passarem a conter esta secção de fontes históricas, é sintomático da afirmação do texto escrito como fonte de trabalho na aula de História, pois, caso contrário, este tipo de recursos continuaria ausente como se verificou nos manuais até 1948. Por outro lado, a corroborar esta ideia está o aumento consecutivo deste tipo de recursos nas diversas edições do manual, como se pode verificar no gráfico que se segue.

Gráfico 17. Evolução do número de documentos escritos na secção de *Leituras e Documentos Históricos* dos manuais *História de Portugal* de António Mattoso e Antonino Henriques



Em termos de estrutura interna, os manuais de História de Portugal para o ensino industrial, mantiveram uma uniformidade ao longo das várias edições. Os conteúdos encontravam-se divididos em grandes áreas temáticas, iniciadas por um texto de síntese que se constituía como uma linha orientadora que introduzia os alunos nas diversas unidades que as integravam.



62 HISTÓRIA DE PORTUGAL

LEITURAS

Alcobaça centro da cultura medieval portuguesa

Na abadia exerce-se a mais variada actividade industrial: os campos são arroteados, criam-se rebanhos, transformam-se terras abagadiças em boas culturas; levadas de água irrigam os campos outrora estéreis. Fundam-se granjas, verdadeiras escolas agrícolas, onde se iniciam e ensinam os melhores processos de cultura então conhecidos; plantam-se pomares e olivais; e as vertentes das montanhas são arroteadas para a cultura da vinha.

Cabe ao mosteiro de Alcobaça a glória de ter aberto aos profanos as primeiras aulas públicas, já no reinado de D. Afonso III, sendo o instituidor delas o abade D. Frei Estêvão Martins, que as inaugurou em 1269, instituindo então determinadas rendas para o seu sustento.

Foi ainda um abade de Alcobaça quem mais trabalhou para a fundação das «Escolas Gerais», mais tarde designadas por Universidade. Provocando uma petição colectiva dos abades de outros mosteiros, enviada ao Papa em 1323, conseguiu que os mosteiros pudessem tirar das suas rendas o bastante para ocorrer às despesas indispensáveis, destacando-se Alcobaça pela importância dos donativos.

Não menos interesse merecem aos abades a instrução artística, admitindo à profissão religiosa, com especiais garantias, os artistas de qualquer género, mantendo oficinas de pintura, cerâmica, escultura e outras.

Ernesto Korrodi — *Alcobaça*

Lírica medieval portuguesa

«Ai eu coitada, como vivo em gran cuidado
por meu amigo que ei alongado!
Muito me tarda
o meu amigo na Guarda!

Ai eu coitada, como vivo em gran desejo
por meu amigo que tarda e não vejo!
Muito me tarda
o meu amigo na Guarda!

«Cantiga de Amigo», atribuída ao rei D. Sancho I

*

Ai, flores, ai flores do verde pinho,
Se sabedes novas do meu amigo?
Ai, Deus, e u é?

Ai, flores, ai flores do verde ramo,
Se sabedes novas do meu amado?
Ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo,
Aquele que mentiu do que pôs comigo?
Ai, Deus, e u é?

... ...

D. Dinis

A CRISE PORTUGUESA DO FIM DO SÉCULO XIV

No fim do século XIV, a par de transformações económicas e sociais que dão à classe burguesa maior poderio, verifica-se em Portugal uma crise política:

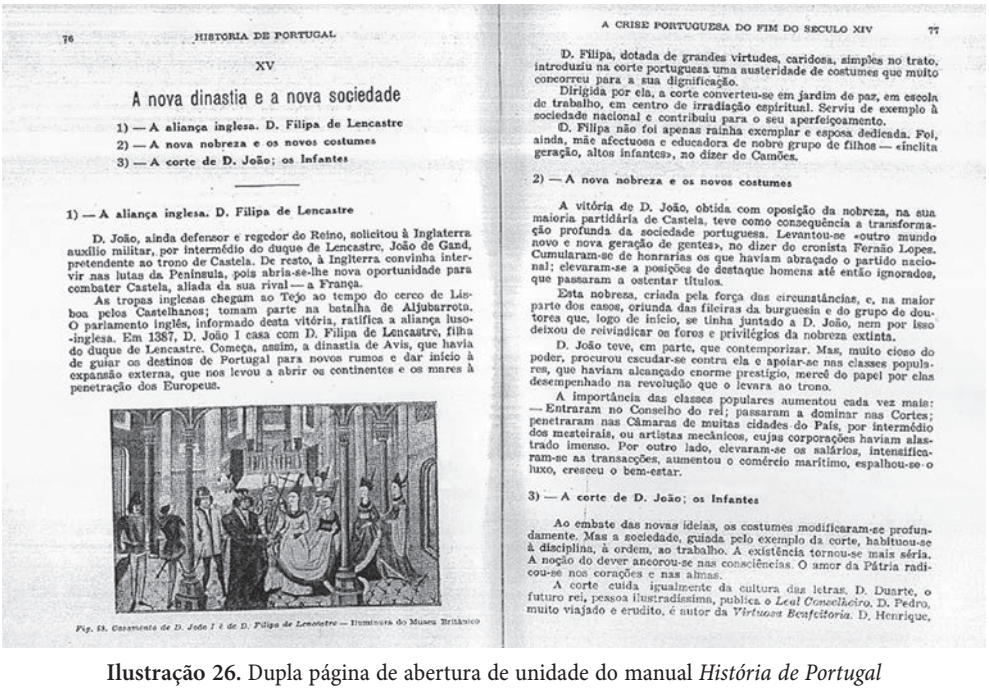
Em Outubro de 1383 morre D. Fernando. A viúva D. Leonor Teles, assume a regência do Reino; entretanto D. Beatriz, a única herdeira e casada com o Rei de Castela, é proclamada Rainha de Portugal.

O povo odeia a Regente e não pode admitir que o Reino venha a cair nas mãos de rei estrangeiro. A arraia miúda, de Norte a Sul do País, aceita ùnicamente este grito: Arraial, arraial, arraial por Portugal!

Portugal vai lutar a favor dum rei português: — D. João, Mestre de Avis, o futuro monarca; D. Nuno Álvares Pereira, o valoroso soldado ao serviço da causa nacional, e João das Regras, o acérrimo e inteligente defensor da candidatura do Mestre, são os grandes obreiros da vitória sobre Castela.

Portugal vence heròicamente a sua primeira grande crise.

Ilustração 25. Dupla página de abertura de área temática do manual *História de Portugal* de António Mattoso e Antonino Henriques



76 HISTÓRIA DE PORTUGAL

XV

A nova dinastia e a nova sociedade

1) — A aliança inglesa. D. Filipa de Lencastre
2) — A nova nobreza e os novos costumes
3) — A corte de D. João; os Infantes

1) — A aliança inglesa. D. Filipa de Lencastre

D. João, ainda defensor e regedor do Reino, solicitou à Inglaterra auxílio militar, por intermédio do duque de Lencastre, João de Gand, pretendente ao trono de Castela. De resto, à Inglaterra convinha intervir nas lutas da Península, pois abria-se-lhe nova oportunidade para combater Castela, aliada da sua rival — a França.

As tropas inglesas chegam ao Tejo ao tempo do cerco de Lisboa pelos Castelhanos; tomam parte na batalha de Aljubarrota. O parlamento inglês, informado desta vitória, ratifica a aliança luso-inglesa. Em 1387, D. João I casa com D. Filipa de Lencastre, filha do duque de Lencastre. Começa, assim, a dinastia de Avis, que havia de guiar os destinos de Portugal para novos rumos e dar início à expansão externa, que nos levou a abrir os continentes e os mares à penetração dos Europeus.

Fig. 53. Casamento de D. João I e de D. Filipa de Lencastre — Iluminura do Museu Britânico

A CRISE PORTUGUESA DO FIM DO SÉCULO XIV 77

D. Filipa, dotada de grandes virtudes, caridosa, simples no trato, introduziu na corte portuguesa uma austeridade de costumes que muito concorreu para a sua dignificação.

Dirigida por ela, a corte converteu-se em jardim de paz, em escola de trabalho, em centro de irradiação espiritual. Serviu de exemplo à sociedade nacional e contribuiu para o seu aperfeiçoamento.

D. Filipa não foi apenas rainha exemplar e esposa dedicada. Foi, ainda, mãe afectuosa e educadora de nobre grupo de filhos — «ínclita geração, altos infantes», no dizer de Camões.

2) — A nova nobreza e os novos costumes

A vitória de D. João, obtida com oposição da nobreza, na sua maioria partidária de Castela, teve como consequência a transformação profunda da sociedade portuguesa. Levantou-se «outro mundo novo e nova geração de gentes», no dizer do cronista Fernão Lopes. Cumularam-se de honrarias os que haviam abraçado o partido nacional; elevaram-se a posições de destaque homens até então ignorados, que passaram a ostentar títulos.

Esta nobreza, criada pela força das circunstâncias, e, na maior parte dos casos, oriunda das fileiras da burguesia e do grupo de doutores que, logo de início, se tinha juntado a D. João, nem por isso deixou de reivindicar os foros e privilégios da nobreza extinta.

D. João teve, em parte, que contemporizar. Mas, muito cioso do poder, procurou escudar-se contra ela e apoiar-se nas classes populares, que haviam alcançado enorme prestígio, mercê do papel por elas desempenhado na revolução que o levara ao trono.

A importância das classes populares aumentou cada vez mais: — Entraram no Conselho do rei; passaram a dominar nas Cortes; penetraram nas Câmaras de muitas cidades do País, por intermédio dos mesteirais, ou artistas mecânicos, cujas corporações haviam alastrado imenso. Por outro lado, elevaram-se os salários, intensificaram-se as transacções, aumentou o comércio marítimo, espalhou-se o luxo, cresceu o bem-estar.

3) — A corte de D. João; os Infantes

Ao embate das novas ideias, os costumes modificaram-se profundamente. Mas a sociedade, guiada pelo exemplo da corte, habituou-se à disciplina, à ordem, ao trabalho. A existência tornou-se mais séria. A noção do dever ancorou-se nas consciências. O amor da Pátria radicou-se nos corações e nas almas.

A corte cuida igualmente da cultura das letras. D. Duarte, o futuro rei, pessoa ilustradíssima, publica o *Leal Conselheiro*. D. Pedro, muito viajado e erudito, é autor da *Virtuosa Benfeitoria*. D. Henrique,

Ilustração 26. Dupla página de abertura de unidade do manual *História de Portugal* de António Mattoso e Antonino Henriques

As unidades temáticas organizavam-se por numeração romana e apresentavam no início o respetivo título e uma espécie de sumário dos principais conteúdos da mesma. As temáticas de cada unidade eram apresentadas no texto de autor e complementadas com os recursos de diferentes tipologias.

No final de cada unidade, surgia a já referida rubrica das Leituras, conforme se pode observar na ilustração 25, que inclui um texto de cariz historiográfico, assim como uma fonte histórica primária.

Nos compêndios de História Geral e Pátria, dos alunos dos cursos comerciais, refletia-se a mesma tendência dos manuais de História de Portugal, embora com ligeiras diferenças.

O número de recursos presentes nos dois volumes do manual registou sempre um aumento considerável. Na edição de 1951, surgia um total de 528 recursos, enquanto na edição de 1972 surgia já um total de 735 recursos. Dentro deste universo continuava a registar-se um predomínio claro dos recursos iconográficos, embora fosse já expressivo o número de recursos de síntese e de enquadramento temporal, como cronologias, e espacial, como mapas.

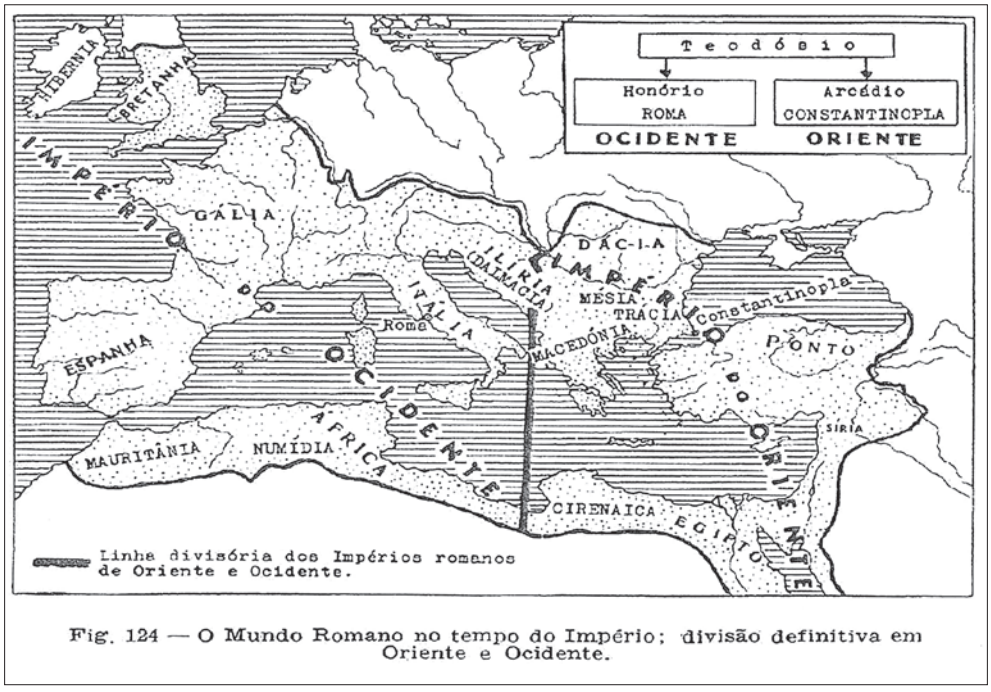


Fig. 124 — O Mundo Romano no tempo do Império: divisão definitiva em Oriente e Ocidente.

Ilustração 27. Mapa presente no 1.º volume do *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

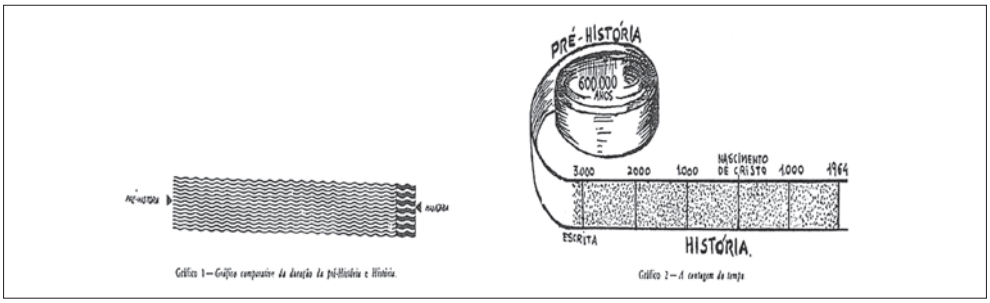


Ilustração 28. Frisos cronológicos presentes no 1.º volume do *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

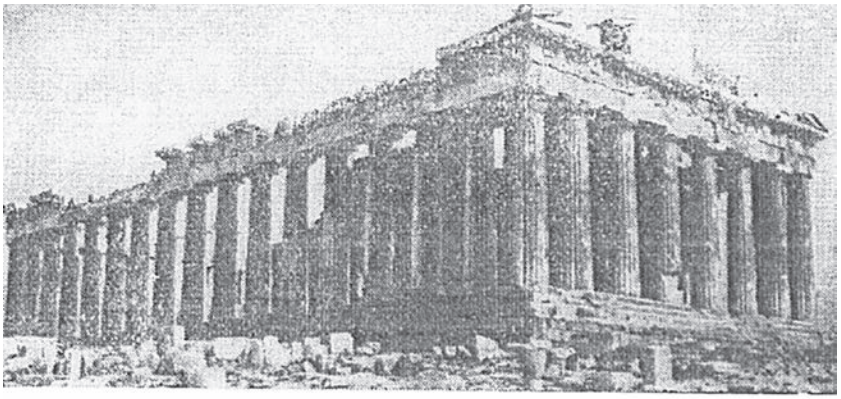


Fig. 88 — *O Parténon*, templo dedicado a Atena e construído em mármore

Fig. 89 — *Vasos gregos pintados* — Os Gregos foram também pintores de génio; são célebres as decorações dos vasos de cerâmica.

Ilustração 29. Recursos iconográficos relativos a património imóvel e móvel, presentes no *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

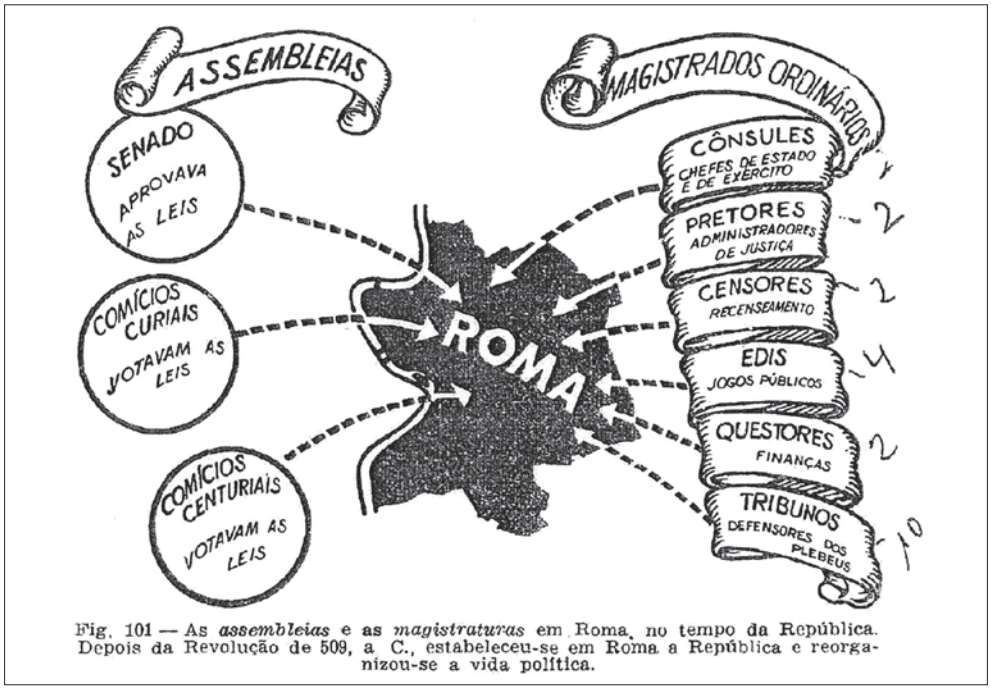


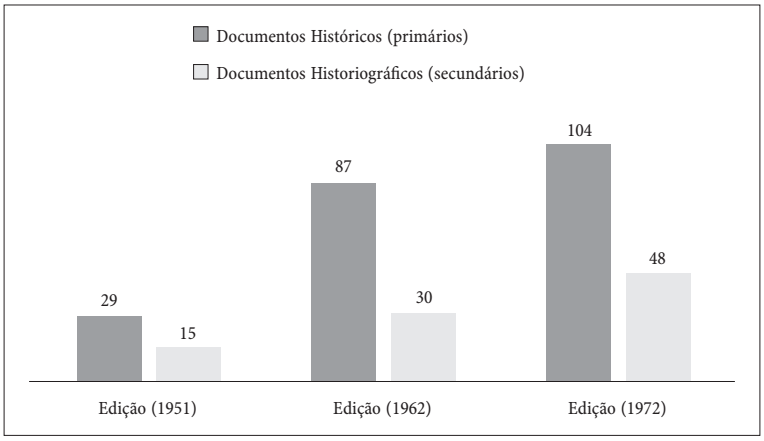
Ilustração 30. Recursos de síntese presente no *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

Grande parte dos recursos do manual de *História de Portugal*, para os alunos das escolas industriais, era igual aos que surgiam no *Compêndio de História Geral e Pátria*, para os dos cursos comerciais, sempre que este abordava temáticas da História de Portugal. O mesmo acontecia com o texto de autor.

Relativamente aos documentos escritos presentes nos manuais de História Geral e Pátria, verifica-se a mesma tendência dos manuais de História de Portugal. Também existia, no final de cada capítulo, uma secção de recursos escritos, embora esta fosse já designada de *Leituras e Fontes Históricas*. Embora esta também não tivesse referência no texto de autor, apresentava visões correspondentes ao conteúdo apresentado no texto de autor e permitia uma exploração mais aprofundada de alguns conteúdos.

A evolução do número dos recursos escritos comprova uma vez mais a crescente importância dada a este tipo de recursos e ao trabalho desenvolvido com base neles. Não é ao acaso que esta rubrica tem uma importância crescente ao longo das várias edições como se verifica no gráfico anterior. Outro aspeto que justifica esta importância é a inclusão de documentos escritos fora da secção de *Leituras e Fontes Históricas,* associados a outros recursos junto aos textos de autor, a partir da edição de 1958. Assim, pode-se concluir que a partir dos anos 60, já estava consolidada a importância dos documentos escritos nas aulas de História por meio da sua inserção crescente nos manuais.

Gráfico 18. Evolução do número de documentos escritos na secção *de Leituras e Documentos Históricos* nos *Compêndios de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques



Contudo, se nos centrarmos na natureza dos documentos escritos nota-se que nos compêndios de História Geral e Pátria havia uma clara preferência pelos documentos históricos ou primários sobre os documentos historiográficos ou secundários, sendo que essa primazia está, claramente, afirmada a partir da edição de 1966 até 1972, conforme também se pode verificar no gráfico 18. Esta é uma tendência oposta à que se verificava nos manuais de História de Portugal para os cursos industriais, nos quais o número de documentos historiográficos ou secundários é sempre superior aos documentos históricos ou primários, conforme se verifica no gráfico 17.

Ao nível dos documentos históricos ou primários, predominavam excertos de crónicas, de tratados, de ordenações, de forais, de constituições ou de outros documentos legais. Assim, pode-se concluir que os manuais iam ao encontro do que estava determinado no programa quando este aconselhava a consulta de «crónicas e narrativas coevas, de tão saboroso e sugestivo encanto e de tão grande proveito pedagógico, bem como a leitura de obras de reconstituição histórica, páginas de Fernão Lopes, da História Trágico-Marítima, de Os Lusíadas, de frei Luís de Sousa, de Alexandre Herculano, de Oliveira Martins»[296].

Em termos de estrutura interna, os manuais escolares de História Geral e Pátria apresentavam uma regularidade semelhante aos manuais de História de Portugal, contando com páginas de introdução da área temática e de unidades, seguidas de páginas de texto de autor com recursos de exploração didática articulados.

[296] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, observações ao programa de História de Pátria, da disciplina de Língua e História Pátria.

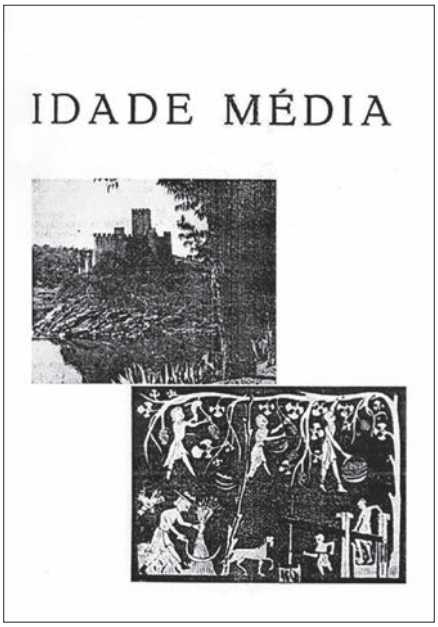


Ilustração 31. Página de abertura de área temática do *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

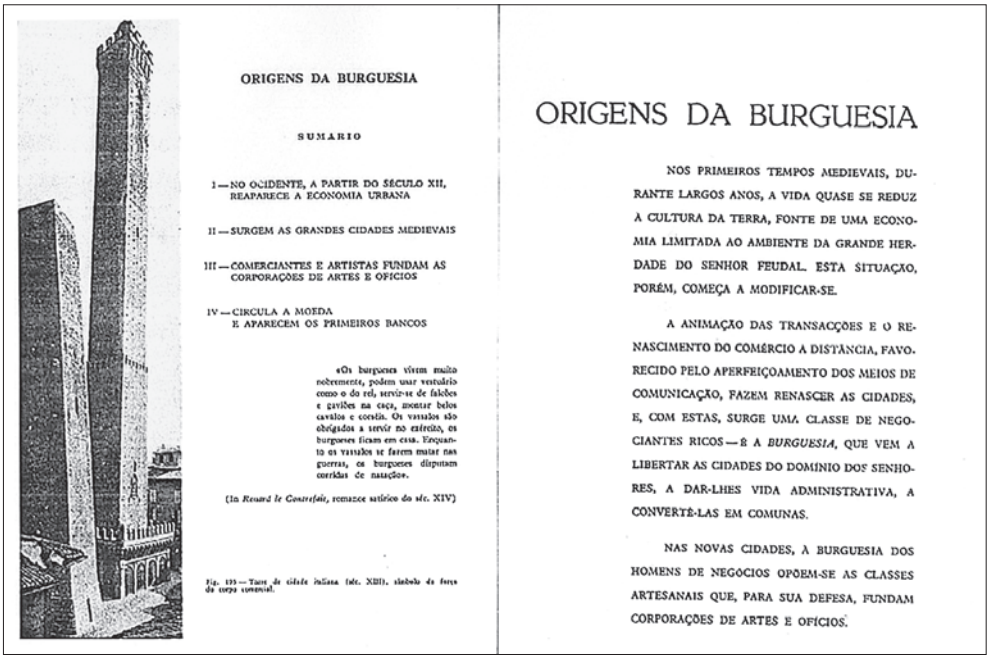
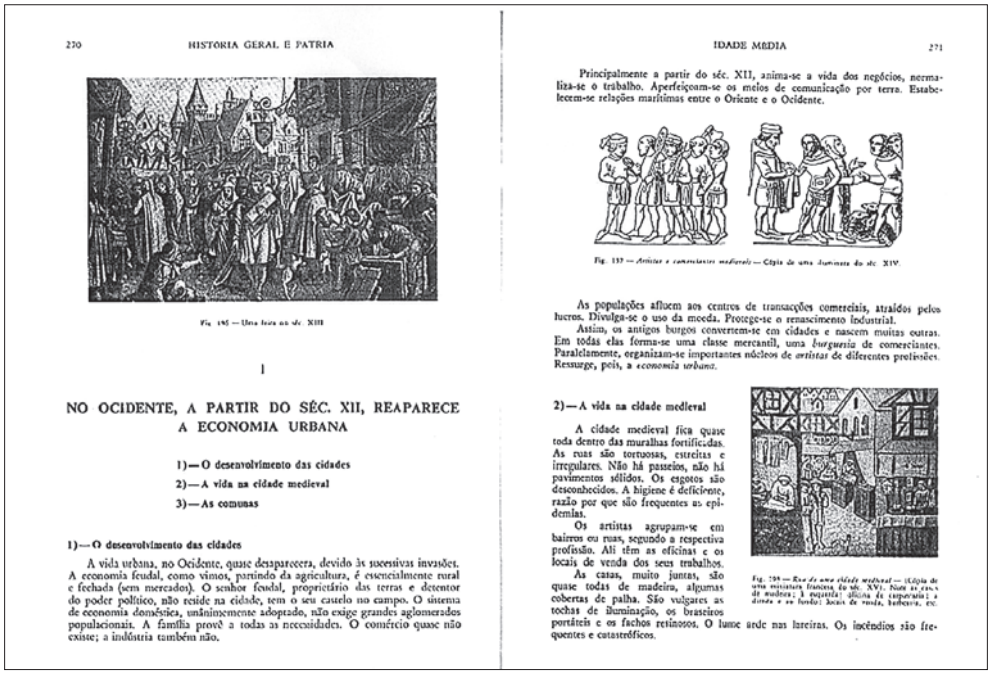


Ilustração 32. Dupla página de abertura de unidade do *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques



270 HISTÓRIA GERAL E PÁTRIA

Fig. 136 — Uma feira no séc. XIII

I

NO OCIDENTE, A PARTIR DO SÉC. XII, REAPARECE A ECONOMIA URBANA

1) — O desenvolvimento das cidades
2) — A vida na cidade medieval
3) — As comunas

1) — O desenvolvimento das cidades

A vida urbana, no Ocidente, quase desaparecera, devido às sucessivas invasões. A economia feudal, como vimos, partindo da agricultura, é essencialmente rural e fechada (sem mercados). O senhor feudal, proprietário das terras e detentor do poder político, não reside na cidade, tem o seu castelo no campo. O sistema de economia doméstica, unanimemente adoptado, não exige grandes aglomerados populacionais. A família provê a todas as necessidades. O comércio quase não existe; a indústria também não.

IDADE MÉDIA 271

Principalmente a partir do séc. XII, anima-se a vida dos negócios, normaliza-se o trabalho. Aperfeiçoam-se os meios de comunicação por terra. Estabelecem-se relações marítimas entre o Oriente e o Ocidente.

Fig. 137 — *Artistas e comerciantes medievais* — Cópia de uma iluminura do séc. XIV.

As populações afluem aos centros de transacções comerciais, atraídos pelos lucros. Divulga-se o uso da moeda. Protege-se o renascimento industrial.

Assim, os antigos burgos convertem-se em cidades e nascem muitas outras. Em todas elas forma-se uma classe mercantil, uma *burguesia* de comerciantes. Paralelamente, organizam-se importantes núcleos de *artistas* de diferentes profissões. Ressurge, pois, a *economia urbana*.

2) — A vida na cidade medieval

A cidade medieval fica quase toda dentro das muralhas fortificadas. As ruas são tortuosas, estreitas e irregulares. Não há passeios, não há pavimentos sólidos. Os esgotos são desconhecidos. A higiene é deficiente, razão por que são frequentes as epidemias.

Os artistas agrupam-se em bairros ou ruas, segundo a respectiva profissão. Ali têm as oficinas e os locais de venda dos seus trabalhos.

As casas, muito juntas, são quase todas de madeira, algumas cobertas de palha. São vulgares as tochas de iluminação, os braseiros portáteis e os fachos resinosos. O lume arde nas lareiras. Os incêndios são frequentes e catastróficos.

Fig. 138 — *Rua de uma cidade medieval* — (Cópia de uma miniatura francesa do séc. XV). Notar as casas de madeira; à esquerda: oficina de tanoeiro; à direita e ao fundo: locais de venda, barbearia, etc.

Ilustração 33. Dupla página de exploração de conteúdos com texto de autor e recursos iconográficos do *Compêndio de História Geral e Pátria* de António Mattoso e Antonino Henriques

As páginas de abertura de unidade temática, correspondiam às grandes épocas históricas e eram compostas por documentos iconográficos diretamente relacionados com a época correspondente. Por outro lado, as duplas páginas de abertura de unidade apresentavam uma regularidade, marcada pela presença de uma imagem lateral relacionada com a unidade em estudo, continha o sumário, ou seja os tópicos dos assuntos desenvolvidos no manual e um excerto do programa relativamente à mesma. Já na outra página surgia uma síntese da unidade realizada pelos autores.

As páginas de conteúdos tinham a preocupação de destacar sempre os títulos para orientar o estudo do aluno e conjugavam já intimamente o texto de autor com recursos diversos.

A partir de 1948, é possível concluir que o ensino da História já não era feito apenas pela memorização dos conteúdos do manual e da exposição dos professores. Tal é notório na evolução dos recursos didáticos constantes no manual que ao longo dos anos registaram sempre um aumento, quer em termos de quantidade, quer em termos de diversidade. Se estes não fossem considerados importantes e essenciais no ensino da História, eles ter-se--iam mantido praticamente ausentes como acontecia até à década se 1940.

Por outro lado, os recursos inseridos nos manuais foram variando ao longo do tempo, enquanto o texto de autor praticamente se mantinha intacto, registando apenas mudanças

pontuais. Este aspeto evidencia que ao longo dos tempos a preocupação dos autores dos manuais não era tanto o seu texto historiográfico, mas sim os recursos que poderiam contribuir para uma nova didática no ensino da História, mais ativa e menos centrada na menorização.

3.2.3. Os Recursos de Exploração Didática

Numa das fichas bibliográficas publicadas no boletim sobre didática especial da História, especificava-se os principais recursos didáticos da disciplina: o manual escolar e o caderno diário, assim como outros recursos de exploração didática tais como cartas e atlas, tábuas cronológicas, livros de leitura e meios audiovisuais.

Os mapas eram vistos como utensílios que permitiam ao aluno «fixar importantes factos históricos de modo visual»[297]. Aconselhava-se que cada aluno construísse o seu próprio atlas histórico, por isso, cada professor levaria para a aula mapas históricos que eram analisados.

No artigo *Como Frei Pedro de S. Severiano viu ensinar História*, José Pedro Machado, professor estagiário do 10.º grupo do ensino técnico, descreve um exemplo de utilização de mapas num contexto de sala de aula sobre as consequências dos descobrimentos. Para tal, o professor mostrou à turma três mapas.

> *Todos eles eram planisférios; tinham, no entanto, cada qual o seu objectivo. Via-se num, a branco, o acanhado mundo conhecido no início do século XV; noutro até onde ia o conhecimento da terra pelo homem nos fins da centúria seguinte. O terceiro, por sua vez, mostrava as principais viagens de descobrimentos daqueles dois séculos: as de Bartolomeu Perestrelo, Gil Eanes, Bartolomeu Dias, Pêro da Covilhã, Afonso de Paiva, Vasco da Gama, Tomé Pires, David Melgueiro, Fernão Mendes Pinto, Pedro Álvares Cabral, Fernão de Magalhães e Colombo*[298].

Continuando o relato da aula de História, José Pedro Machado, descreve outras atividades subsequentes tais como a exposição de informações de relevo sobre a matéria em estudo e a análise de gravuras nas quais apareciam os diversos tipos de navios dos descobrimentos, «desde a fusta ou do barinel à nau de alto bordo, as artilharias, a balestilha e o astrolábio, explicando, igualmente, a sua forma de manuseamento»[299].

A partir deste relato, verifica-se que os mapas podiam ser utilizados como recursos, devido ao seu conteúdo, mas também como ponto de partida para outro tipo de atividades, conjugando-os até com outro tipo de recursos.

---

[297] GOMES, 1963: 51.
[298] MACHADO, 1947: 98.
[299] MACHADO, 1947: 99.

Não obstante, os mapas para além de recursos explorados pelo professor também deviam ser construções dos alunos. Por isso, na sequência das atividades anteriormente descritas, o professor dizia em contexto de aula para os seus alunos que: «seria até trabalho interessante para qualquer de vocês fazer: elaborar um mapa deste género (e apontou o de Pidal [mapa n.º 24 do Atlas Histórico Español de Gonçalo Menéndez Pidal]) onde se mostrasse «O que a Europa e o Oriente se devem»[300], e continuou dando instruções precisas sobre o que os alunos deveriam fazer:

> *Pretendo duas coisas: 1.º – que apareçam quatro tipos de setas, cada qual com a sua cor: duas da Europa para a Ásia e duas da Ásia para a Europa. Uma das cores de qualquer das direções indica as dívidas contraídas antes dos descobrimentos, isto é na Antiguidade e, e se for possível, na Idade Média; a outra, o que as grandes navegações revelaram de uma região à outra. 2.º – um relatório indicando os citados produtos, centros e condições da sua produção, as vias por que elas caminhavam, a que se seguirão notas indicativas das suas aplicações, das suas utilidades. E não se esqueça de mapas menores e de gráficos. Cautela com a redacção*[301].

Para além da tarefa da construção de um mapa e de um relatório sobre o mesmo, o professor não se limitou a referir as indicações do que pretendia. Teve, igualmente, a preocupação de fornecer aos alunos diversas fontes de pesquisa que estes poderiam utilizar para fazer o trabalho. Nesse sentido entregou-lhes uma lista com o nome de obras e autores que os alunos podiam consultar na biblioteca da escola. Esta lista, porém, não continha indicações de páginas ou de capítulos, pois, segundo o professor, «o aluno em frente do volume que procurasse passos onde havia a informação desejada»[302].

Para além dos mapas, outro recurso que tinha grande importância nas aulas de História eram os recursos iconográficos. Conforme refere António Mora Ramos, professor efetivo do 10.º grupo da Escola Comercial Ferreira Borges, «a imagem em História deve constituir matéria de análise»[303]. Nesse sentido interessava aos professores saber como e quando aplicar este recurso nas aulas.

As imagens, ou ilustrações, podiam ser apresentadas no início da lição, como motivação e ponto de partida para a aula, mas também podiam ser apresentadas como meios de informação e promotoras de reflexão por parte dos alunos, ou seja, as imagens não deviam ter um mero valor ilustrativo, mas constituírem-se antes como fontes de interpretação para o aluno. Segundo o mesmo autor, «deve-se fugir à imagem que apenas substitui o texto, dada em vez de …, capaz de impedir o diálogo que orienta a exposição do professor, porque conduz à preguiça mental em vez de fomentar a capacidade de pensar»[304].

---

300 MACHADO, 1947: 99.
301 MACHADO, 1947: 99.
302 MACHADO, 1947: 100.
303 RAMOS, 1963: 77.
304 RAMOS, 1963: 82.

Como recursos de exploração didática, os professores utilizavam também cronologias e frisos cronológicos que podiam encontrar-se no manual ou afixar nas paredes e que eram de grande utilidade por darem «a ideia da sucessão comparativa dos factos e dos períodos históricos – mostram a ligação dos factos uns com os outros – constituindo um bom meio de revisão da matéria estudada»[305].

Contudo, os recursos de exploração didática considerados mais inovadores e com mais potencialidades eram os meios audiovisuais, tais como projeções fixas, filmes ou películas cinematográficas que «quando são rigorosamente históricas são da máxima utilidade»[306] embora necessitem que «o professor prepare adequadamente o aluno e o guie de modo a tirar o máximo fruto: com uma boa introdução, com uma discussão subsequente»[307].

A valorização dos novos meios audiovisuais era uma realidade nos anos 50 embora o interesse por estes meios já viesse dos anos 30, altura em que foi publicado o decreto 20 859, de 4 de fevereiro de 1932, defensor do uso do cinema como recurso didático no ensino oficial. Este decreto foi legislado com o intuito de «promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da Geografia e da História»[308].

Contudo, a defesa do uso dos meios audiovisuais como recursos de exploração didática ia para além da referida crença de que estes facilitavam a apreensão de conhecimentos. Eram apontadas, igualmente, muitas outras vantagens aos meios audiovisuais no ensino. Ferreira de Matos apontava as seguintes:

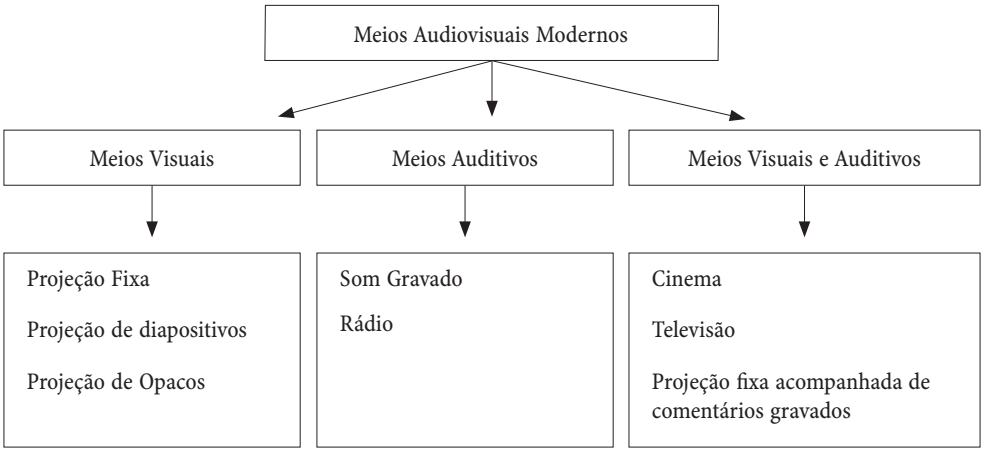
> *– Oferecem «experiências reais» e dão ao aluno bases para pensar e compreender;*
> *– Promovem uma melhor compreensão através duma apresentação clara com imagens reais, desenhos, gráficos, mapas dando uma forma «concreta» a ideias abstractas;*
> *– Trazem variedade aos métodos de ensino, encorajam e desenvolvem o interesse;*
> *– Prendem a atenção e aumentam o poder de retenção, porque será difícil haver um aluno que desvie a vista da imagem projectada numa sala obscurecida e é também mais difícil esquecer aquilo que se viu e ouviu explicar, do que aquilo que se leu ou ouviu;*
> *– Fornecem a todos os membros de um grupo a possibilidade de participar numa experiência comum ao trazer para a sala de aula coisas que nem todos conhecem, donde podem resultar a discussão construtiva e o sentido de inter-ajuda;*
> *– Mostram processos que não poderiam de outra forma ser vistos, como a circulação do sangue, a vida no fundo do mar, etc.;*
> *– Podem pelo exemplo concreto apresentado no écran, influenciar atitudes e permitir uma melhor compreensão dos povos*[309].

---

[305] GOMES, 1963: 52.
[306] GOMES, 1963: 52.
[307] GOMES, 1963: 52.
[308] DIÁRIO DO GOVERNO – I Série, Decreto n.º 20 859, 4 de fevereiro de 1932, artº 1.º.
[309] MATOS, 1958: 4.

Ferreira de Matos referia que «o quadro preto onde o professor desenha imagens, a sua explicação oral, os mapas, os globos e os modelos são auxiliares audiovisuais já consagrados pelo seu uso»[310], mas aponta os novos meios ao dispor do ensino. Com base no seu trabalho e nos termos apresentados, criou-se a seguinte representação gráfica no sentido de ficarmos com uma ideia de conjunto dos exemplos sugeridos por Ferreira de Matos.

Representação Gráfica 4. Meios audiovisuais apresentados por Ferreira de Matos



Os meios de projeção fixa permitiam apresentar materiais muito diversos tais como fotografias, coleções de diapositivos, filmes fixos e ilustrações com as vantagens de serem de baixo custo e de fácil utilização. As coleções de slides, que podiam ser adquiridas pelas escolas, apresentavam «uma lição já ordenada, com as imagens dispostas numa sequência lógica»[311], permitindo, igualmente, caso o professor assim o entendesse, «a alteração da sequência e a seleção de imagens, a exclusão de algumas ou a inclusão de quaisquer outras»[312].

O som gravado era outro meio com vantagens diversas: permitia ao professor «preparar previamente os seus comentários para apresentar em conjunto com projeções fixas ou de cinema; gravar programas de rádio ou de televisão – discursos, palestras, dramatizações, etc. – levá-los para a escola e apresenta-los na melhor oportunidade»[313].

A conjugação de meios de projeção fixa acompanhados de som gravado era, não só uma motivação para os alunos que as observam, mas também um meio de trabalho

[310] MATOS, 1958: 5.
[311] MATOS, 1958: 6.
[312] MATOS, 1958: 6.
[313] MATOS, 1958: 6.

quando o resultado de pesquisas elaboradas pelos alunos culminava com a criação de uma apresentação própria recorrendo a tais meios.

A rádio e a televisão escolares eram outras potencialidades para o ensino da História no ensino técnico. Embora fossem meios externos ao professor, pois não eram da sua autoria, colocavam, no entanto, ao seu dispor narrações, dramatizações, dispositivos e filmes que este poderia gravar e reproduzir mais tarde, quando achasse mais apropriado ou que se enquadrasse melhor em aulas posteriores. Defendendo em particular a televisão escolar, Ferreira de Matos referia:

> *A televisão escolar, hoje largamente difundida em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, participa das mesmas vantagens do cinema. Este meio é, todavia externo ao educador – os programas são estabelecidos sem a sua interferência – e não permite utilizá-lo na altura que poderia ser mais conveniente, como também não oferece a vantagem de facultar repetições de recapitulações. Em contrapartida o educador que faz a lição pela televisão tem ao seu dispor diapositivos, filmes e outro equipamento visual, de que nem todos outros podem, por vezes, dispor e que lhe permite tirar o máximo partido da lição, pela utilização dos meios considerados ideais*[314].

O cinema, por seu lado era considerado o meio audiovisual mais completo por oferecer ao aluno «conhecimento vivo do mundo, dos países, dos homens e dos seus trabalhos»[315]. Ferreira de Matos considerava mesmo que «a produção de filmes didácticos, mercê duma permanente investigação pedagógica, oferece hoje uma qualidade e quantidade apreciáveis»[316] existindo filmes didáticos para várias disciplinas, incluindo a História.

O cinema educativo era de tal forma valorizado que conduziu mesmo à criação na Escola Industrial Infante D. Henrique de um centro de cinema cultural que tinha os seguintes objetivos:

- Dotar as salas de aparelhagem e instalações necessárias para a exibição de filmes didáticos e técnicos, sonoros ou mudos, sempre que os professores considerem oportuno, tendo, assim, em vista introduzir na escola as manifestas vantagens do audiovisual;
- Montar um salão de cinema cultural para realização mensal de uma sessão de cinema cultural e recreativo;
- Organizar uma cinemateca de filmes didáticos ou documentários de interesse indiscutível para os cursos ministrados na escola;
- Adquirir aparelhagem indispensável para realizar pequenos filmes e documentários
- Organizar o curso de especialização em técnicas cinematográficas[317].

---

[314] MATOS, 1958: 7.
[315] MATOS, 1958: 7.
[316] MATOS, 1958: 7.
[317] ALVES, 1953: 67.

Justino Alves, professor provisório na Escola Industrial Infante D. Henrique salientou que na sessão inaugural do Centro de Cinema Cultural foi feita uma «apresentação de uma lição de História, em diapositivos coloridos, realizada pelo centro e enquadrada na rubrica Marcos da História de Portugal. A projecção de cada diapositivo foi acompanhada de locução de um poema alusivo aos factos representados no respectivo quadro»[318].

Referindo-se ao cinema educativo da escola e citando Roberts Hutchins da Universidade de Chicago, Justino Alves referiu que «o filme didáctico sonoro constituiu para o ensino a mais importante ajuda que surgiu no mundo após o aparecimento da imprensa»[319], e assinalou os principais tipos de meios audiovisuais ao dispor do ensino: os diapositivos film-strips de 35mm e os filmes sonoros didáticos de 16mm.

Porém, o mesmo autor ressalvou que o emprego do cinema com fins escolares não devia ser feito de um modo empírico. Este devia obedecer a certas regras sob pena de ver os seus intuitos prejudicados. Assim, a organização de uma sessão de cinema escolar devia supor necessariamente quatro fases sequenciais: a escolha dos filmes ou dos diapositivos; a preparação do professor e do aluno antes da projeção; a projeção do filme e a reflexão após a projeção[320].

Nota-se, portanto, que já nos anos 50 se discutiam, não só as mais-valias dos filmes didáticos, mas também os cuidados a ter antes, durante e após a sua projeção.

Ao selecionar um filme didático, o professor devia ter em atenção que «os filmes devem ser escolhidos de tal modo que constituam evidente contribuição para a aprendizagem do assunto que se está a estudar»[321], que este deve ser projetado de forma contextualizada, no seguimento da matéria a lecionar nas aulas anteriores e nas aulas seguintes e, sobretudo, devia ter em atenção que «um bom filme didáctico é aquele que está feito para ensinar, e não unicamente para recrear»[322].

Por outro lado, a apresentação do filme aos alunos nunca devia ser uma surpresa. O professor tinha de expor previamente os conteúdos do filme, focando os aspetos nos quais os alunos tinham de focar a sua atenção, pois, caso contrário, estes podiam perder-se e atentar apenas em aspetos secundários e/ou irrelevantes.

Após a projeção, o professor devia conceder um espaço para os alunos fazerem questões, esclarecendo de seguida as dúvidas colocadas. Podia ainda usar o filme para fomentar uma discussão sobre os assuntos versados no filme.

A importância crescente em torno dos filmes didáticos levou o ministério a enviar para as escolas técnicas a circular n.º 4/63, de 31 de janeiro de 1963, que solicitava o envio

318 ALVES, 1953: 73.
319 ALVES, 1953: 61.
320 ALVES, 1953: 62.
321 ALVES, 1953: 63.
322 ALVES, 1953: 63.

para a DGETP de uma relação discriminada dos filmes e diapositivos para utilização didática existentes na escola. A partir deles, podemos concluir que existia uma grande variedade de filmes para a disciplina, quer para a vertente de História de Portugal, sendo de destacar a coleção «História de Portugal», com filmes sobre todos os reis, quer para a vertente de História Geral.

Neste período, os filmes didáticos eram tão relevantes que a empresa Produção de Filmes Educativos Limitada, enviou, em 1958, para a DGETP uma relação de possíveis filmes destinados ao ensino técnico. Nesta relação encontra-se um único filme para a disciplina de História de Portugal, intitulado *D. Henrique, o navegador*. Porém, salientava que «apesar do vastíssimo campo de interesse que a História oferece, limitamo-nos a apresentar D. Henrique – O navegador, pelo próximo centenário da sua morte, não só pelas dificuldades de reconstituição que oferece, mas, principalmente, pelo elevado dispêndio a que obriga»[323].

3.3. EXPOSIÇÕES, VISITAS DE ESTUDO E DRAMATIZAÇÕES NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Conforme se pode verificar através de diversos artigos do boletim *Escolas Técnicas*, para além das aulas, 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 podiam ser de diferentes tipologias e não eram realizadas ao acaso, pois havia em torno da sua preparação inúmeras preocupações e cuidados.

De acordo com a circular 303 de 16 de junho de 1951, existiam quatro tipos de exposições:

a) A exposição constituída pelos trabalhos produzidos pelos alunos numa só disciplina ou oficina no decurso de um período escolar;

b) A exposição constituída pelos trabalhos produzidos pelos alunos nas diversas disciplinas e oficinas no decurso de um período escolar;

c) A exposição constituída por trabalhos selecionados relativos a um ano lectivo;

d) A exposição destinada a documentar, no seu conjunto, a atividade da escola[324].

Para além destas quatro formas de exposições, a mesma circular apresentava uma nova modalidade: as exposições por centros de interesse, pois recomendava «a tentativa

[323] Carta enviada à DGET. In AHME, DGEH, caixa 41/748 que apresenta uma lista de filmes propostos e o guião do filme «D. Henrique – O Navegador».

[324] DGETP – Circular n.º 303 de 16 de junho de 1951.

de organizar as exposições em função de centros de interesse de preferência relacionados com as características da região onde se situa a escola»[325].

Ruy Manuel Baptista, no artigo do boletim *Escolas Técnicas – Fundamentos das exposições escolares*, apresentava outras tipologias possíveis de exposições:

> – *A exposição escolar relativa a um centro de interesse;*
> – *A exposição escolar realizada em função dum acontecimento;*
> – *A exposição de actividades circum-escolares;*
> – *A exposição de material didático duma disciplina ou de diversas disciplinas;*
> – *A exposição de caráter permanente, constituída pelos museus e pela decoração própria do edifício escolar*[326].

Na sua exposição oral sobre didática especial, o professor estagiário Avelino Lima teve de dissertar sobre o tema das exposições escolares, revelando aspetos interessantes sobre esta temática. A partir do plano que este professor entregou ao júri de exame, verifica-se que para este professor as exposições realizadas no âmbito da disciplina de História eram atividades de grande «valor formativo e informativo»[327]. Formativo por envolver a participação do aluno e informativo na medida em que permitia transmitir aos alunos conhecimentos diversos sobre o tema específico de cada exposição.

Avelino Lima aponta também as exposições escolares como «método de ensino»[328], forma de promover o «intercâmbio escolar»[329] e o «prolongamento da escola»[330] para o resto da comunidade, funções que ainda hoje são reconhecidas a este género de atividades desenvolvidas no meio escolar.

No plano da exposição oral que entregou ao júri, Avelino Lima questionava-se sobre a autoria e responsabilidade na construção destas exposições – «Quem deve organizar as exposições?»[331] – os alunos, ou os professores. Porém, não apresenta resposta a esta interrogação.

Por outro lado, Avelino Lima defendeu também que na realização de uma exposição escolar os aspetos técnicos eram essenciais, defendendo que os professores deviam ter em atenção aspetos como «o melhor local para a realização da exposição», «a qualidade e a

---

325 DGETP – Circular n.º 303 de 16 de junho de 1951.

326 BAPTISTA, 1962: 24. A base desde artigo foi o trabalho e o resultado final de uma sessão de didática geral, realizada no dia 11 de fevereiro de 1962, na Escola Técnica Elementar Francisco Arruda, sob a orientação do professor metodólogo Calvet de Magalhães. Durante a sessão estiveram expostas estantes com fotografias, a documentar todos os tipos de exposições escolares.

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

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

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

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

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

quantidade de material a ser exposto»[332] e a forma como os materiais deviam ser dispostos e apresentados, aspetos que certamente deveriam ser responsabilidade dos professores.

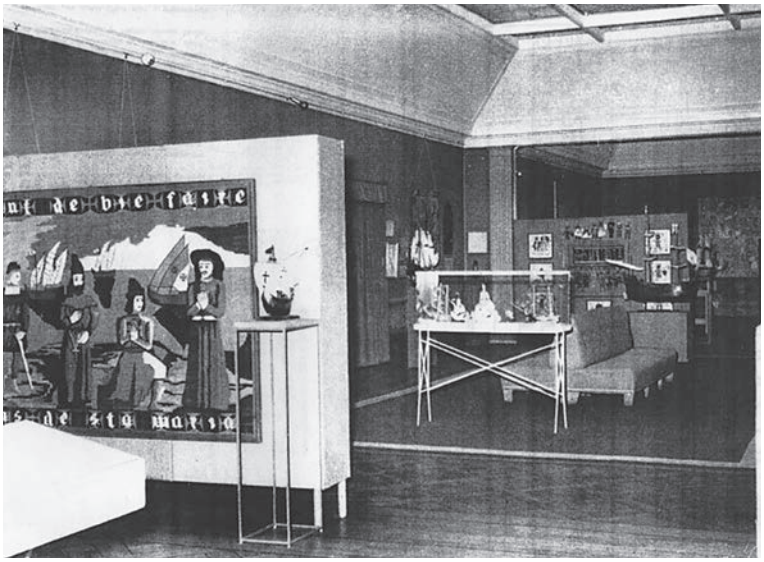


Ilustração 34. Fotografia de uma exposição do ensino técnico sobre o Infante D. Henrique

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

> *Uma exposição com estas características não deverá perder a unidade, implícita nas condições de um ensino formativo, pois os conhecimentos articulam-se num todo orgânico, e os produtos do trabalho escolar devem situar-se harmonicamente nesse todo. As matérias que constituem o corpo de ensino interpenetram-se, e as tarefas escolares, muitas vezes, só têm possibilidade de completar-se pelo concurso dado pelas aptidões criadas nas várias disciplinas.*
>
> […] *Uma exposição baseada nos centros de interesse não deverá apresentar-se sob a forma de compartimentos, reservados, cada um, à sua disciplina – factos desligados entre si. É uma falsa noção das condições de trabalho. Na realidade as coisas não se passam assim. Uma exposição desta natureza onde pudesse dizer-se, ou deduzir-se: «acabámos de ver os trabalhos da aula de Português... Agora vamos apreciar o Desenho», estaria errada. A unidade consegue-se por uma articulação que inteligentemente relacione as diversas atividades. A esta unidade poder-se-ia chamar harmonia do conjunto*[333].

---

[332] AHME, Fundo DGET, caixa 2/119, ata número 15.

[333] *Exposições Escolares*, 1952: 460-461.

Contudo, a interdisciplinaridade não se devia limitar à realização das exposições, pois aconselhava-se o seu alargamento às atividades quotidianas das escolas técnicas. Calvet de Magalhães, partindo da disciplina de Desenho defendia o trabalho conjunto das várias disciplinas ilustrando vários exemplos de várias possibilidades de interdisciplinaridade.[334] Para este professor metodólogo:

> *Não há justificação da natureza ou da razão para qualquer departamentalismo rígido na organização horizontal do ensino. Quer dizer, a convenção educativa de aceitar uma coleção de assuntos de competição ensinados por especialistas separados, é tão grotesca que não pode representar qualquer princípio de organização, mas, apenas acumulação caótica dum processo histórico não dirigido. Nada poderia ser concebido, no método educativo, tão inadequado, tão despedaçado como o sistema de salas de aula, cada uma limitada a uma disciplina*[335].

Defendendo a articulação da disciplina de História com as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, Calvet de Magalhães destacava a importância e o grande valor das ilustrações. Porém, estas não deviam ser somente cópias de obras artísticas já existentes nem desenhos livres sem rigor. O professor devia aproveitar o desenho para interiorizar contextos e espaços históricos depois de estudados.

> *O ensino da História envolve o problema do quadro histórico. Copia-se «Pombal estudando o plano de reedificação de Lisboa» de Miguel Lupi ou a «Implantação da República» de Veloso Salgado? Será preciso dizer que isto é trabalho inútil e perda de tempo? Ou muda-se subitamente para outra forma de ilustração: «desenhem a entrevista entre D. Nuno Álvares Pereira e D. João I nas margens do rio Nabão»? Não há ninguém capaz de atribuir à criança um sentido do passado bastante penetrante para impedi-la de colocar um trono no interior duma tenda de acampamento. É pedir-lhe que imagine em História e cultive ideias falsas. O que se pode exigir dela é o conhecimento pelo desenho do cenário da vida e da civilização de outrora: mobiliário, utensílios, trajes e arquitetura*[336].

As visitas de estudo, por seu lado, eram apresentadas em diversos artigos do boletim Escolas Técnicas como uma modalidade de implementação dos novos métodos ativos preconizados pela Escola Nova[337]. Estas não eram entendidas como meras saídas da escola ou passeios, pois exigiam um rigoroso trabalho metodológico, quer de professores, quer de alunos.

---

334 MAGALHÃES, 1952.

335 MAGALHÃES, 1952: 327.

336 MAGALHÃES, 1952: 354.

337 *Visitas de estudo: Esboço do plano de uma visita a Sintra,* 1956; GOMES, 1958; HENRIQUES, 1960; ROBERTO, 1960; FIRMINO, 1960; COSTA, 1961; LOUREIRO, 1964; BENTO, 1964; SILVA, 1966; MIGUEL, 1966.

No boletim *Escolas Técnicas* número 20, surgia um artigo intitulado *Visitas de Estudo*. Este, a par de uma introdução defensora dos novos métodos ativos, apresentava um plano de uma visita de estudo a Sintra, realizada no âmbito da disciplina de História no ano letivo de 1950/51, pois defendia que «uma visita de estudo não é pedagogicamente útil se não for preparada devidamente»[338].

A primeira preocupação deste artigo era alertar os professores para a necessidade de ver as visitas de estudo, não apenas como um momento recreativo, mas acima de tudo como um meio de aprendizagem e não somente de lazer.

> *Tendo em vista que se trata de uma visita de estudo e não de uma excursão, houve necessidade de elaborar um plano destinado a eliminar o carácter fortuito do passeio e a extrair dele o maior rendimento pedagógico possível. De facto, nos monumentos históricos de Sintra estão representadas algumas épocas da História nacional. Mas havia ainda a considerar, além do elemento instrutivo, o elemento recreativo e estético da paisagem, que a pedagogia moderna não despreza, e que, no caso presente, tem também interesse histórico, por andar ligado à própria origem e função daqueles monumentos*[339].

No mesmo artigo, sugeria-se uma metodologia de trabalho contendo as seguintes fases após a escolha do local a visitar:

1) Exame prévio do local – no sentido de «recolher informações para incluir no programa, para explorar convenientemente todos os recursos possíveis»[340].
2) Organização de um programa e estabelecimento de um horário exequível.
3) Lições de preparação cujo assunto estivesse intimamente ligado com o programa oficial. Estas deviam despertar a curiosidade do aluno levando-o a interessar-se de forma mais ativa, colocando questões e registando apontamentos.
4) Realização da visita segundo o horário e o programa estabelecido.

No caso apresentado de uma visita de estudo a Sintra, o sumário da lição preparatória permite verificar que os conteúdos da aula seguiam a temática central da cidade de Sinta embora esta se desenvolvesse de forma cronológica em função da atuação de vários reis na cidade e da construção dos vários monumentos existentes na cidade.

> *Sumário: Função Histórica de Sintra*
> *a) Época árabe; a posição táctica do castelo e os vestígios árabes: mesquita e paço*
> *b) D. Afonso Henriques e a reconquista*
> *c) D. Dinis e a aquisição do palácio pela coroa*

---

338 *Visitas de Estudo*,1956: 87.
339 *Visitas de Estudo*,1956: 86.
340 *Visitas de Estudo*,1956: 86-87.

d) D. Afonso IV e o «senão, não»
e) D. João I e a reconstrução do palácio; o mapa de Ceuta
f) D. Manuel e a ampliação do Palácio; os serões manuelinos
g) D. João II e D. Sebastião; a leitura dos Lusíadas; o último conselho
h) D. Afonso VI e a sua prisão no palácio
i) D. Fernando e a reconstrução do Castelo e da Pena
j) D. Luís e D. Carlos; as caçadas reais[341].

O programa da visita incluía o seu horário, cuidados a ter e materiais a levar como papel e lápis para apontamentos e esboços. A visita previa a deslocação de comboio até Sintra, onde os alunos visitavam o Palácio da Pena, o Castelo de Sintra e o Paço Real. Para cada local, o programa apresentava um texto informativo pormenorizado.

No final do programa surgiam as tarefas a realizar pelos alunos após a visita.

O aluno deverá:
1.º Escrever um relatório desta visita de estudo, expondo as suas impressões, contando o que viu, dizendo o que sabe relacionado com aquilo que viu e declarando o que aprendeu nesta visita.
2.º Expor francamente dúvidas, dificuldades e ignorâncias, que desejaria supridas ou esclarecidas; formule, no final daquele seu relatório as suas perguntas, o mais concretamente e concisamente possível, que os professores lhe responderão numa aula.
3.º Desenvolver um assunto que tenha ligação com esta visita de estudo (trabalho esse que entregará, juntamente com o relatório até ao dia 4 de Junho); pode escolher o tema que lhe aprouver, mas se nenhum lhe acudir, eleja um dos que vão indicados a seguir neste programa.
Assunto n.º 1 – A Arquitectura de Sintra
Assunto n.º 2 – Os Castelos
Assunto n.º 3 – Política Marroquina[342].

Verifica-se, assim, que as visitas de estudo deviam ser cuidadosamente pensadas e estruturadas pelos professores que preparavam diversos materiais de apoio e que, acima de tudo, deviam incentivar o aluno a participar nelas ativamente. No final, a atividade era avaliada mediante os trabalhos realizados pelos alunos até para que estes não caíssem na tentação de ver somente a visita de estudo como um passeio no qual não tinham de fazer nada. Note-se uma vez mais que a metodologia apresentada se mostra ainda hoje bastante atual, desde as fases de preparação, às aulas prévias de enquadramento, à elaboração de um programa, não só com o horário, orientações e informações de contextualização, mas também com propostas de atividades a realizar pelo aluno, até mesmo à fase final com a aula de esclarecimento de dúvidas e síntese da visita.

---

341 *Visitas de Estudo*,1956: 87-88.
342 *Visitas de Estudo*,1956: 94.

Outras atividades diretamente relacionadas com a disciplina de História do ensino técnico eram as dramatizações. Aldónio Gomes, citando André Lang refere que «o teatro histórico deslumbra todos os públicos, porque é uma das formas mais sedutoras e mais pitorescas do espectáculo dramático»[343].

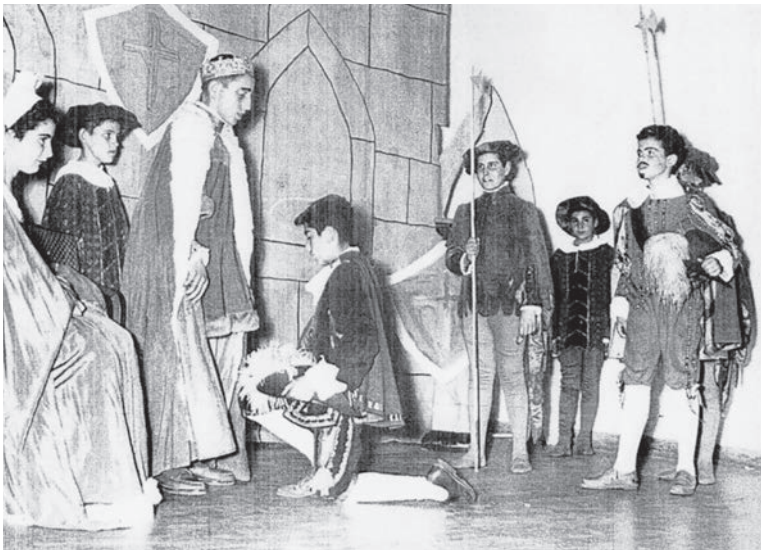


Ilustração 35. Fotografia de uma dramatização realizada no âmbito da disciplina de História no ensino técnico

Permitindo recriar acontecimentos, espaços e indumentárias, as dramatizações traziam para a disciplina de História inúmeras mais valias, entre elas 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»[344].

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 questionava-se mesmo: «e porque não faríamos trabalhar um grupo de alunos desejosos de desenhar, pintar e recortar, como no cenário dum teatro, uma caravela ou um castelo forte, uma cabana, uma rua da Idade Média, um castelo dos vice-reis ou um salão do século XVIII, enquanto outro grupo compunha as personagens?»[345].

Para além das tradicionais dramatizações tipo teatralização, nas aulas de História do ensino técnico faziam-se outras atividades similares, mas de menor dimensão, tais como

[343] GOMES, 1960: 25.
[344] GOMES, 1960: 25.
[345] MAGALHÃES, 1952: 354.

leituras corais, nas quais «o jogo consiste apenas em interessar a turma inteira como coro, e em empregar o maior número possível de solistas na leitura fortemente expressiva do texto»[346].

Nestas atividades, os alunos, individualmente e em grupo, liam em voz alta de forma expressiva trechos de textos cénicos entregues pelo professor criando atividades práticas e motivadoras que assim ficavam mais predispostos para abordar os conhecimentos históricos que eles relatavam. Para tornar as leituras corais mais realistas, por vezes articulava-se a atividade com as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais para criar máscaras para as pequenas representações com as que se observam na ilustração que se segue que apresentam máscaras criadas para este propósito na Escola Industrial e Comercial de Tomar[347].

Fig. 2 — Desenho — T. Manuais (Escola I. C. de Tomar), Máscaras para as pequenas peças representadas nas aulas (exercícios de teatralização).

Ilustração 36. Máscaras para teatralizações

Note-se também nos dois exemplos que se seguem de exercícios de leitura coral, aplicados nas aulas de Alberto Fialho Júnior, no ano letivo 1955/56, na Escola Industrial e Comercial de Castelo Branco, nos quais se encontra, não apenas o texto a ler, mas também, entre parênteses, as indicações sobre o tom de voz a empregar. Sempre que oportuno, os alunos, individualmente ou em grupo, faziam mímica sentada para dar mais realismo à leitura.

Nestes textos de leituras corais, sobre o início das descobertas do Infante D. Henrique e sobre a dobragem do cabo das tormentas, nota-se sempre a função formadora dos espíritos dos jovens dentro das ideias da História nacionalista e cristã tão defendida pelo regime.

346 FIALHO JUNIOR, 1956: 250.

347 MAGALHÃES, 1952: 329.

«O Infante D. Henrique»

A turma inteira (baixinho, como quem chama de longe)

– D. Henrique! D. Henrique!

Um aluno:

– O infante acorda estreminhado

Outro aluno:

– Ouvindo o longo, desagarrado brado

Outro aluno:

– No silêncio da noite aterradora.

A turma inteira (em voz baixa):

– Quem o chamara? Quem fora?

(Muito baixinho):

– D. Henrique! D. Henrique!

Outro aluno:

– A voz pairava como a névoa em flocos.

Outro aluno:

– E o delírio a gritar

A turma inteira (em voz alta):

– Vai a Marrocos! Terás a terra! Jesus Cristo deu-ta!

Outro aluno:

– E voltou senhor de Ceuta.

A turma inteira (baixinho):

– As novas terras descobertas no meu seio trago-as.

E nas entranhas já me pesam tanto.

Outro aluno:

– Nasceu no mar Porto Santo

A turma inteira (baixinho):

– D. Henrique! D. Henrique!

Outro aluno:

– Desfizera-se o medo em claro arrojo.

Outro aluno:

– Os navios voltam com o Bojo, incrustado no azul dum mar maior

Outro aluno:

– Dobrara-se o Bojador

A turma inteira (Cada vez mais baixinho, até deixar de se ouvir):

– D. Henrique! D. Henrique…

«O Mostrengo»

A turma (com voz amedrontada):

– O Mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse:
Mostrengo (com voz grossa e medonha):
– Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo
Meus tectos negros do fim do mundo?
A turma:
– E o homem do leme disse tremendo:
Homem do Leme:
– El-rei D. João Segundo!
Mostrengo:
– De quem são as velas onde me roço,
De quem as quilhas que vejo e ouço?
A turma:
– Disse o Mostrendo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso.
Mostrengo:
– Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?
A turma:
– E o homem do leme tremeu e disse:
Homem do Leme:
– El-rei D. João Segundo!
A turma:
Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as prendeu,
E disse no final de tremer três vezes:
Homem do Leme:
– Aqui ao leme sou mais do que eu;
Sou um povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo
Manda a vontade que me ata ao leme
A turma inteira (com força):
– De El-rei D. João segundo!

Os exemplos anteriormente apresentados demonstram que, quer as visitas de estudo, quer as exposições, quer as dramatizações, eram exemplos de práticas reais desenvolvidas por alguns professores. A sua publicação no boletim *Escolas Técnicas* como sinónimo de atividades pedagógicas inovadoras comprova a sua valorização e a crença nas inúmeras vantagens que exerciam no processo de ensino aprendizagem.

Porém, estas atividades que iam diretamente ao encontro da afirmação dos princípios da escola nova no ensino técnico não se podem generalizar, pois neste subsistema de ensino certamente existiam ainda as aulas expositivas de tipo tradicional nas quais o professor se limitava a expor a matéria, a mandar copiar o manual e solicitar que o aluno reproduzisse nas suas respostas o discurso do manual e do professor.

3.4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Os alunos do ensino técnico eram avaliados de diversas formas. As mais usuais, aquelas cuja existência é inegável, mas sobre a qual não nos chegam fontes inquestionáveis, eram as tradicionais «chamadas orais», ou seja o conjunto de questões que os professores colocavam nas suas aulas aos alunos, para aferir se estes tinham apreendido corretamente a matéria. Conforme refere José Pedro Machado, no início de cada aula procediam-se às «chamadas nas quais se fazia a revisão geral da matéria dada»[348]. Não obstante, estas podiam, igualmente, ser realizadas no final da aula. Estas chamadas, mais que meros exercícios de avaliação ou até mesmo revisão dos conteúdos, chegavam mesmo a ser por vezes metodologias de trabalho e de ensino utilizadas em larga escala nas aulas de História do ensino técnico.

Outra forma de avaliação dos alunos fazia-se através do caderno diário. Enquanto instrumento de avaliação, o caderno diário permitia aferir a capacidade de apreensão dos alunos, verificada «no entendimento dos assuntos, na aquisição das ideias que conduzem ao conhecimento»[349], e correção técnica, concretizada «na maneira de fazer, no processo de executar um acto de trabalho ou modo de exprimi-lo»[350].

A utilização do caderno diário como meio de avaliação permitia, não só avaliar a aquisição dos conteúdos específicos da disciplina de História pelo aluno, mas também avaliar a sua capacidade de organização e, principalmente, o asseio e o gosto artístico. Estes dois últimos aspetos eram, no ensino técnico, tão valorizados como os próprios conhecimentos.

> *O asseio e o gosto artístico notam-se com facilidade. Não constituem, porém, aspectos meramente acessórios ou negligenciáveis do trabalho. O asseio, o apuro posto naquilo que se faz, revela, além de outras disposições mentais favoráveis, uma como que satisfeita e aberta identificação do autor com a sua obra; indica, na maior parte dos casos, uma manifesta consideração pelo*

348 MACHADO, 1947: 96.
349 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 11.
350 GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 11.

objecto do trabalho e constitui, em certa medida, uma aceitável garantia profissional. O gosto artístico é uma aptidão, um enriquecimento de qualidades próprias e, por isso mesmo, deve aproveitar-se como valor de realização[351].

Por outro lado, enquanto suporte de escrita e registo das atividades realizadas na aula, o caderno diário devia também conter os exercícios escritos dos alunos que o professor, sempre que podia, corrigia, anotando sempre que considerasse oportuno, comentários sobre o trabalho realizado ou orientações para melhorar o desempenho do aluno.

Os alunos também eram avaliados através de trabalhos de pesquisa ou relatórios, realizados individualmente ou em grupo, exercícios escritos e, naturalmente por testes e exames.

Nos relatórios do diretor da Escola Industrial e Comercial de Beja relativo ao ano letivo de 1965/66 encontraram-se alguns «exercícios de frequência» de três professoras da disciplina de Português e História, que mais não eram do que testes de avaliação escrita. A partir destes, verifica-se que as questões colocadas não coincidiam com práticas pedagógicas ativas, pois remetiam apenas para a memória sem nenhum suporte em fontes.

No exercício de frequência de 17 de março de 1966, do 1.º ano, no grupo III, a professora da Escola Industrial e Comercial de Beja, Maria Leonor Bettencourt questionava:

III

a) Não se contentou Portugal com os estreitos limites do seu território. Lutou … conquistou e cresceu até ao mar! Em que reinado foi definitivamente conquistado o Algarve?

b) Em que reinado cresceu Portugal para além mar?

c) Esse crescimento fez-se de dois modos: o da conquista e o da descoberta. Fale de ambos.

No 2.º exercício de frequência de 24 de março de 1966, do 2.º ano, nos grupos III e IV, a professora da Escola Industrial e Comercial de Beja Amélia Lança Pereira questionava:

III

a) Qual a causa que deu origem às invasões francesas? Porquê?

b) Como protegeu D. João V as letras, as artes e as ciências?

c) Que explorações se fizeram no sertão africano, no reinado de D. Luís?

IV

Das mulheres ilustres da nossa História há uma que, pelas suas qualidades e acções praticadas, revelou possuir uma grande beleza moral – A rainha D. Leonor – a princesa perfeitíssima. Fala, pois, sobre a obra benemerente dessa soberana.

No 1.º exercício de frequência de 24 de Março de 1965, do 2.º ano, no grupo V, a professora da Escola Industrial e Comercial de Beja, Balbina Gomes D'Argent questionava:

[351] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 4.

V

a) Como viveu Portugal durante o domínio dos Filipes?

b) Que fez D. João IV depois de aclamado rei?

c) Qual foi o destino das nossas províncias ultramarinas?

Dos exemplos anteriormente referidos pode-se concluir que as três professoras faziam questões muito semelhantes. Estas eram, ora muito direcionadas e fechadas, ora mais abertas exigindo algum desenvolvimento. As questões colocadas aos alunos eram de tipo tradicional exigindo um trabalho de exposição apenas com recurso à memória.

Para além destes exercícios os alunos tinham de realizar também um exame final que podia ser escrito ou oral, modalidade escolhida pelo júri da prova de cada escola, e versava a matéria de todo o ano letivo. No ano de 1960, a circular número 20/60 de 30 de maio determinava o envio dos exames e respetivo relatório do presidente de júri para a DGET. Contudo, nas três caixas relativas a circulares da DGET existentes no AHME apenas foram encontradas duas respostas a esta circular diretamente relacionadas com a disciplina de História: uma da Escola Comercial Patrício Prazeres, contendo apenas um relatório e outra contendo já os relatórios e os enunciados do exame da primeira e segunda chamada da disciplina de História Geral e Pátria da Escola Industrial e Comercial de Bragança[352], relativas ao 3.º ano.

A primeira chamada, realizada na Escola Industrial e Comercial de Bragança em junho de 1960, tinha a duração de uma hora e meia e apresentava o seguinte enunciado:

I

Como sabe a pré-história é o período que decorre entre o aparecimento do homem na terra e a invenção da escrita.

a) Se não há documentos escritos como se pode estudar a pré-história? (40 pontos)

b) Estabeleça a diferente maneira de viver entre o homem paleolítico e neolítico. (40 pontos)

c) O que entende por monumentos megalíticos? Quais conhece? Em Portugal haverá alguns? (20 pontos)

II

Como sabe as duas principais cidades estados da Grécia foram Atenas e Esparta.

a) Estabeleça a diferença que houve entre Esparta e Atenas debaixo do ponto de vista político e acerca da educação da mocidade. (60 pontos)

III

Como sabe houve cruzadas orientais e peninsulares.

a) Quais as principais causas das cruzadas orientais? (15 pontos)

b) Tiveram as cruzadas peninsulares alguma influência no desenvolvimento da população portuguesa? (10 pontos)

c) Quais as consequências principais das cruzadas orientais? (15 pontos)

[352] AHME, DGETP, caixa 48/756.

A segunda chamada, realizada na Escola Industrial e Comercial de Bragança em julho de 1960, também tinha a duração de uma hora e meia e apresentava o seguinte enunciado:

I

Uma das civilizações que se desenvolveu no crescente fértil foi a Fenícia.

a) Porque razão tiveram necessidade os fenícios de se transformar num povo de navegadores? (10 pontos)

b) Quais as principais indústrias da Fenícia? (30 pontos)

c) Como sabe os fenícios descobriram o alfabeto.

Quais as razões que levaram a esta importantíssima descoberta? (20 pontos)

II

Embora a Grécia nunca tivesse tido uma unidade política, havia uma certa afinidade entre os gregos.

a) Quais os principais elementos de união entre os gregos? (40 pontos)

b) Quais as verdadeiras causas das guerras pérsicas ou Médicas? (40 pontos)

III

a) Quais as principais causas da reforma religiosa? (60 pontos)

A partir dos enunciados anteriores, pode-se verificar que as provas eram ambas constituídas por três grupos e seis questões na totalidade, abordando conteúdos programáticos de todo o ano. Cada grupo de questões era antecedida por uma pequena frase de contextualização, mas não contemplava nenhum documento de suporte.

As questões seguiam um grau de dificuldade gradual partindo das questões mais simples para as mais complexas e seguiam uma ordem cronológica dos conteúdos.

Na primeira chamada, surgiam questões que exigiam o domínio dos conteúdos por parte dos alunos e uma compreensão histórica efetiva. Note-se por exemplo as questões para comparar os modos de vida no neolítico e no paleolítico e para comparar as diferentes formas de educação em Atenas e em Esparta. Estas perguntas exigiam, não só conhecimentos históricos de diferentes períodos e civilizações, mas também capacidade para os relacionar e distinguir, pelo que a sua resposta exigia mais do que simples memória.

No seu relatório, António Saldanha, júri da prova, ressalvou que «alguns alunos tiveram dificuldades na interpretação de algumas perguntas por estas relacionarem vários conhecimentos e serem mais à inteligência do que à memória», aspeto que demonstra como os alunos não estavam habituados ou preparados para este tipo de questões, provavelmente, porque durante o ano os seus exercícios de frequência eram mais diretos, apelando somente à memória e não à capacidade de raciocinar sobre os conhecimentos estudados.

Esta situação não era, contudo, exclusiva do ensino técnico, mas antes uma realidade do ensino da época, pois verificava-se o mesmo no ensino liceal onde os exames eram

«uma série de quinze questões, todas elas dirigidas à memória e ao poder de fixação dos alunos, sem apelar ao seu raciocínio ou o seu espírito de observação e de análise»[353].

No seu relatório sobre o exame da primeira chamada, António Saldanha mencionava que a prova não tinha «dificuldades exageradas» e «as perguntas são claras e pouco extensas», podendo ser realizadas no período de tempo determinado para a sua realização. Considerou ainda que as cotações, com um total de 200 pontos, foram corretamente atribuídas à prova, pois «as perguntas mais extensas têm maiores cotações do que as outras». Em termos de resultados finais o exame saldou-se por mais notas positivas, iguais ou superiores a 100 pontos, do que negativas.

A segunda chamada, apresentava já um grau de dificuldade inferior, já que todas as questões apelavam mais à memória, não havendo já nenhuma questão que exigisse o relacionamento de factos, até porque a segunda chamada era também uma segunda oportunidade para os alunos que não tinham obtido positiva na chamada anterior. Curiosamente no relatório de António Saldanha são apontadas exatamente as mesmas considerações da chamada anterior.

No mesmo ano letivo, na Escola Comercial Patrício Prazeres realizou-se um exame oral para a disciplina de História Geral e Pátria no qual «os alunos foram submetidos a interrogatórios, feitos com a maior clareza e imparcialidade pelos professores de História, em serviço nesta escola, os quais procuraram, pela inteligência das perguntas formuladas, levar os examinandos a responder sobre toda a matéria do programa vigente»[354].

A escolha desta forma de exame foi determinada previamente pelo júri da prova constituído pelos professores Júlio Basto, Jofre Nogueira e Bernardino Cardoso. Estes optaram pela realização de «interrogatórios sob a forma dialogada, sendo sempre graduados a partir de questões mãos fáceis para as mais dificultosas, até determinar-se a extensão dos conhecimentos do examinando e a sua compreensão dos factos históricos»[355].

No final das provas, o júri elaborou o respetivo relatório e concluiu que os resultados foram mais positivos por «neste exame exclusivamente oral, não haverem entrado como elemento de apreciação quaisquer dos trabalhos escritos usualmente realizados pelos alunos e que, pela dificuldade de redacção, por regra diminuem a valorização do aluno»[356].

Conclui-se, portanto, que a estrutura dos exames finais era uma opção de cada escola, não havendo um único modelo idêntico para todas as escolas. Umas preferiam os tradicionais exames escritos, embora estes pela sua exigência e pelas dificuldades de redação dos alunos, se mostrassem mais difíceis para os alunos. Outras optavam antes por exames orais, nos quais os alunos podiam de forma mais flexível mostrar os seus conhecimentos.

---

353 HENRIQUES, 2010: 376.

354 Júlio Basto, Jofre Nogueira e Bernardino Cardoso. AHME, DGETP, caixa 48/756.

355 *Idem.*

356 *Idem.*

4. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO

Os professores são agentes indispensáveis e peças chave no processo de construção de uma disciplina escolar. Assim, de forma a entender melhor a disciplina de História no ensino técnico, é necessário compreender como é que os professores de História acediam à carreira, como evoluíam nela, qual era o seu contexto no subsistema de ensino técnico e que tipo de formação académica e profissional tinham, procurando entender até que ponto a sua formação divergia ou se aproximava dos professores de História do ensino liceal.

A influência dos professores junto dos alunos era de tal ordem que, desde cedo, os governos de diferentes regimes procuraram controlar o professorado. Durante a primeira república, ser professor exigia mesmo um conjunto de requisitos prévios que não se limitavam à posse de um curso superior numa determinada área científica. Para se entrar na carreira era necessário um certificado de bom republicano, antimonárquico e anticlerical e um atestado passado pela junta de freguesia de residência; uma declaração de compromisso político com o regime republicano e um registo criminal passado pela comarca[357].

Embora com nomes e contornos distintos, estas exigências permaneceram no Estado Novo quando o governo impôs, quer a professores do ensino técnico, quer a professores do ensino liceal, a entrega de um atestado de bom comportamento moral e cívico e um certificado do registo criminal[358] do candidato à docência, assim como uma declaração comprometendo-se a não perfilhar doutrina ou ideologia contrária ao regime.

A par destas exigências burocráticas e de enquadramento ideológico, os professores de História do ensino secundário técnico e liceal deviam ainda ter uma formação académica e profissional específica que, desde cedo, foi regulamentada oficialmente.

Recuando à segunda metade do século XIX, Luís Alves[359] mostra que o ensino técnico carecia urgentemente de professores. As estratégias então adotadas para resolver este problema, tais como a pouca seletividade na contratação de docentes e a oferta de condições atrativas para os professores, poucos efeitos surtiam, o que impunha a contratação de docentes estrangeiros. Esta solução também não resolvia o problema, visto que estes não

---

357 HENRIQUES, 2010: 97.

358 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37029, de 24 de agosto de 1948, art.º. 204.

359 ALVES, 2010: 35-44.

integravam nem participavam na formação em escolas normais que formassem futuros professores. Por essa razão, os sucessivos regimes tentaram sempre criar legislação específica capaz de reabilitar o estatuto dos professores do ensino técnico, controlar a sua contratação e melhorar a sua formação. Estas intenções tinham, porém, subjacentes a tentativa de garantir professores habilitados e competentes que tornassem o ensino técnico mais credível, incentivando a adesão de alunos a este subsistema de ensino.

Na legislação do final da monarquia, os docentes do ensino técnico surgiam divididos em duas grandes categorias: os professores e os mestres, hierarquizados posteriormente de acordo com os conteúdos das disciplinas que lecionavam, teóricos/científico-humanísticos ou práticos/técnicos, e com as funções que desempenhavam. Ainda no seguimento deste intuito, procurou-se, sem sucesso, reabilitar o estatuto do professor do ensino técnico tentando fazer uma equiparação em termos de vencimentos, categorias e prerrogativas entre eles e os professores do ensino liceal.

Porém, somente no período da primeira república, surgiram as primeiras medidas consistentes no âmbito da formação de professores do ensino técnico, criando escolas normais, como a Escola Normal para o Ensino do Desenho, em Lisboa, e estabelecendo percursos formativos que passavam por «dois anos de estudos teóricos e práticos de pedagogia, didáctica, tecnologia, artes industriais e, em simultâneo, o exercício docente numa das escolas de Lisboa, sob orientação de um professor efetivo»[360].

Por outro lado, os professores das restantes disciplinas científico-humanistas, nas quais se incluía a História, tinham de passar por um estágio de dois anos devidamente supervisionado e por concursos de provas que mais tarde viriam a ser substituídas por concursos documentais.

No ensino liceal, os professores constituíam apenas uma classe não havendo divisões de acordo com o carácter teórico ou prático das disciplinas que lecionavam, como ocorria no ensino técnico. A sua formação de professores foi regulamentada em 1901 e era composta por duas partes: uma primeira com a duração de três anos e cuja finalidade era o desenvolvimento de uma formação de nível superior na área da História ciência e uma segunda, com a duração de um ano, relativa à formação pedagógica e prática docente[361].

Em 1911, os governos da primeira república alteraram este tipo de formação que passou a ser ministrado pelas Escolas Normais Superiores que estavam anexas às faculdades de Letras e de Ciências das Universidade de Coimbra e de Lisboa. Contudo, embora o funcionamento destas escolas tenha sido regulamentado por decreto lei em 21/5/1911, elas apenas começaram a funcionar quatro anos mais tarde demonstrando, assim, «alguma inconsistência perante as opções que deveriam tomar-se em prol da formação de professores»[362].

---

360 ALVES, 2010: 41.

361 PARDAL, 1992: 13-17.

362 HENRIQUES, 2010: 206.

Conforme salientou Raquel Henriques, a falta de recursos financeiros e a inexistência de objetivos educativos concretos teriam contribuído para a inconsistência verificada durante o início da primeira república.

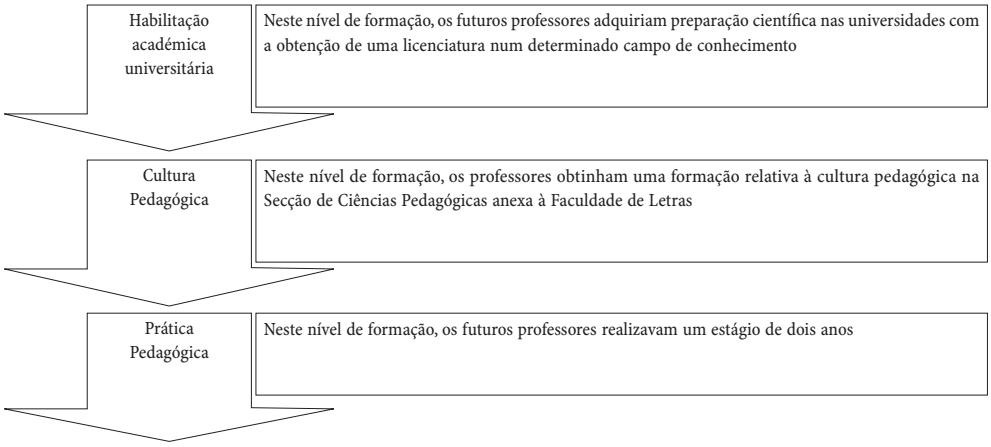
4.1. DOS ANOS 30 A 1969

As primeiras leis sólidas da formação de professores, quer do ensino técnico, quer do ensino liceal surgiram apenas nos anos trinta, do século XX, já no período da ditadura militar, a par das novas reformas do sistema de ensino secundário.

Em 1930, verificou-se a extinção das Escolas Normais Superiores, tendo o ministro Cordeiro Ramos delineado um novo modelo de formação de professores para o ensino liceal baseado na divisão entre a Cultura Pedagógica, adquirida nos Cursos de Ciências Pedagógicas lecionados em secções específicas das universidades, e a Prática Pedagógica, adquirida após dois anos de estágio realizados num liceu normal.

Seguindo a investigação de Raquel Henriques, a partir de 1930, a formação de professores de História do ensino liceal passou a fazer-se em três níveis de formação contínuos e cumulativos.

Representação Gráfica 5. Níveis de formação de professores do ensino liceal segundo Raquel Henriques[363]



O curso de Ciências Pedagógicas que compunha o segundo nível relativo à Cultura Pedagógica não tinha ligação às disciplinas de referência da licenciatura de cada futuro professor e era composto por quatro disciplinas anuais: *Pedagogia e Didáctica*; *História da Educação, Organização e Administração Escolares*; *Psicologia Geral* e *Psicologia Escolar e*

[363] HENRIQUES, 2010: 207.

Medidas Mentais; e a disciplina semestral de *Higiene Escolar*. O sucesso deste curso dependia da aprovação num exame final em algumas disciplinas e trabalhos práticos noutras.

As aulas deste curso defrontavam-se com o problema do elevado número de alunos por turma que dificultava as aulas práticas. A formação teórica era genérica e alargada, abordando temas diversos e contributos de várias ciências. Por outro lado, as aulas práticas abriam algum espaço à discussão de temas específicos relacionados com a didática de cada disciplina.

Após a aprovação no Curso de Ciências Pedagógicas, os futuros professores de História do ensino liceal eram submetidos a um exame de admissão ao estágio que consistia numa prova pública realizada no salão nobre de um liceu normal perante um júri de cinco elementos. As provas eram escritas e orais, sem qualquer auxílio, e versavam temas sobre a ciência de referência. Segundo Raquel Henriques, este exame era marcado pela imprevisibilidade das questões e não versava qualquer item que avaliasse a aptidão à docência.

Quadro 18. Temas versados no Exame de Admissão ao Estágio de professores de História do ensino liceal e respetiva duração[364]

Temas Versados no Exame de Admissão ao Estágio de professores de História	Duração	
	Prova Escrita	Prova Oral
História Geral	1h30	1h00
História de Portugal	1h30	1h00
Filosofia	2h00	00h30
História da Filosofia	–	00h30
Organização Política e Administrativa da Nação	–	00h30
Total	5h00	3h30

Passado o exame de admissão, os professores iniciavam um estágio não remunerado que tinha a duração de dois anos. No primeiro, os professores estagiários continuavam a frequentar a Universidade, obtendo a formação relativa à cultura pedagógica, e em liceus específicos desenvolviam a Prática Pedagógica, assistindo a lições modelo que eram posteriormente debatidas. Já no segundo ano, os professores estagiários iniciavam a prática docente com a orientação de um professor metodólogo.

Durante o primeiro ano de estágio, o professor estagiário para além de assistir a lições do metodólogo, reunia-se com este uma ou duas vezes por semana para discutir planos de aulas, exercícios escritos, testes, planificações de atividades a realizar em aula ou fora dela. Devia também lecionar alguns tempos semanais em duas turmas do professor metodólogo.

[364] Quadro elaborado com informações constantes em HENRIQUES, 2010: 230-231.

Por outro lado, tinha ainda o dever de participar no serviço de exames, assistir e participar em conferências, assistir a reuniões de conselhos e outras reuniões de caráter pedagógico.

No segundo ano do tirocínio, o professor estagiário tinha a obrigação de lecionar doze horas semanais em turmas que lhe eram atribuídas mais nove horas distribuídas entre assistências ou lecionação nas aulas do professor metodólogo. Para além destas atividades, deveria continuar a participar em conferências, reuniões e atividade circum escolares. No final, tinha de elaborar um relatório sobre as atividades realizadas, um relatório de direção de turma e um relatório de atividades circum escolares.

A avaliação do estagiário dependia da sua assiduidade, do grau de cumprimento das tarefas que lhe haviam sido atribuídas e do zelo, dedicação e esforço nelas demonstradas. Avaliava-se também a competência científica e pedagógica do estagiário e a colaboração que este demonstrara para com os demais colegas e professores.

Terminado o estágio, os futuros professores eram ainda submetidos ao exame de estado. Este era outra prova pública realizada perante um júri, normalmente o mesmo do exame de admissão ao estágio, e era constituída, igualmente, por provas orais e escritas. Os examinandos eram sujeitos a uma prova escrita sobre métodos de ensino de um ponto dado no programa liceal e provas orais sobre didática geral e didática especial. A estas provas acrescia a observação e avaliação de uma lição lecionada a uma turma escolhida pelo júri e comunicada ao candidato com 24 horas de antecedência. Após a aula procedia-se à discussão da mesma. Prestadas estas provas o júri avaliava-as.

Para aprovação, os candidatos deviam ter uma classificação de dez ou mais valores e apenas podiam ser reprovados uma vez, pois à segunda reprovação ficavam impossibilitados de lecionar nos liceus.

Quadro 19. Temas versados no Exame de Estado de professores de História do ensino liceal e respetiva duração[365]

Temas Versados no Exame de Estado de professores de História	Duração	
	Prova Escrita	Prova Oral
Métodos de Ensino	2h00	–
Didática Geral	–	00h30
Didática especial	–	00h30
Lição	–	1h00
Discussão da lição	–	00h30
Total	2h00	2h30

[365] Quadro elaborado com informações constantes em HENRIQUES, 2010: 232-233.

A classificação profissional do professor era uma ponderação entre as quatro componentes da sua formação: a classificação da licenciatura, a média das disciplinas do Curso de Ciências Pedagógicas, a classificação do estágio prático e a classificação do exame de estado.

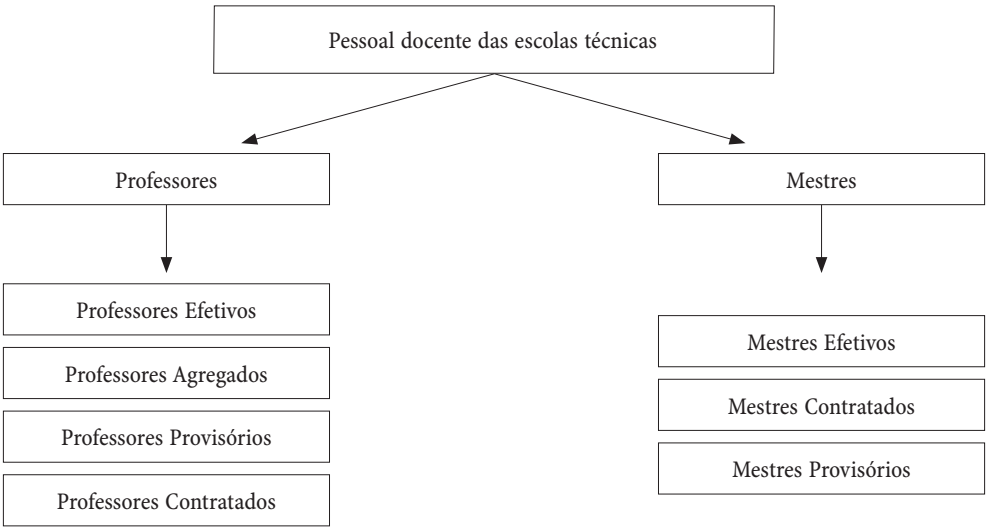
Perante este modelo, é compreensível o reduzido número de professores que adquiriam qualificação profissional dada a dificuldade económica em sustentar tantos anos sem remuneração e dada a grande exigência das provas a que os candidatos a professor estavam sujeitos.

Os anos trinta também trouxeram uma nova reforma na formação de professores do ensino técnico, na qual o Estado teve, igualmente, a preocupação de estabelecer um conjunto de regras destinadas a definir a forma como os professores eram hierarquizados e recrutados, assim como estabelecer as condições do acesso à profissão e as habilitações necessárias. Surgia, assim, uma tentativa estatal de atribuir aos professores do ensino técnico o mesmo sentido profissional que já tinha sido regulamentado para os professores do ensino liceal.

O decreto 18 420, de 4 de junho de 1930, um ano depois substituído pelo decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, que reformava o ensino técnico e decretava as regras relacionadas com a categorização, profissionalização e recrutamento do seu pessoal docente.

Assim, em 1930, o pessoal docente das escolas técnicas passava a organizar-se hierarquicamente de acordo com a estrutura apresentada esquematicamente na representação gráfica que se segue.

Representação Gráfica 6. Organização do pessoal docente das Escolas Técnicas – 1930



O pessoal docente das escolas técnicas organizava-se, portanto, em dois grandes grupos hierarquizados internamente: os professores que lecionavam as disciplinas científicas e humanísticas e os mestres que se ocupavam das disciplinas técnicas e regiam as aulas das oficinas.

Os professores efetivos pertenciam aos quadros privativos de cada escola. Eram recrutados por concurso documental, devendo apresentar um certificado de tempo de serviço, um certificado de qualidade de serviço prestado passado por um conselho escolar e um diploma de ensino superior. Estes tinham «preferência qualquer que seja a classificação»[366]. A graduação destes professores era feita pela classificação constante no seu diploma acrescida de meio valor por cada ano de bom e efetivo serviço prestado nas escolas do ensino técnico e profissional. Em caso de igualdade de graduação, tinham preferência os professores com melhor classificação no exame de estado, o maior tempo de serviço e o número de trabalhos publicados relacionados com a disciplina a que se estavam a candidatar.

Os professores agregados pertenciam a quadros destinados a ministrar o ensino no impedimento ou falta de professores efetivos, ou por motivos de desdobramento em turmas paralelas. Estes professores eram nomeados entre todos os indivíduos com aprovação no exame de estado e era deste quadro que mais tarde eram recrutados os professores efetivos.

Os professores provisórios eram recrutados por concurso documental, no caso de haver falta de professores agregados, e desempenhariam provisoriamente funções docentes. Aquando do processo de recrutamento, estes deviam possuir habilitação no grupo a que concorriam embora não possuíssem formação pedagógica. Deviam, igualmente, entregar, aquando da candidatura aos concursos publicados em Diário do Governo, um documento comprovativo de habilitações; uma certidão de idade; um atestado que comprovasse terem saúde e robustez necessárias, não podendo padecer de deformidade incompatível com o serviço escolar ou moléstia contagiosa e terem sido vacinados; um certificado que provasse terem satisfeito a lei do recrutamento militar; um certificado do registo policial, um certificado de bom comportamento moral e cívico e outros documentos comprovativos de aptidão para o ensino ou serviços técnicos prestados na indústria ou comércio.

Havia ainda depois uma outra categoria para os professores contratados cujo provimento era feito através de contratos realizados pela DGETP. Estes contratos não podiam ser superiores a cinco anos e não podiam ser renovados.

Os mestres eram agrupados em mestres efetivos, que pertenciam aos quadros de cada escola, mestres contratados, que ensinavam e satisfaziam as condições para mais tarde passarem a efetivos e mestres provisórios, destinados a ministrar o ensino no impedimento ou falta de outros mestres, ou quando o ensino assim o exigisse por aumento da população escolar. Os mestres do ensino industrial eram recrutados por concurso documental e tinham de fazer exames com provas práticas. Os mestres do ensino comercial eram,

[366] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, art. 49.º.

igualmente, recrutados por concurso documental, mas tinham de fazer exames constituídos por provas teóricas e práticas.

Na legislação de 1930[367], os professores de História do ensino comercial pertenciam ao 8.º grupo – Geografia Comercial, Vias de Comunicação e Transporte, História, Economia Política e Legislação Comercial – precisando para tal de possuir um diploma do Curso Superior de Comércio, do Curso Complementar de Ciências Económicas e Comercias, do Curso de Administração Comercial, Diplomático e Consular ou Cursos do Instituto Superior de Comércio. Os professores de História do ensino industrial faziam parte do 10.º grupo – Português, Francês, Geografia e História – precisando para tal de possuir um diploma de licenciatura em Filologia Clássica, Filologia Românica ou Ciências Histórico-Geográficas das Faculdades de Letras.

A remodelação do ano seguinte[368] alterou a distribuição destes grupos, não havendo mais distinção entre grupos comerciais e industriais. Os professores de História enquadravam-se no 10.º grupo – Português, Francês, Geografia e História – precisando para tal de possuir um diploma de Licenciatura em Filologia Românica; no 11.º grupo – Inglês, Geografia e História – precisando para tal de possuir um diploma de Licenciatura em Filologia Germânica; e no 12.º grupo – Português, Geografia e História – precisando para tal de possuir um diploma de Licenciatura em Filologia Clássica ou Ciências Histórico-Geográficas.

A partir das habilitações académicas exigidas para cada grupo no qual se enquadravam os professores de História, pode-se verificar que o Estado pretendia indivíduos formados oficialmente a nível superior, capazes de transmitir os conteúdos inscritos nas disciplinas que compunham o currículo do ensino técnico. Porém, a posse do diploma universitário que concedia autorização para ensinar com correção o ensino requerido pelo Estado, constituído pelo conjunto de saberes contemplados nos programas regulados pelo ministério, não era suficiente. O Estado exigia, igualmente, um diploma de formação pedagógica adquirido após a realização de um estágio e de um exame de estado. O decreto 19 565, de 16 de março de 1931, que definia o processo de formação pedagógica dos professores do ensino técnico em termos de fundamentação, finalidades e organização não estava muito longe daqueles em que assentava a formação pedagógica dos docentes liceais.

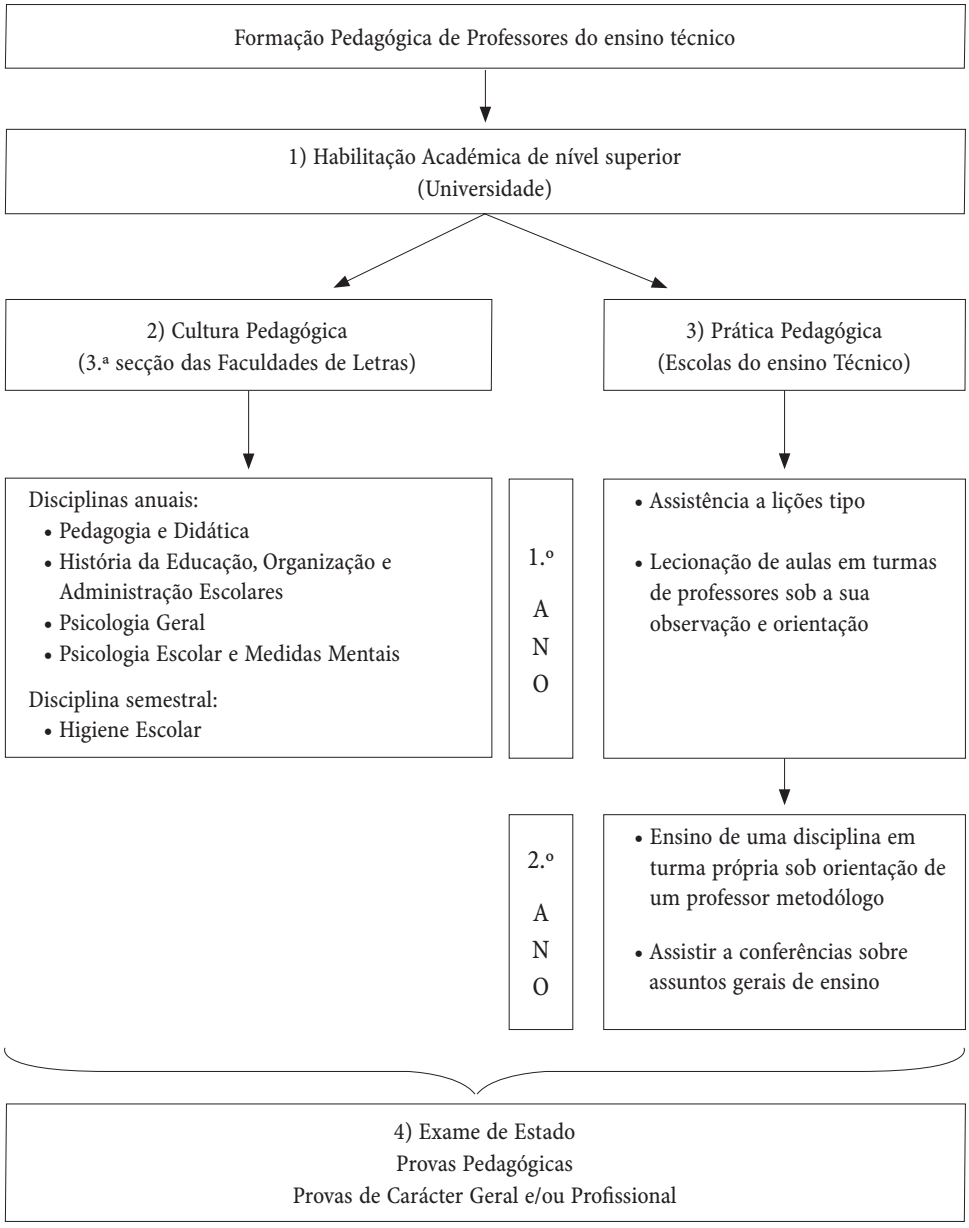
À semelhança do que acontecia na formação de professores do ensino liceal, também a legislação referente à formação pedagógica dos professores do ensino técnico previa que esta se dividisse em duas partes: Cultura Pedagógica e Prática Pedagógica, sendo estas antecedidas pela realização de um curso universitário relacionado com a área cientifica da História e finalizadas com a realização do exame de estado. Assim, a formação pedagógica

[367] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 18 420, de 4 de junho de 1930, art. 75.º.

[368] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto, 20 420 de 21 de outubro de 1931.

e profissional dos professores de História do ensino técnico estava organizada conforme a representação gráfica que se segue.

Representação Gráfica 7. Organização da Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico



A Cultura Pedagógica tinha a duração de um ano, era lecionada na 3ª secção das Faculdades de Letras e era regida pelo decreto 18 973, de 16 de outubro de 1930. As disciplinas que compunham a Cultura Pedagógica exigidas aos professores de História do ensino técnico eram exatamente iguais às dos futuros professores de História do ensino liceal.

Por outro lado, a Prática Pedagógica ministrada nas escolas do ensino técnico tinha uma duração de dois anos. O primeiro ano era cumulativo com a Cultura Pedagógica e previa a assistência a lições tipo e a lecionação de aulas observadas pelos respetivos professores, a partir de abril. O segundo ano, acessível após conclusão com aproveitamento das disciplinas da Cultura Pedagógica e do primeiro ano da Prática Pedagógica com classificação igual ou superior a dez valores, destinava-se ao ensino da disciplina nas turmas que eram atribuídas ao professor estagiário sob a direção e orientação de um professor metodólogo. Era ainda obrigatório que os estagiários assistissem às conferências para eles organizadas sobre assuntos gerais de ensino.

Contudo, a habilitação para o magistério apenas era conferida após a realização com sucesso do exame de estado. De um modo geral, este era composto por provas pedagógicas e provas de caráter geral ou profissional, de acordo com o respetivo grupo. O exame de estado de História para futuros professores do ensino técnico era composto por provas pedagógicas e por provas de cultura geral. O júri deste exame era presidido pelo reitor da Universidade Técnica ou por um vogal do Conselho Superior de Instrução Pública ou da Junta Nacional de Educação. Depois era constituído, conforme os grupos, por dois professores das Faculdades de Letras, ou do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, ou do Instituto Superior Técnico ou da Escola de Belas Artes e por dois professores do ensino técnico sendo um deles o professor metodólogo.

No entanto, este novo diploma legal trouxe consigo alguns problemas. Contrariamente ao ensino liceal, no qual todos os professores tinham a mesma origem e trajetórias de carreira semelhantes, no ensino técnico tal não acontecia, pois este era formado por dois tipos de docentes – professores e mestres – com percursos académicos completamente distintos. Ora este novo decreto ao estabelecer as condições da formação profissional dos professores do ensino técnico não atendeu às especificidades dos diferentes docentes.

Ao mesmo tempo, levantava-se ainda o problema do duplo emprego dos docentes das disciplinas técnicas. Muitos mestres, a par do ensino, exerciam lugares de engenheiros, arquitetos, ou ligados a atividades comerciais. Para estes, o Estado acabou por simplificar a organização da formação pedagógica e alterou algumas das exigências de acesso aos estágios obrigatórios. Para eles deixou de ser requerido o exame de admissão ao estágio e a frequência do primeiro ano do estágio. Simultaneamente, os docentes das disciplinas práticas ficavam também dispensados de participar com aprovação na preparação de formação pedagógica de cariz cultural fornecido pelas Faculdades de Letras. Outra diferença residia ainda na avaliação da formação profissional. A aprovação dos mestres era concedida após a análise dos relatórios apresentados que substituíam os exames obrigatórios.

Já o exame de estado para estes futuros docentes era composto por menos provas do que as que eram exigidas para os professores, quer do ensino técnico, quer do ensino liceal.

A formação profissional dos professores das disciplinas de componente cultural e científica do ensino técnico mantinha-se igual à dos professores do ensino liceal. Começavam, assim, a emergir no ensino técnico as diferenças estatutárias entre os docentes das disciplinas teóricas e os mestres das disciplinas práticas que inclusivamente correspondiam a remunerações diferentes. As diferenças profissionais dos professores do ensino técnico agravavam-se e faziam-se sentir ainda mais quando estes eram comparados com os professores do ensino liceal, pois, na época, em termos públicos havia 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»[369].

Este agravamento e desigualdade acentuou-se em 1935 com o estabelecimento de novas tabelas salariais e diferentes diuturnidades entre os professores do ensino técnico e liceal e prolongou-se durante praticamente todo o Estado Novo. Se por um lado a formação pedagógica dos docentes do ensino técnico tentava uma aproximação ao ensino liceal, a distinção salarial entre eles criou uma diferenciação que até então não existia. Conforme refere Luís Alves, «o grande erro desta decisão consistia na divisão dos dois grupos por uma linha vertical, separando posições com idêntica altitude, em vez de separar por linha horizontal e comum os níveis diferentes de cada um»[370].

A reforma do ensino técnico de 1948 também impôs novas regras para a formação pedagógica e profissional dos professores do ensino técnico.

Os docentes do ensino técnico continuavam a ter uma organização hierárquica estabelecida de acordo com os lugares a que se candidatavam nos concursos e dividiam-se outra vez em dois grupos distintos: o dos professores e o dos mestres. A diferença entre estes dois grupos baseava-se agora, 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, assim como às disciplinas de cultura técnica, como as de Mecânica, Eletricidade, Desenho Tecnológico, Cálculo Comercial, Contabilidade entre muitas outras de carácter técnico relacionado com a especificidade de cada curso. Os mestres do ensino industrial e comercial deviam possuir um diploma de um curso profissional industrial ou comercial. Contudo, 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[371].

---

369 RESENDE, 2003: 521.

370 ALVES, 2010: 42.

371 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 286 e 287.

Contudo, a distinção entre a classe docente do ensino técnico não se fazia apenas entre mestres e professores. Estes últimos também se encontravam divididos em professores de 1.º e 2.º grau, tendo novamente como fator de distinção o diploma escolar e académico. Os professores do 1.º grau eram detentores de um diploma dos Institutos Industriais e Comerciais, enquanto os do 2.º grau possuíam uma licenciatura.

A distinção entre professores do ensino técnico originaria também diferenças entre as próprias disciplinas escolares, pois as humanísticas e científicas, lecionadas por professores do 2.º grau, tinham uma maior grandeza em termos de reconhecimento do que as disciplinas de natureza técnica lecionadas por professores do 1.º grau, na medida em que eram comuns ao currículo do ensino liceal. Note-se por exemplo que em termos de distribuição por grupos, as disciplinas da cultura geral tinham a mesma organização do ensino liceal, dado que o 1.º grupo – *Matemática, Física e Química*, o 7.º grupo – *Ciências Físico-Naturais*, 9.º grupo – *Inglês* e 10.º grupo – *História* do ensino técnico eram iguais aos respetivos grupos do ensino liceal.

Os professores de História, enquanto docentes das disciplinas de cultura geral, pertenciam ao 10.º grupo – *História*, muito embora também estivessem integrados no 8.º grupo – *Língua e História Pátria, Português e Francês*.

À semelhança dos restantes professores, caso quisessem ingressar nos quadros de nomeação definitiva, os professores de História tinham de possuir formação pedagógica e submeter-se a um exame de estado. A organização e o funcionamento desta formação mantinham-se muito semelhantes à da década de 1930 e aproximavam-se muito da formação dos professores liceais.

Assim, os professores que desejassem ter habilitação profissional para lecionar a disciplina de História e ingressar no 10.º grupo tinham de ter uma licenciatura em Ciências Históricas e Filosóficas, realizar as cadeiras da Secção Pedagógica das Faculdades de Letras e fazer um estágio de dois anos numa escola técnica de Lisboa ou Porto. Por outro lado, caso os professores pretendessem integrar o 8.º grupo e ocupar o lugar de professor efetivo, deviam ter uma licenciatura em Filologia Românica ou Clássica. Já para ocupar o lugar não efetivo de professor adjunto, era suficiente ter concluído algumas cadeiras universitárias nomeadamente as cadeiras de Filologia Portuguesa, Literatura Portuguesa, Francês, História de Portugal, História Medieval, História Moderna e Contemporânea, História dos Descobrimentos e Colonização Portuguesa.

Para acederem ao estágio, os futuros professores tinham de apresentar uma certidão de habilitações, uma certidão de idade, um certificado do registo criminal e policial, um atestado de bom comportamento moral e cívico, um certificado comprovativo de ter satisfeito a lei do serviço militar caso a ele estivessem sujeitos, tinham de passar na inspeção médica e ser aprovados no exame de admissão ao estágio.

No dia do exame de admissão ao estágio, os futuros professores tinham de ir a uma junta de três médicos escolares na escola onde realizavam o exame a fim de aferir se estes

tinham tuberculose, deformidade ou deficiência física que prejudicasse o exercício da docência e se possuíam sanidade e equilíbrio mental para esse mesmo exercício. Só depois de passarem na inspeção médica os candidatos podiam realizar o exame de acesso ao estágio que continha duas partes: a primeira geral, igual para todos os candidatos a todos os grupos, composta por «uma redação sobre assunto capital de História de Portugal»[372], e a segunda especial que estava diretamente relacionada com a disciplina sobre a qual incidiria o estágio. A redação sobre um assunto de História, aplicável a todos os candidatos, pretendia aferir o uso correto do registo escrito, assim como fazer um controlo de idoneidade moral e cívica dos candidatos verificando pelo discurso histórico se estes estavam também enquadrados ideologicamente.

Os candidatos ao exame para o 10.º grupo – História, na parte especial, deviam realizar um desenvolvimento escrito, com a duração de duas horas, sobre um assunto de História Geral e outro sobre História de Portugal, sorteados pelo júri no início de cada prova. Depois tinham de fazer uma exposição oral, com a duração de trinta minutos, sobre um assunto de literatura portuguesa, sorteado pelo júri quatro horas antes da prova. Após a realização da exposição seguia-se um interrogatório que não devia exceder os vinte minutos. Finalmente faziam a leitura e análise linguística, literária e ideológica de um texto de autor português, com a duração de 30 minutos, apresentado no início da prova e seguido de interrogatório caso o júri entendesse necessário[373].

O resultado final do exame era composto pela média aritmética das classificações obtidas nas diversas provas numa escala de zero a vinte valores, aproximado às décimas. A obtenção de uma classificação inferior a dez valores em qualquer uma das provas ditava a exclusão do candidato.

O júri dos exames de admissão ao estágio era nomeado pelo ministério e constituído por cinco professores das escolas técnicas, de preferência professores metodólogos, que não podiam recusar-se a participar, pois este serviço tinha preferência sobre todo o restante serviço educativo[374].

Os professores metodólogos eram nomeados pelo ministério por proposta do diretor geral do ensino técnico. Estes tinham de ser professores efetivos habilitados com formação profissional e exame de estado com classificação final de catorze ou mais valores e eram nomeados por cinco anos, não devendo ultrapassar essa duração em exercício de funções. Para além de integrar os júris de avaliação dos exames, estes professores metodólogos eram ainda chamados a realizar nas escolas técnicas onde se realizavam estágios lições sobre didática especial ou conferências sobre problemas de interesse pedagógico, recebendo remunerações específicas para esse efeito.

---

372 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 237.

373 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 237, ponto 3, alínea j).

374 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 237, pontos 5 e 6.

Após aprovação no exame de admissão ao estágio, os candidatos tinham de pagar uma propina e submeter-se a um estágio de dois anos numa escola técnica, sendo que no primeiro ano cumulativamente tinham de fazer as cadeiras da secção pedagógica das Faculdades de Letras.

Ao longo do tirocínio, os estagiários assistiam às aulas dos professores metodólogos que previamente analisavam com eles os planos das lições que seriam usadas como exemplo a seguir. Também deviam lecionar aulas com a assistência do professor metodólogo tendo previamente entregue o plano da respetiva aula e realizado a correção de erros que tivessem sido apontados. No final, as aulas eram discutidas entre o estagiário, o professor metodólogo e outros estagiários que também tivessem assistido à aula.

Por outro lado, os estagiários deviam assistir a sessões de estudo ou conferências pedagógicas e assistir às sessões de trabalho promovidas pelos orientadores. Estas podiam ter temas diversos como didática geral ou especial; finalidades e caráter do ensino técnico; articulação da escola com o meio. Sobres estas sessões de trabalho, os professores metodólogos podiam exigir relatórios e estudos práticos. Os estagiários deviam ainda assistir a reuniões de carácter pedagógico[375].

Porém, para o sucesso do tirocínio os estagiários estavam sujeitos «à mais perfeita assiduidade e pontualidade»[376]. Todo o registo de faltas era arquivado até à realização do exame de estado e a ausência não devidamente justificada a mais de uma semana de aulas ou a duas sessões de estudo[377] implicava a reprovação no estágio.

O estágio era, igualmente, classificado numa escala de zero a vinte valores, sendo que a aprovação exigia um mínimo de dez valores. A segunda obtenção de classificação inferior a dez valores no final do estágio implicava uma exclusão e a não obtenção de habilitação profissional para a docência.

Os estágios de professores do ensino técnico eram, portanto, longos e não previam qualquer tipo de remuneração, o que exigia uma certa capacidade financeira para suportar propinas e trabalhar durante dois anos sem outras fontes de rendimento. A legislação previa também que a frequência do estágio era incompatível com o exercício de atividade docente no ensino particular, sob pena imediata de exclusão dos infratores[378].

Para a realização do estágio era necessário o pagamento de uma propina dividida em três prestações pagas no ato da matrícula e no final do primeiro e do segundo período[379]. Porém, os estagiários com mais dificuldades económicas podiam pedir ao diretor da escola

---

375 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 262.

376 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 264.

377 Não surgem especificados no decreto os conteúdos destas sessões de estudo/trabalho. Contudo, já verificamos nos capítulos anteriores que estas se dedicavam a temáticas pedagógicas e didáticas, quer geral, quer especial, e cujos resultados finais foram por vezes publicados no boletim *Escolas Técnicas*.

378 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 269.

379 DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 256.

onde se realizava o estágio uma isenção de propina caso provassem carecer de recursos. Contudo, era exigida uma nota mínima de doze valores no exame de admissão ao estágio. Caso contrário a isenção não seria concedida[380].

A formação profissional dos futuros professores de História não ficava, contudo, concluída com a finalização do estágio. Os candidatos tinham ainda de realizar o exame de estado que era requerido nos três dias subsequentes à publicação dos resultados finais do segundo ano de estágio.

O júri dos exames de estado era nomeado pelo ministério e era constituído por cinco membros. O presidente do júri era um vogal da Junta Nacional de Educação e os restantes quatro membros eram os professores metodólogos ou efetivos dos grupos do exame a realizar.

O exame de estado era composto por três provas: uma prova escrita, uma exposição oral e uma lição. A prova escrita igual para todos os candidatos, tinha a duração de duas horas e insidia sobre métodos de ensino de um ponto dado no programa da disciplina. O júri estabelecia uma questão que apenas era comunicado aos candidatos no momento da prestação da prova.

A exposição oral era sobre didática geral e tinha a duração de meia hora. Os temas desta exposição eram determinados pelo júri e sorteados pelos candidatos com vinte e quatro horas de antecedência. Após a exposição oral, o júri fazia um interrogatório sobre a mesma pelo tempo que considerasse necessário. Mantinha-se, assim, uma organização semelhante à dos anos 1930 que apenas foi alterada no final dos anos 60.

A lição era dada a uma turma de alunos do ensino técnico escolhida pelo júri. Esta era anunciada ao estagiário com vinte e quatro horas de antecedência e este tinha a incumbência de verificar qual o assunto que devia ser tratado em face do desenvolvimento anterior da matéria e do respetivo programa da disciplina. Terminada a aula havia uma discussão da mesma com a duração de meia hora.

A classificação do exame de estado era atribuída numa escala de zero a vinte valores arredondados às unidades e para ter sucesso na prova os candidatos deviam obter um mínimo de dez valores em todas as provas.

Muito embora a organização e o funcionamento da formação pedagógica e profissional dos professores de História, e de outras disciplinas, do ensino técnico fosse semelhante à dos professores no ensino liceal, o grau de exigência não era o mesmo nos dois subsistemas de ensino.

Enquanto o exame de estado dos professores do ensino liceal previa quatro provas, o exame de estado dos professores do ensino técnico apenas previa três, excluindo a prova oral de didática especial. Esta ausência pode-se dever a uma lógica mais pragmática dos estágios no ensino técnico. Esta simplificação na didática especial no exame de estado é, assim, sintomática da redução da importância que lhe era conferida no ensino técnico comparativamente com o ensino liceal.

---

[380] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 24 de agosto de 1948, art. 270.

Outra grande diferença residia na ausência de professores universitários na constituição dos júris dos exames, quer de admissão ao estágio, quer de estado. A não presença de professores universitários nas provas chave da formação de professores do ensino técnico é, por outro lado, sintomática da desigualdade entre o prestígio e o respeito atribuídos a um professor liceal comparativamente a um professor do ensino técnico.

Todo o processo da realização do exame de estado era prolongado durando cerca de um mês e incluía diversas reuniões e provas. De forma a compreender melhor o processo do exame de estado da disciplina de História (10.º grupo) do ensino técnico, teve-se como referência as atas do júri de exame de estado da Escola Comercial Veiga Beirão, do ano de 1949[381], encontradas no AHME.

A composição dos intervenientes neste processo de exame de estado tem um aspeto de preciosidade que merece ser destacado. Nota-se a presença no júri de António Gonçalves Mattoso que será mais tarde o autor do manual único de História de Portugal dos cursos industriais e de História Pátria e Geral do ensino comercial e do seu coautor Antonino Henriques, enquanto candidato ao exame de estado, prestes a finalizar a sua formação profissional.

Quadro 20. Intervenientes no processo de exame de estado do 10.º grupo realizado na Escola Comercial Veiga Beirão no ano de 1949[382]

Elementos do Júri		Candidatos ao exame de estado
• Presidente	Manuel Domingos Heleno Júnior	• Antonino Henriques
• Professor Metodólogo	Virgílio Américo da Silva Couto	• Avelino Pereira Lima
• Professor Metodólogo	Américo Silvino Palma	• Emídio Alberto Pires Praça
• Professor Efetivo	António Gonçalves Mattoso	• José Salvado Sampaio
• Professor Efetivo	Magnus Albreckt Bergstrüm	

A composição do júri da prova seguiu os pressupostos da legislação e era composto por professores metodólogos e professores efetivos sendo que Virgílio Couto foi o responsável pela liderança dos trabalhos.

Através da documentação verificou-se que a realização do exame de estado seguiu as normas determinadas no estatuto do ensino profissional industrial e comercial e que os trabalhos tiveram a duração de trinta dias, tendo o júri feito vinte e uma reuniões, realizando por vezes duas reuniões no mesmo dia.

A leitura de todas as atas demonstra o seu carácter sintético sendo que nenhuma apresenta apreciações ou descrições das provas nem a descrição específica ou particulari-

[381] AHME, Fundo DGET, caixa 2/119 – Exames de Estado. A escolha desta fonte primária e a não utilização de nenhuma outra fonte similar deveu-se ao facto de estas atas serem as únicas catalogadas e disponíveis para consulta no AHME, numa caixa com documentos diversos e miscelâneas relativos a exames de estado de várias disciplinas.

[382] AHME, DGET, caixa 2/119.

zada das mesmas, limitando-se a expor temas e sumários que são, no entanto, elementos fundamentais para tirar ilações sobre o que era esperado a nível científico e pedagógico dos candidatos ao exame de estado.

Quadro 21. Listagem dos assuntos tratados nas reuniões do júri do exame de estado do 10.º grupo realizado na Escola Comercial Veiga Beirão realizado no ano de 1949[383]

N.º de Ata	Data	Assunto
1	25-05-1949	Escolha do tema para a prova escrita sobre método de ensino
2	30-05-1949	Aplicação da prova escrita aos quatro candidatos com a duração de duas horas
3	06-06-1949	Troca de impressões sobre as provas escritas realizadas pelos estagiários. Informação ao licenciado Antonino Henriques da data da sua lição.
4	07-06-1949	Esclarecimento da dúvida sobre o artigo 279.º do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Alteração da data da lição do licenciado Antonino Henriques.
5	09-06-1949	Informação do sumário e discussão da lição do licenciado Antonino Henriques.
6	13-06-1949	Informação ao licenciado Avelino Pereira Lima da data da sua lição.
7	14-06-1949	Informação do sumário e discussão da lição do licenciado Avelino Pereira Lima.
8	15-06-1949	Informação ao licenciado Emídio Alberto Pires Praça da data da sua lição.
9	16-06-1949	Informação do sumário e discussão da lição do licenciado Emídio Alberto Pires Praça.
10	17-06-1949	Informação ao licenciado José Salvado Sampaio da data da sua lição.
11	18-06-1949	Informação do sumário e discussão da lição do licenciado José Salvado Sampaio.
12	18-06-1949	Aprovação dos temas para a prova oral sobre didática geral.
13	20-06-1949	Tiragem à sorte do tema da exposição oral do licenciado Antonino Henriques e marcação da data da mesma.
14	21-06-1949	Exposição oral de didática geral do licenciado Antonino Henriques e respetiva discussão.
15	21-06-1949	Tiragem à sorte do tema da exposição oral do licenciado Avelino Pereira Lima e marcação da data da mesma.
16	22-06-1949	Exposição oral de didática geral do licenciado Avelino Pereira Lima e respetiva discussão.
17	22-06-1949	Tiragem à sorte do tema da exposição oral do licenciado Emídio Alberto Pires Praça e marcação da data da mesma.
18	23-06-1949	Exposição oral de didática geral do licenciado Avelino Pereira.
19	23-06-1949	Tiragem à sorte do tema da exposição oral do licenciado José Salvado Sampaio e marcação da data da mesma.
20	24-06-1949	Exposição oral de didática geral do licenciado José Salvado Sampaio e respetiva discussão.
21	25-06-1949	Discussão e deliberação sobre as classificações das provas prestadas pelos candidatos ao exame de estado.

[383] AHME, DGET, caixa 2/119.

A primeira prova escrita sobre métodos de ensino sobre um determinado tema do programa de História Pátria e Geral, prevista para o exame de estado, teve como tema *A viagem de Vasco da Gama à Índia e suas consequências. Como orientaria uma lição para a tornar mais proveitosa.* Nesta, os estagiários deviam mostrar um sólido domínio do tema histórico, assim como das estratégias didáticas que melhor se adequassem ao mesmo.

Após a realização da prova escrita, o júri iniciou o processo de observação de lições, comunicadas com vinte e quatro horas de antecedência. Nesta fase do processo, a única dúvida levantada pelo presidente do júri foi se os candidatos ao exame deviam ou não comunicar previamente ao júri o assunto da aula a lecionar. Esta foi prontamente esclarecida pelo diretor geral do ensino técnico que rapidamente informou que os candidatos não eram obrigados a tal comunicação prévia. As lições dos diferentes candidatos foram sempre lecionadas à mesma turma do terceiro ano, tendo os candidatos dado sempre continuidade às matérias da turma. No final de cada lição foi feita a respetiva discussão embora, como já foi anteriormente referido, não constem nas atas os conteúdos dessas discussões. O quadro que se segue apresenta os sumários das aulas dadas pelos candidatos ao exame, apresentadas nas atas.

Quadro 22. Sumários das lições dos candidatos ao exame de estado realizado na Escola Comercial de Veiga Beirão em 1949[384]

Candidato	Antonino Henriques	Avelino Pereira Lima	Emídio Alberto Pires Praça	José Salvado Sampaio
Sumário da Lição	*1. D. João II e a política de centralização* *2. D. João II, continuador da obra do infante D. Henrique* *3. Os descobrimentos marítimos preparam o mundo moderno* *4. Camões e «Os Lusíadas»*	*a) As viagens de Diogo de Teive e Pero Vasquez de la Frontera e as expedições dos Cortes Reais* *b) Tratado de Tordesilhas* *c) Descobrimento do Brasil* *d) A contenda das Molucas e a viagem de circum-navegação*	*I – O império Oriental:* *a) D. Francisco de Almeida* *b) Afonso de Albuquerque* *c) Concepções de Francisco de Almeida e de Afonso de Albuquerque sobre o domínio do oriente* *d) Diu e D. João de Castro*	*A Decadência* *a) Recapitulação – os aspectos favoráveis e desfavoráveis da expansão portuguesa* *b) Início da decadência* *c) Decadência da agricultura. Os costumes. O luxo. O culto excessivo do dinheiro. Situação financeira. A miséria. A ociosidade.* *d) Reação contra a decadência. D. João III.*
Professor responsável pela discussão da Lição	Américo Silvino Palma	António Gonçalves Mattoso	Magnus Albreckt Bergstrüm	Américo Silvino Palma

[384] AHME, DGET, caixa 2/119.

Após a assistência e discussão das lições, os candidatos tiveram ainda de fazer uma exposição oral sobre didática especial. Os temas para estas exposições determinadas pelo jurí foram:

1. *Aspectos das relações entre a escola e a Família.*
2. *Quadro de honra, ou não? Valor pedagógico da emulação.*
3. *O processo de classificação dos alunos, preconizado pelo estágio do décimo grupo. Exposição e crítica.*
4. *Um programa de intercâmbio escolar.*
5. *O horário escolar.*
6. *Turmas homogéneas.*
7. *Exames: Sim? Não? Orais? Escritos? Mistos?*
8. *Valor das exposições escolares. Quem deve organizá-las: Os professores? Os alunos?*[385].

Dos diversos temas possíveis, os candidatos tiraram um à sorte com vinte e quatro horas de antecedência, fizeram a sua exposição oral, entregaram um sumário da exposição que foi anexo às correspondentes atas e foi feita a discussão da respetiva prova por um membro do júri. Na última reunião, o júri atribuiu as classificações finais aos estagiários[386] e, pela primeira vez em todo o processo, fez uma consideração pessoal e apreciativa considerando que os trabalhos decorreram sempre com harmonia e espírito de colaboração entre os membros do júri.

A formação de professores do ensino técnico prevista na reforma de 1948 manteve-se até aos finais da década de 1960, altura em que surgiu nova legislação relativamente à formação pedagógica e profissional de professores sob a iniciativa da equipa ministerial liderada por José Hermano Saraiva.

4.2. DE 1969 A 1974

A rigidez e exigência do sistema de formação de professores criada nos anos trinta não acompanhou nem lhe permitiu seguir a massificação do ensino liceal e do ensino técnico pelo que se começou a sentir com regularidade a falta de professores. Durante este período, os professores estavam profundamente dependentes do Estado e condicionados pelas regras que ele impunha para a sua formação. Acima de tudo, os professores continuaram a ser vistos como funcionários do Estado e por ele formados para dar seguimento às políticas educativas impostas.

---

[385] AHME, DGET, caixa 2/119.

[386] Antonino Henriques e José Salvado Sampaio obtiveram dezasseis valores; Emídio Alberto Pires Praça obteve quinze valores e Avelino Pereira Lima obteve catorze valores. AHME, DGET, caixa 2/119.

As dificuldades de conclusão da profissionalização, quer no ensino técnico, quer no ensino liceal, derivadas do elevado número de provas a que os futuros professores estavam sujeitos e do seu grau de exigência elevado, a par das dificuldades financeiras em sustentar um percurso de dois anos sem qualquer remuneração, originaram um grande problema no final dos anos sessenta quando se verificou uma grande falta de professores numa altura em que os liceus e as escolas técnicas se generalizavam e o ensino secundário crescia.

Assim, para tentar solucionar este problema no ensino liceal, em 1969, os estagiários passaram a ser remunerados como professores de serviço eventual, aboliu-se o exame de admissão ao estágio e dispensou-se o primeiro ano do estágio. O objetivo era formar «professores de emergência»[387] para responder à falta de professores que se verificava à medida que o ensino liceal se massificava. Neste contexto, permitiu-se também o acesso de bacharéis à profissão. Contudo, estas medidas não resolveram o problema e a falta de professores manteve-se.

Neste novo modelo de formação profissional, o estagiário lecionava a disciplina a uma turma e, quinzenalmente, contava com a assistência do professor metodólogo. Este corrigia os planos das lições e no final da aula assistida tecia comentários de ordem didática.

Para além do serviço letivo, os estagiários frequentavam e promoviam diversas conferências, organizavam a biblioteca e a sala de História e dedicavam-se, igualmente, a tarefas circum escolares.

A formação de professores do ensino técnico também foi alvo de novas orientações estabelecidas no decreto 49 205, de 1969, no qual surgiram, ao mesmo tempo, as novas orientações para a formação de professores do ensino liceal, surgindo uma vez mais a delineação do percurso para a formação profissional dos professores dos dois subsistemas de ensino. A formação profissional continuava a englobar a aprovação nas cadeiras da Secção de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, a realização da prática pedagógica e do exame de estado. Porém, desaparecia o exame de admissão ao estágio e a prática do tirocínio era reduzida para um ano.

Estas mudanças surgiram num contexto em que se pretendiam captar mais professores para o ensino secundário que se encontrava em expansão, mediante a simplificação do acesso à formação profissional e a aceleração do processo, ao mesmo tempo que se procurava manter a qualidade da formação que se pretendia para a classe docente.

Para acesso à profissionalização no 10.º grupo, os professores de História deviam possuir uma licenciatura em História ou em Ciências Histórico Filosóficas, muito embora também pudessem dar aulas professores detentores de um bacharelato em História. Contudo, a condição de acesso ao magistério da História no ensino técnico continuava a ser a posse de um diploma de nível superior.

---

[387] HENRIQUES, 2010: 227.

A admissão ao estágio, conforme foi anteriormente referido, deixava de ser feita por exame e passava a ser somente exigido um concurso documental que valorizava por ordem de preferência a posse de um diploma de formação superior, a antiguidade medida em anos de serviço no posto de professor e outras aptidões referidas no processo curricular do candidato.

O tirocínio dos estagiários de História do ensino técnico, reduzido para um ano, era planificado com base em atividades que incluíam:

> O *estudo e aplicação de métodos, processos e técnicas do ensino aprendizagem da disciplina de História; a participação no serviço de exames; o estudo das características e finalidades do ensino técnico, bem como da sua conveniente articulação com as atividades profissionais para que se oriente e para com a vida económica da região onde é ministrado; o conhecimento genérico da legislação relativa ao ensino; o estudo prático da administração escolar e a participação em atividades culturais complementares e de ar livre, como por exemplo a realização de exposições ou visitas de estudo*[388].

Estas atividades desenvolvidas no estágio demonstravam a tentativa da nova legislação em conciliar uma formação de professores que tivesse um treino consistente a nível pedagógico e didático relativamente às diferentes disciplinas com a realidade do ensino técnico, autorizando a análise da adequação do ensino das diferentes disciplinas às atividades económicas em geral e da região onde se localizava a escola em particular. A ligação escola, meio e economia era, portanto, valorizada neste novo modelo de formação que não se limitava apenas a formar futuros professores, mas fomentava também, em última análise, o desenvolvimento económico e regional.

A supervisão dos estagiários continuou, contudo, a ser uma preocupação do ministério que procurou sempre averiguar o comportamento, o caráter e a qualidade do serviço prestado durante a profissionalização. Esse controlo era feito através da assiduidade, da pontualidade, da análise do trabalho efetuado nas aulas, dos livros de sumários, da reprodução de provas escritas dadas aos alunos e de trabalhos escritos realizados pelos estagiários durante o tirocínio.

Outras diferenças relativamente à legislação anterior prendiam-se com o facto de os estagiários passarem a ser remunerados com um vencimento correspondente ao exercício de ensino com horário completo da categoria de professor provisório. O tempo de serviço prestado em estágio também passava a ser contabilizado para futuros concursos.

Para completar a profissionalização continuava a ser necessária a realização do exame de estado. Porém, nesta nova legislação já surgiam algumas exceções que permitiam a realização do exame mesmo sem ter realizado previamente o estágio, à semelhança do que também fora previsto para o ensino liceal.

---

[388] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 49 205, de 25 de agosto de 1969.

Assim, podiam candidatar-se ao exame de estado todos aqueles que:

> *Possuindo a habilitação exigida pelo presente decreto para ingresso no estágio de qualquer dos grupos, tenham leccionado nas escolas técnicas ou liceus matérias do grupo, depois de adquirida essa habilitação e durante, pelo menos cinco anos, com serviço qualificado de Bom* [ou] *os licenciados que durante, pelo menos, cinco anos hajam exercido as funções de assistente universitário, em matérias correspondentes ao grupo a que concorrem, com boa informação*[389].

O exame de estado era presidido por um júri que continuava a ser de nomeação ministerial e constituído por cinco membros: um presidente, que podia ser inspetor do Ensino Técnico Profissional ou um vogal da Junta Nacional de Educação, e quatro professores do grupo disciplinar, de preferência metodólogos. A grande diferença relativamente o ensino liceal consistia na ausência dos diretores das escolas técnicas onde se realizava o estágio, visto que os diretores dos liceus faziam parte do júri dos exames de estado do ensino liceal – que entretanto também perdera como elementos constitutivos os professores das universidades.

Em termos de estrutura, o exame de estado para os professores do ensino técnico continuava igual à estrutura da década anterior, sendo este constituído por uma prova escrita sobre métodos de ensino de um ponto dado no programa, com a duração de duas horas, uma exposição oral sobre didática geral, com a duração de meia hora, e uma lição dada a uma turma de alunos do ensino profissional, com apreciação final de meia hora.

Por outro lado, os professores candidatos ao exame de estado que não haviam realizado o estágio, mas que apresentavam aprovação nas disciplinas da secção pedagógica das Faculdades de Letras eram sujeitos apenas a duas provas: a apresentação e discussão de uma dissertação da autoria do candidato, original na conceção e na forma, sobre um tema de pedagogia ou de didática do respetivo grupo e de uma lição a alunos.

Porém, a grande novidade da legislação de 1969 era a criação de duas vias de profissionalização para diferentes professores: uma com treino pedagógico em estágio e outra sem ele por considerarem que os docentes com cinco ou mais anos de experiência na lecionação no ensino técnico com boa informação já haviam demonstrado as suas capacidades e competência. Esta dualidade pode ser justificada pela necessidade urgente de professores para o ensino técnico e pela vontade do regime em ter professores profissionalizados.

Terminados os estágios e os exames de estado, os professores de História do ensino técnico iniciavam a sua vida profissional. Porém, não deixavam de lado a continuidade da sua formação profissional. Embora o conceito de formação contínua seja uma criação dos anos 90 que não era considerado no período em estudo, a realidade é que após a formação profissional e a conclusão do exame de estado, os professores do ensino técnico não deixavam de se atualizar em termos científicos e pedagógicos.

---

[389] DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 49 205, de 25 de agosto de 1969, art 29.º.

Os professores continuavam a manter-se informados e tomavam conhecimento das novas inovações pedagógico didáticas através da frequência de conferências da especialidade ou pela imprensa pedagógica da época.

Um dos meios promotores desta formação que se pode dizer contínua eram as tradicionais conferências realizadas nas escolas técnicas sobre temas diversificados desde a pedagogia geral à didática específica das diversas disciplinas. Estas eram realizadas por professores e para professores no sentido de garantir um debate sobre as inovações nas áreas do ensino e visavam sempre refletir sobre as práticas pedagógicas no sentido de as melhorar e obter os melhores resultados possíveis do processo de ensino aprendizagem.

Naturalmente estas conferências, normalmente designadas na época como sessões de estudo, seriam dinamizadas com maior frequência nas escolas onde se desenvolviam estágios pedagógicos.

> *Como extensão e complemento dos trabalhos do estágio para a formação de professores do Ensino Técnico e Profissional nos seus ramos comercial e industrial e a exemplo do que se fez no ano transacto, têm-se efetuado, na Escola Comercial Veiga Beirão, sessões de estudo sobre assuntos de pedagogia geral e de metodologias especiais, com assistência de numerosos professores e estagiários*[390].

A Escola Comercial Veiga Beirão era uma das que promovia regularmente a realização deste género de sessões, nas quais os professores de História também participavam e intervinham, evidenciando, assim, a vitalidade nos processos de atualização pedagógico didática dos professores do ensino técnico. Embora elas fossem realizadas normalmente em contexto de estágios pedagógicos, outros professores também podiam participar, pois o seu objetivo era «a agitação de problemas pedagógicos e aperfeiçoamento dos processos docentes»[391].

Em 1945, nesta escola, o estagiário do 10.º grupo José Pedro Machado foi conferente da sessão de 30 de março, presidida pelo diretor geral do ensino técnico, e nela versou de maneira sugestiva o tema «o ensino da história» e «mostrou a possibilidade de tornar este ensino quanto possível vivo e atraente pondo em jogo a viva imaginação infantil»[392]. Nesse mesmo ano, a 6 de abril, novamente sob a presidência do diretor geral do ensino técnico, o estagiário João Óscar Ribeiro Pereira «falou sobre «uma concepção pragmatista da História», pondo em relevo o valor desta disciplina para a formação moral e cívica dos portugueses de amanhã»[393]. Em escolas onde não havia estágio também realizavam-se conferências com os mesmos objetivos e finalidades das sessões de estudo.

---

[390] *Actualidades*, 1946: 84.
[391] *Actualidades*, 1946: 84.
[392] *Actualidades*, 1946: 84.
[393] *Actualidades*, 1946: 84.

Outro meio privilegiado pelo qual os professores acediam a inovações era o boletim *Escolas Técnicas*, editado pela DGETP. Os seus artigos eram feitos por professores do ensino técnico para professores do ensino técnico e, nesse sentido, estavam diretamente relacionados, não só com as especificidades deste subsistema de ensino, mas também com as práticas nele efetuadas. Por outro lado, era um boletim a partir do qual os professores do ensino técnico podiam refletir sobre as suas práticas de ensino e contactar com as mais modernas teorias pedagógicas da época.

Ao longo dos capítulos anteriores dedicados à didática da disciplina já se verificou que os artigos constantes neste boletim apresentavam práticas pedagógicas atuais, inovadoras e pioneiras de alguns professores, fossem eles estagiários, efetivos ou metodólogos. A sua divulgação evidencia a sua prática em algumas escolas, assim como reflete uma vontade de generalizar tais práticas mostrando, não só a forma como elas deviam ser implementadas, mas também a sua eficiência e as suas vantagens.

No primeiro número do boletim *Escolas Técnicas*, Carlos Proença apontava os seus principais objetivos:

> *Proporcionar, a quantos se votam à nobre tarefa da educação profissional e técnica dos trabalhadores portugueses da indústria, do comércio e da agricultura e a todos aqueles que seriamente se interessam pelos problemas com ela correlacionados, um instrumento de cooperação intelectual, um órgão de permuta de informações e de ideias que se afigurem capazes de proveitosamente se refletirem na realização do ensino e na exacta determinação das finalidades que o mesmo é chamado a prosseguir. Doutrinas, factos, documentos, tudo o que represente um passo dado no caminho do melhor, ou exprima intuito honesto de aperfeiçoar o existente, terá nestas páginas o seu registo*[394].

Assim, com a finalidade expressa de se constituir como um instrumento de cooperação intelectual e um órgão de permuta de informação capaz de proporcionar a reflexão sobre as práticas pedagógico didáticas a implementar no ensino técnico, o boletim *Escolas Técnicas* constituía-se como um elemento de formação dos professores. Este apresentava para além dos artigos publicados diversas secções específicas que permitiam uma atualização constante dos professores tais como a de *Actualidades*, na qual se anunciava a realização de conferências e sessões de estudo; os cadernos de *Problemas Escolares*, nos quais se versavam problemas gerais de didática comuns a várias disciplinas; e a de *Fichas Bibliográficas*, nas quais se faziam resenhas das mais recentes obras estrangeiras pedagógicas e didáticas da época «no intuito de por à disposição dos leitores de Escolas Técnicas, sob a forma de fichas, o maior número possível de informações úteis sobre bibliografia de assuntos pedagógicos e didácticos e de assim facilitar a permanente actualização da sua cultura profissional»[395].

---

394 PROENÇA, 1946: 5.

395 *Bibliografia*, 1963: 117.

PARTE IV
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

E Frei Pedro caminhava, daí a pouco, lentamente, pela estrada que o levava ao cenóbio de que era hóspede, cujo zimbório lhe pareceu naquele momento mais alto, mais simbólico, talvez até porque o sol se lhe mostrava também mais brilhante, quando, há momentos, saía da escola com as palavras entusiasmadas do professor de História a ecoarem-lhe no espírito…[396]

As palavras, que Frei Pedro ouvira, eram as palavras de um professor do ensino técnico que seguia as metodologias ativas defendidas na sua época e, acima de tudo um professor de História que procurava preparar os seus alunos para o futuro. Frei Pedro, certamente, refletia sobre as interrogações iniciais que o levaram a tal escola e referidas no preâmbulo deste estudo.

Da mesma forma, nesta parte final são várias as conclusões e considerações finais que nos surgem. Como era a disciplina de História no ensino técnico? Foi esta a grande questão que delineou este trabalho. Ao longo do caminho percorrido, muitas outras questões foram sendo colocadas. A umas foi possível dar respostas, o que contribuiu, determinantemente, para uma melhor compreensão da disciplina. Outras, fruto da impossibilidade de acesso a fontes essenciais, ficaram sem solução e permanecem, aguardando o acesso à vasta documentação que se encontra à espera de tratamento e inventariação no AHME de Camarate.

À semelhança de outros níveis e subsistemas de ensino, é inegável que as razões da inclusão da História no currículo do ensino técnico se prenderam com questões de formação cívica e ideológica, procurando explicar o passado, compreender o presente, homenagear os antepassados e criar um sentimento de amor à pátria[397], fazendo emergir um nacionalismo patriótico gerador de um orgulho nacional, que não colocava em causa os valores ditatoriais em prol da continuação do processo de engrandecimento nacional.

Porém, ao longo deste trabalho verificou-se que a afirmação da disciplina no currículo ao longo dos anos não se deveu apenas a questões ideológicas. Ficou clara uma mudança da própria filosofia do ensino técnico que, ao abandonar expectativas funcionalistas em

---

396 MACHADO, 1947: 102.

397 SOROMENHO, 1966: 34.

prol de expectativas formadoras, evidenciou a preferência de um ensino mais geral e não exclusivamente técnico.

Prova desta mudança de filosofia é a própria reforma do ensino técnico de 1948, marcada por uma grande inovação e por preocupações mais humanísticas ao defender que «o operário que faz também deve pensar». É nesse contexto que se deve entender o crescente lugar da História no currículo do ensino técnico.

Contudo, o espaço curricular da História não era o mesmo nos cursos industriais, comerciais, nem agrícolas. No ensino agrícola, a disciplina de História, enquanto disciplina teórica, constituía-se como uma das disciplinas liceais que faziam parte do seu currículo, tendo por isso o mesmo programa e os mesmos conteúdos da História lecionada no ensino liceal.

Nos cursos industriais, a História partilhou sempre o seu lugar ora com a disciplina de Geografia, ora com a disciplina de Português. Porém, tinha um programa próprio e metodologias específicas, evidenciando uma autonomia ao nível dos conteúdos de ensino. Neste ramo, a História só se tornava verdadeiramente autónoma nas secções preparatórias para acesso aos institutos, pois era uma das disciplinas sujeitas a exame caso os alunos do ensino secundário industrial pretendessem prosseguir estudos de nível superior.

Já nos cursos comerciais, a História, embora partilhando inicialmente o seu espaço curricular com a Geografia, conseguiu autonomizar-se. A emancipação da disciplina de História Geral e Pátria nos cursos comerciais revelou a sua importância no currículo do ensino comercial, mas evidenciou, também, aproximações programáticas no que concerne à disciplina do ensino liceal e desfasamentos ao nível da reduzida carga horária que lhe era atribuída comparativamente com o subsistema de ensino congénere, como alguns diretores de escolas técnicas registaram nos seus relatórios.

Os conteúdos da disciplina de História, ao longo do período em estudo também variaram conforme o ramo de ensino. Se os cursos industriais apresentaram sempre apenas conteúdos relativos à História de Portugal, os cursos comerciais registaram sempre conteúdos, quer de História de Portugal, quer de História de Universal, aproximando-se, assim, dos currículos do ensino liceal. Porém, ao longo do tempo, nos dois ramos foi notória uma tendência para organizar os conteúdos de forma cronológica e por épocas históricas.

A reforma de 1948 trouxe grandes mudanças para a disciplina de História. A par dos novos programas e de orientações metodológicas e didáticas específicas, instaurou-se definitivamente a política do manual único. Antes de 1948, diversos manuais circulavam. Todos cumpriam os conteúdos programáticos, mas também acrescentavam, sistematicamente, outros conteúdos de ordem política e biográfica, optando na História de Portugal por uma linha orientadora de dinastias e reinados. Após 1948, António Mattoso e Antonino Henriques encarregaram-se de fazer coincidir os conteúdos preconizados no programa com os conteúdos dos manuais.

De igual forma, também se tornou evidente a grande extensão dos programas, devido ao elevado número de conteúdos apontados para a disciplina, cujas cargas horárias reduzidas dificultavam o seu devido cumprimento, conforme se evidenciou no primeiro congresso do ensino técnico e em alguns relatórios de diretores e professores deste subsistema de ensino.

Em termos da didática da História, 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, surgiam indicações metodológicas precisas, que apontavam para uma didática ativa na qual o aluno intervinha na construção do seu próprio conhecimento. Ontem como hoje, esperava-se que a aula de História fosse «uma oficina onde interessadamente se trabalha»[398].

A defesa desde género de didática, não só na legislação, mas também 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 acerrimamente uma forma de ensino se ela ainda não estivesse implementada, pois caso contrário, o tom apologético 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 desenvolvidas com sucesso no âmbito da disciplina, mostrando que era possível uma outra via. Defendia uma disciplina de História didaticamente ativa, que usava múltiplos recursos didáticos, fossem eles fontes escritas, recursos iconográficos ou meios audiovisuais. Estes, ao tornarem a disciplina mais atrativa para os alunos, também melhoravam o seu desempenho, permitindo ainda alguma autonomia na construção do seu conhecimento ou na análise de perspetivas diferentes.

A mudança de didática verificou-se, também, nos manuais da disciplina de História, nomeadamente após a afirmação do manual único. Pela quantidade crescente e diversificada de recursos didáticos presentes nos manuais, pode-se concluir que eles se destinavam a ser trabalhados em contexto de sala de aula. A própria ausência de recursos didáticos nos livros anteriores ao manual único é evidente da sua não utilização e de um ensino mais tradicional. Porém, os manuais únicos de António Mattoso e Antonino Henriques apontavam, igualmente, para uma certa passividade do aluno, pois era notório neles um domínio do texto de autor, assim como a inexistência de propostas de atividades para serem realizadas pelos alunos.

Embora não tenha sido possível analisar fontes relacionadas diretamente com práticas pedagógicas e didáticas nas aulas de História do ensino técnico, foi possível, no entanto,

[398] GÓIS & MAGALHÃES, 1954: 19.

contactar com descrições de experiências que se destacavam pelo seu carácter inovador e que, por essa razão, eram publicadas no boletim *Escolas Técnicas*.

Nesta fonte de imprensa pedagógica surgem os defensores da didática ativa da nova escola 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 destaca, 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.

Porém, esta didática ativa defendida em artigos da época não tinha repercussão nas propostas dos manuais, o principal recurso didático utilizado nas aulas de História do ensino técnico. Estas propostas ficavam, assim, reservadas à iniciativa individual de cada professor em contexto de sala de aula, espaço onde pudemos entrar muito poucas vezes, face à ausência de documentação qualitativamente e quantitativamente representativa.

Por outro lado, os professores que participavam na redação de artigos sobre o ensino da História no boletim *Escolas Técnicas* eram maioritariamente antigos estagiários e professores metodólogos. A publicação de algumas sessões de trabalho que faziam parte do estágio pedagógico exigido para a formação de professores demonstra que a didática ativa era ensinada e transmitida.

A formação de professores de História do ensino técnico era muito semelhante à dos professores do ensino liceal, registando apenas diferenças pontuais. Para ambos os subsistemas de ensino exigia-se a conclusão de um curso de ensino superior, um exame de admissão ao estágio, a frequência de disciplinas de cultura pedagógica, a prática pedagógica obtida na realização do próprio estágio e a aprovação num exame de estado.

Este modelo manteve-se praticamente inalterado até 1969, altura em que a falta de professores exigiu uma remodelação do sistema de formação de professores no sentido de a acelerar. Por isso, reduziu-se o estágio para um ano e, em alguns casos, dispensou-se mesmo a sua realização e o acesso direto ao exame de estado.

Esta formação profissional, dirigida pelo Estado, era completada por uma formação «contínua» dos professores que atentamente liam o boletim *Escolas Técnicas*, contactando com as práticas apresentadas e, possivelmente, criando atividades similares e formas de ensino idênticas. Se é certo que esta inovação didática não seria provavelmente seguida na maioria das aulas de História do ensino técnico, o certo é que ela era uma realidade, pelo menos em alguns pontos do país, a par do ensino tradicional expositivo.

Descortinar o papel desempenhado por alunos e professores nas aulas de História do ensino técnico era outro objetivo inicial deste trabalho, que não se revelou tarefa simples, nem alcançada. A ausência de fontes capazes de fazer emergir estudos sobre práticas, visões e representações destes dois atores das aulas de História, exigem um trabalho a montante

de organização de arquivos e disponibilização de fontes que permitam fazer, para o ensino técnico, estudos semelhantes aos realizados por Raquel Henriques e Paulo Gomes para a disciplina de História do ensino liceal.

Feito este retrato da disciplina de História do ensino técnico, foi possível enquadrar o lugar da disciplina no espaço curricular do ensino técnico, identificar os conteúdos da disciplina e o seu grau de correspondência nos manuais da época e compreender o processo de formação de professores de História. Parcialmente, também foi possível traçar práticas didáticas realizadas nas aulas de História, embora estas não possam ser generalizadas, devido ao reduzido número de fontes que sustentaram as conclusões apresentadas.

Não obstante, este trabalho cumpriu o fim de contribuir para o campo da HDE e da História do ensino técnico, pois preencheu alguns vazios historiográficos identificados anteriormente. Ao estudar o processo de afirmação da disciplina de História no currículo do ensino técnico, os seus conteúdos e práticas didáticas, permitiu alargar o campo da HDE que não registava ainda estudos neste sentido. Ao mesmo tempo, contribuiu para o campo da História do ensino técnico, que sempre esteve secundarizado face ao ensino liceal.

Por outro lado, a comparação constante entre a disciplina de História do ensino técnico com a mesma disciplina do ensino liceal trouxe perspetivas complementares que ajudaram a compreender a disciplina em si mesma no ensino secundário. Evidenciando semelhanças, diferenças, percursos evolutivos e interconexões, nomeadamente no ensino agrícola, a metodologia de História comparada permitiu reconhecer padrões comuns, fazer generalizações e relacionar os dois subsistemas do ensino secundário.

Contudo, se muito se ficou a conhecer da disciplina de História no ensino técnico e no próprio ensino secundário, a realidade é que no final deste trabalho muitas questões ficam a aguardar futuras investigações, mediante a disponibilização das fontes essenciais à sua resposta.

Com este trabalho não ficaram esgotadas as questões relativas ao funcionamento da disciplina de História no ensino técnico, tais como a abordagem da gestão curricular que era feita dos conteúdos escolares por parte dos professores e a forma como os alunos viam a disciplina e integravam internamente os seus conteúdos.

O estudo dos manuais escolares também levanta hipóteses de trabalho no que concerne à adoção do manual único, levantando-se interrogações sobre a existência de autores únicos, especificidade que não se verificou no ensino liceal. Também seria relevante verificar se houve outros autores concorrentes no processo de adoção, que propostas de manuais apresentaram e por que motivo não foram aceites.

Ainda sobre os manuais escolares seria possível comparar de forma pormenorizada os conteúdos neles constantes com as correntes historiográficas da época, procurando aproximações ou afastamentos.

Num outro prisma, era evidentemente apreciável a existência de estudos semelhantes sobre o período anterior a 1926, de forma a proporcionar uma visão de longa duração, assim como completar as conclusões obtidas com estudos pormenorizados da disciplina de História no ensino agrícola e artístico, que permitiriam uma visão de conjunto do lugar ocupado pela disciplina na totalidade do ensino técnico e do ensino secundário.

PARTE V
FONTES E BIBLIOGRAFIA

1. FONTES PRIMÁRIAS

1.1. AHME

AHME, DGETP, Caixas 1 a 68 e 98 a 134 (1948-1974)*

* Foi consultada a documentação constante em todas as caixas, mas apenas as que se seguem continham informação relevante para a realização deste estudo.

AHME, DGEH, caixa 41/748

AHME, DGET, caixa 2/119, ata número 15, 1949.

AHME, DGET, caixa 2/119

AHME, DGETP, caixa 48/756.

AHME, DGETP, caixa 48/756.

AHME, DGET, caixa 2/119.

AHME, DGETP – Circular n.º 32/61, Repartição dos Serviços Pedagógicos, caixa 46/757.

AHME, DGETP – Circular n.º 303/51, de 16 de junho de 1951, caixa 46/757.

AHME, DGETP – Circular n.º 20/60, de 30, de maio de 1960, caixa 46/757.

AHME, DGETP – Circular n.º 32/61, de 16 de junho de 1961, caixa 46/757.

AHME, DGETP – Circular n.º 4/63, de 31 de janeiro de 1963, caixa 47/757.

AHME, DGETP – *I Congresso Nacional do Ensino Técnico Profissional – Sumário das Comunicações. 2ª Secção*. Lisboa: DGETP, 1958.

AHME, DGETP, RDET, Caixas 1 a 52 (1915-1969)*

* Foram consultados todos os relatórios constantes em todas as caixas, mas apenas os que se seguem continham informação relevante para a realização deste estudo.

BRITO, Maria José – *Relatório de 1959/60*. In PINGUINHA, Marcos de Sousa – *Relatório do Diretor da Escola Industrial e Comercial de Beja*, ano letivo de 1959/60. AHME, RDET, caixa. 28, relatório. 308.

——— – *Relatório da Disciplina de História Geral e Pátria*. AHME, RDET, caixa 28, relatório 308.

MATOS, Ferreira de – *Os auxiliares audio-visuais na pedagogia moderna*. Lisboa: Audio-visual Didáctica, Lda, 1958.

MOURA, Maria Alice Graça – *Relatório da Diretora da Escola Filipa de Vilhena. 1952/53*. AHME, DGETP, RDET, caixa 3, relatório. 21.

PINGUINHA, Marcos de Sousa – *Relatório anual da Escola Comercial e Industrial de Beja*. AHME, DGETP, RDETP, caixa 28, relatório 308.

Relatório do diretor da Escola Industrial e Comercial de Faro (Assinatura ilegível), 1959/60. AHME, DGETP, RDET, caixa 2, relatório 8.

SALDANHA, António – *Relatório do Diretor da Escola Industrial e Comercial de Bragança*, 1959/1960. AHME, DGETP, RDET, caixa 28, relatório 300.

1.2. BOLETIM *ESCOLAS TÉCNICAS*

ALVES, Justino (1953) – *As actividades do centro cultural da Escola Infante D. Henrique*. «Escolas Técnicas», n.º 15. Lisboa: DGETP, p. 60-65.

BAPTISTA, Ruy Manuel (1962) – *Fundamentos das exposições escolares*. «Escolas Técnicas», n.º 30. Lisboa: DGETP, p. 19-31.

BENTO, Carlos (1964) – *Por terras da Estremadura e da Andaluzia*. «Escolas Técnicas», n.º 35. Lisboa: DGETP, p. 79-91.

Bibliografia (1963). «Escolas Técnicas», n.º 32. Lisboa: DGETP, p. 103-109.

COSTA, Alberto Almeida Elias da (1961) – *Fundamentação pedagógica das visitas de estudo e das sessões culturais.* «Escolas Técnicas», n.º 28. Lisboa: DGETP, p. 195-208.

FIALHO JUNIOR, Alberto (1956) – *Subsídios para o caderno diário de Língua e História Pátria*. «Escolas Técnicas», n.º 21. Lisboa: DGETP, p. 217-270.

FIRMINO, Maria da Glória Pires (1960) – *Visitas de estudo. Museu de Administração Geral dos Correios, telégrafos e telefones.* «Escolas Técnicas», n.º 27. Lisboa: DGETP, p. 294-295.

GÓIS, Augusto; MAGALHÃES, M. Calvet (1954) – *Problemas Escolares. O Caderno Diário*. «Anexo 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, p. 285-328.

——— (1963) – *Didática especial*. «Escolas Técnicas», n.º 32. Lisboa: DGETP, p. 49-57.

HENRIQUES, António (1960) – *Instruções escritas n.º 6. Visitas de estudo.* «Escolas Técnicas», n.º 25. Lisboa: DGETP, p. 148-149.

LOUREIRO, Manuela Maria Fernandes (1964) – *A propósito de visitas de estudo*. «Escolas Técnicas», n.º 35. Lisboa: DGETP, p. 55-70.

MACHADO, José Pedro (1947) – *Como frei Pedro de S. Severiano viu ensinar História*. «Escolas Técnicas», n.º 2. Lisboa: DGETP, p. 88-102.

MAGALHÃES, M. Calvet de (1952) – *O Desenho e as outras disciplinas do ciclo preparatório*. «Escolas Técnicas», n.º 12. Lisboa: DGETP, p. 327-402.

MATTOSO, António (1948) – *Novas Escolas, Novos Métodos.* «Escolas Técnicas», n.º 4. Lisboa: DGETP, p. 47-63.

MENDES, Armando (1964) – *O valor formativo da História no Ensino Técnico*. «Escolas Técnicas», n.º 34. Lisboa: DGETP, p. 35-44.

MIGUEL, Carlos Montenegro (1966) – *Visitas de estudo e excursões.* «Escolas Técnicas», n.º 38. Lisboa: DGETP, p. 33-49.

Exposições Escolares (1952). «Escolas Técnicas», n.º 12. Lisboa: DGETP, p. 460-464.

PROENÇA, Carlos (1946) – *Para quê?* «Escolas Técnicas», n.º 1. Lisboa: DGETP, p. 5-6.

——— (1947) – *O Ensino no Quadro da Educação Nacional.* «Escolas Técnicas», n.º 1. Lisboa: DGETP, p. 7-18.

RAMOS, António Mora (1963) – *A imagem no ensino da História*. «Escolas Técnicas», n.º 31. Lisboa: DGETP, p. 55-93.

ROBERTO, Francisco Xavier (1960) – *Circular: Visitas de estudo.* «Escolas Técnicas», n.º 25. Lisboa: DGETP, p. 253-254.

SILVA, José Antunes da (1966) – *Os alunos do ciclo preparatório e as visitas de estudo.* «Escolas Técnicas», n.º 37. Lisboa: DGETP, p. 35-40.

SOROMENHO, Paulo (1966) – *A disciplina de História no Curso Geral de Comércio*. «*Escolas Técnicas*», n.º 39. Lisboa: DGETP, p. 33-36.

Visitas de estudo: Esboço do plano de uma visita a Sintra (1956). «Escolas Técnicas», n.º 20. Lisboa: DGETP, p. 85-99.

1.3. MANUAIS ESCOLARES

BRITO, Laureano (1929) – *Resumo de História geral e pátria para uso das escolas comerciais*. 1ª edição. Famalicão, Tipografia Minerva.

——— (1930) – *Resumo de História geral e pátria para uso das escolas comerciais*. 2ª edição. Famalicão, Tipografia Minerva.

——— (1931) – *Resumo de História geral e pátria para uso das escolas comerciais*. 3ª edição. Famalicão, Tipografia Minerva.

SERRA, Carlos Monteiro (1938) – *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais*.1ª Edição. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.

——— (1944) – *História de Portugal. Apontamentos para uso dos alunos das escolas comerciais e industriais*. 2ª Edição. Lisboa: Tipografia Silva Lda.

ANTUNES, Jorge (1941) – *Lições de História de Portugal para o Ensino Técnico*. Lisboa: Livraria Avelar Machado.

CRUZ, Eduardo (1941) – *História Pátria para o curso das escolas comerciais de harmonia com o programa oficial.* Porto: Livraria Simões Lopes.

——— (1944) – *História Pátria para o curso das escolas comerciais de harmonia com o programa oficial.* Porto: Livraria Simões Lopes.

GALVÃO, Marcelo (1944) – *História de Portugal e História Universal para Escolas Técnicas*. Porto, Porto Editora.

MATTOSO, António G.; HENRIQUES, Antonino (1951) – *História Geral e Pátria.* Lisboa: Tipografia Silva.

——— (1953) – *História de Portugal para uso das escolas Industriais*. 1ª Edição. Lisboa: Oficinas gráficas da Rádio Renascença.

——— (1956) – *História de Portugal para uso das escolas Industriais*. 2ª Edição. Lisboa: Oficinas gráficas da Rádio Renascença.

——— (1960) – *História de Portugal*. 3ª Edição. Lisboa: Oficinas gráficas da Rádio Renascença.

——— (1962) – *História Geral e Pátria. I – Antiguidade e Idade Média*. Porto: Porto Editora.

——— (1962) – *História Geral e Pátria. II – Idade Moderna e Contemporânea*. Vila Nova de Famalicão: Centro Gráfico de Famalicão.

——— (1963) – *História de Portugal.* 4ª Edição. Lisboa: Oficinas gráficas da Rádio Renascença.

——— (1966) – *História Geral e Pátria. I – Antiguidade e Idade Média*. Porto: Porto Editora.

——— (1966) – *História Geral e Pátria. II – Idade Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

——— (1967) – *História de Portugal*. 5ª edição. Lisboa: Tipografia Silvas.

——— (1970) – *História de Portugal*. 6ª edição. Lisboa: Tipografia Silva.

——— (1972) – *História de Portugal*. 7ª edição. Lisboa: Tipografia Silva.

——— (1972) – *História Geral e Pátria. I – Antiguidade e Idade Média*. Lisboa: Tipografia Guerra Viseu.

——— (1972) – *História Geral e Pátria. II – Idade Moderna e Contemporânea*. Lisboa: Tipografia Guerra Viseu.

1.4 DOCUMENTAÇÃO LEGAL

DIÁRIO DA REPÚBLICA, I Série. Decreto 121, de 25 de maio de 1911, pp. 2110-2113. Dividia o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas autónomas e estabelecia as bases para a respetiva organização.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 4 151, de 26 de abril de 1918, pp. 471-510. Aprova a organização do Ministério da Agricultura.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 5 029, de 5 de dezembro de 1918, pp. 2067-2112. Organizava o ensino industrial e comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 5 627, de 10 de maio de 1919, pp. 994-1020. Aprova a organização do ensino médio agrícola professado nas Escolas Nacionais de Agricultura e na Escola Técnica Secundária de Agricultura, de Santarém.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 6 284, de 19 de dezembro de 1919, pp. 2508-2514. Aprova o regulamento das Escolas Comerciais.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 6 285, de 19 de dezembro de 1919, pp. 2514-2520. Aprova o regulamento para as Escolas Preparatórias do Ensino Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 6 286, de 19 de dezembro de 1919, pp. 2520-2532. Aprova o regulamento das Escolas Industriais.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série. Decreto 7 558, de 21 de junho de 1921, pp. 835-875. Aprova o regulamento da instrução secundária.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 11 490, 9 de março de 1926, pp. 204-211. Aprova os programas dos cursos das escolas comerciais

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 18 420, de 4 de junho de 1930, pp. 1004-1040. Organiza o ensino técnico profissional.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 18 973, de 16 de outubro de 1930, pp. 2208-2213. Funda a secção de ciências pedagógicas (3.ª secção) nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 565, de 7 de abril de 1931, pp. 581-583. Regula as normas para a formação pedagógica dos professores do ensino técnico profissional

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 605, de 16 de abril de 1931, pp. 631-633. Estabelece novas bases para o concurso dos livros a adotar nos liceus

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 19 908, de 19 de junho de 1931, pp. 1177-1206. Aprovam a remodelação do ensino médio agrícola e do ensino elementar agrícola.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 20 420, de 21 de outubro de 1931, pp. 2293-2330. Aprova a organização do ensino técnico profissional.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 20 859, de 14 de fevereiro de 1932, pp. 250-251. Cria no Ministério a comissão do cinema educativo com o fim de promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 082, de 12 de abril de 1932, pp. 594-599. Considera em vigor, a partir do ano letivo de 1932-1933, em todas as escolas de ensino técnico profissional os programas que fazem parte do presente decreto.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 103, de 15 de abril de 1932, p. 625. Esclarece a latitude da expressão «exatidão nas doutrinas», inserta no artigo 13.º do Decreto n.º 19605, na parte que respeita ao Compêndio de História Pátria para o ensino secundário e técnico.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 126, de 19 de abril de 1932, pp. 675-686. Considera em vigor, a partir do ano letivo de 1932-1933, em todas as escolas de ensino técnico profissional os programas que fazem parte do presente decreto.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 21 209, de 5 de maio de 1932, p. 813. Determina que nas escolas industriais e comerciais e para as disciplinas que pelas organizações dos respetivos cursos devem ser regidas em comum os conselhos escolares possam adotar um dos livros aprovados, quer do ensino industrial, quer do comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 22 427, de 8 de abril de 1933, pp. 577-604. Aprova o regulamento das escolas de regentes agrícolas.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 31 431, de 29 de julho de 1941, pp. 677-679. Cria a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, que funcionará na dependência direta do Ministério até ser promulgada a reorganização daquele ensino nos graus elementar e médio.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 36 356, de 18 de junho de 1947, pp. 540-569. Aprova os programas das disciplinas do ciclo preparatório ministradas nas Escolas Alfredo da Silva e Pedro de Santarém e dos cursos complementares de aprendizagem ministrados na primeira.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 028, de 25 de agosto de 1948, pp. 838-843. Determina que a Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio passe a denominar se Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional e insere disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 37 029, de 25 de agosto de 1948, pp. 844-911. Promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 38 898, de 6 de setembro de 1952, p. 900. Torna aplicável aos mestres, contramestres e auxiliares do mesmo ensino que sejam contratados para uma escola, estando em exercício noutra na mesma categoria ou em categoria inferior.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 40 714, de 1 de agosto de 1956, pp. 1251-1252. Permite aos estagiários para professores adjuntos do ensino técnico profissional o exercício do magistério, como provisórios, nas escolas onde funcionem os estágios ou noutras das mesmas localidades.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 41 177, de 8 de julho 1957, pp. 699-700. Introduz alterações no Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 42 811, de 20 de janeiro de 1960, p. 64. Regula algumas situações relativas ao pessoal dos quadros do ensino técnico profissional – Dá nova redação a várias disposições do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 43 137, de 29 de agosto de 1960, p. 1910. Dispensa da parte especial do exame de admissão ao estágio os candidatos a professores efetivos que tenham sido classificados com, pelo menos, 16 valores nas licenciaturas ou nos cursos superiores das escolas superiores de Belas-Artes e do estágio pedagógico estabelecido no Estatuto do Ensino Técnico Profissional.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 43 641, de 2 de maio de 1961, p. 517. Dá nova redação ao artigo 192.º do Decreto n.º 37029, que promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 43 644, de 3 de maio de 1961, pp. 520-521. Dá nova redação aos artigos 237.º, 239.º, 247.º e 248.º do Decreto n.º 37029, que promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 48 572, de 9 de setembro, de 1968, pp. 1343-1377. Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Decreto 49 205, de 25 de agosto de 1969, pp. 1072-1076. Regula a prestação de estágios para a formação pedagógica dos professores do 1.º ao 11.º grupos do ensino técnico profissional.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 13 800, de 12 de janeiro de 1952, pp. 17-236. Aprova os programas do ensino profissional industrial e comercial.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Portaria 23 601, de 09 de setembro de 1968, pp. 1379-1434. Aprova os programas do ciclo preparatório do ensino secundário.

DIÁRIO DO GOVERNO, I Série, Lei 1 822, de 14 outubro de 1925, pp. 1287-1288. Distribuição do curso elementar do comércio ministrado nas escolas dependentes da Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial.

2. BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia, *org.* (1999) – *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, Mercado de Letras.

ADÃO, Aúrea (1982) – *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses: Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860): contribuição monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciências.

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 Afonso (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.

——— (2006) – *Sob o cronómetro de Taylor. Adestrar a mão e corrigir o olhar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Tese de Doutoramento.

ALVES, Jorge (2012) – *A Universidade na República. A República na Universidade. A UP e a Primeira República 1910-1926.* Porto: UP Editorial, 2012.

ALVES, Luís Alberto (2003) – *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*. Porto: Edições Afrontamento.

——— (2005) – *ISEP – 150 anos: Identidade e Actualidade.* Porto: ISEP.

——— (2006) – *ISEP – Identidade de uma escola com raízes oitocentistas.* Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

——— (2007) – *A reforma do ensino técnico (1948) no contexto da mudança interna e externa. Desenvolvimento do plano da lição no âmbito das provas de agregação em história*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

——— (2010) – *Os professores e o ensino industrial (último quartel do século XIX a meados do século XX)*. «Sísifo, Revista de Ciências da Educação», 11, p. 35-44. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista %2011%20PT%20d4.pdf >. [Consulta realizada em 21/05/2013].

——— (*s.d.*) – *O arranque do ensino industrial na segunda metade do século XIX.* In RAMOS, Luís; RIBEIRO, Jorge; POLÓNIA, Amélia, *coord.* – *Estudos em homenagem a João Francisco Marques*, vol. I. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 93-112.

ALVES, Luís Alberto; ALVES, Jorge; PEREIRA, José (2013) – *ISCAP – Sob o Prisma da História.* S. Mamede Infesta: ISCAP.

ALVES, Luís; ARAÚJO, Francisco; SOUSA, Pedro (2009) – *O Ensino Técnico em Portugal (1756-1973)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ANDRADE, Fernando de Azevedo (1991) – *Ensino Técnico Profissional (1756-1991): contributo para o estudo da sua organização e funcionamento.* Viseu: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

AZEVEDO, Joaquim (1991) – *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto: Edições Asa, 1991.

——— (1999) – *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

——— (2000) – *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

BAPTISTA, Ana Cristina Gonzalez da Silva (2002) – *Dias de escola: participação local e currículo técnico na Escola Secundária de Alcanena (1965/1992).* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.

BARDIN, Laurence (2008) – *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena, *coord.* (2000) – *Dicionário de História de Portugal*. Suplemento. Porto: Figueirinhas.

BARROSO, J. (2004) – *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. In FERREIRA, A.G., *org*. *Escolas, Culturas e Identidades. Comunicações*. *III Congresso luso-brasileiro de História da Educação*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BASTOS, Maria Cristina Fernandes Soares (1998) – *O Ensino da História no Portugal de Salazar.* Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.

BELL, Judith (1997) – *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

BITTENCOURT, Circe (2003)– *Disciplinas escolares: História e pesquisa*. In OLIVEIRA, M.; RANZI, S., *org. – História das Disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUS, p. 9-38.

BRANCO, António Manuel da Silva Morais (1998) – *Ensino técnico-profissional: estudo de caso.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.

BRITO, Ana (1999) – *A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões*. In CASTRO, Rui *et al*., *org. – I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 139-148.

BURKE, Peter (1997) – *A escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa na historiografia*. São Paulo: FEU.

——— (2005) – *O que é a História cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BUSTORFF, António (1988) – *Ensino técnico profissional: contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988).* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.

CABRITA, Isabel (1990) – *Utilização do manual escolar pelo professor de matemática*. In CASTRO, Rui *et al*., *org. – I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 140-160.

CAETANO, Francisco (2009) – *O ensino artístico no Porto durante o Estado Novo – 1948-1973*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

——— (2012) – *Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis*. Porto: UP Editorial.

CAMPENHOUDT, Luc Van (2003) – *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.

CAMPOS, Anabela (2012) – *Portugal quer mais 50% de jovens no ensino profissional em dois anos*. «Expresso», 12 de novembro de 2012. Disponível em < http://expresso.sapo.pt/portugal-quer-mais-50--de-jovens-no-ensino-profissional-em-dois-anos=f766371>. [Consulta realizada em 16/02/2013].

CANDEIAS, António (2009a) – *Educação, Estado e Mercado no século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.

——— (2009b) – *Educação, Estado e Mercado no século XX*. Lisboa: Edições Colibri.

CARAMELO, João Carlos Pereira (2000) – *As (des)ordens da disciplina: análise da questão disciplinar numa escola de ensino técnico (1950-1970)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

CARDIM, José Eduardo (2005) – *Do Ensino Industrial à formação profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa: UTL/ISCSO.

CARVALHO, Alfredo Tomé (1998) – *O ensino técnico profissional em Portugal: contributo para o estudo da sua organização e da evolução dos perfis profissionais, nos últimos 50 anos (1948-1998).* Évora: Universidade de Évora.

CARVALHO, Maria Manuela (2000) – *O ensino da História nos liceus do Estado Novo (1926-1940): o processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade.* Lisboa: Universidade Nova Lisboa. Tese de Mestrado.

——— (2005) – *Poder e Ensino. Os manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*. Lisboa: Livros Horizonte.

CARVALHO, Rómulo (1986) – *História do Ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

——— (2008) – *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano.* 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTOLDI, R. (2009) – *A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem*. In *II Simpósio Nacional De Ensino de Ciência e Tecnologia*, p. 968-985. Disponível em <http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20 Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnas-seriesinicias_Artigo2.pdf>. [Consulta realizada em 12/08/2013].

CASTRO, Rui *et al*, *Org*. (1999) – *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.

CHERVEL, André (1990)– *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. «Teoria & Educação», n.º 2, p. 177-229.

——— (1998)– *La Culture scolaire. Un approche historique*. Paris: Belin.

CITRON, Suzanne (1990) – *Ensinar a História Hoje. A memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.

CORREIA, Luís Grosso; COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008) – *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: SerSilito-Empresa Gráfica.

COSTA, Mário Alberto Nunes (1990) – *O Ensino Industrial em Portugal de 1852 a 1900 (Subsídios para a sua história)*. Lisboa: Academia Portuguesa da História.

DESHAIES, Bruno (1997) – *Metodologia da investigação em ciências humanas.* Lisboa: Instituto Piaget.

DIAS, Isabel Cristina (*s.d.*) – *Um Caderno Diário de Matemática: heteroglossia na História das Disciplinas Escolares e na Análise de Objectos de Ensino.* Disponível em < https://docs.google.com/ file/d/ 0B4_ wPhQ1vbVGczFRYUxfekxhNzQ/edit?pli=1>. [Consulta realizada em 01/09/2013].

ECO, Humberto (2007) – *Como fazer uma tese em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Editora Presença.

FERNANDES, A. Sousa (2005) – *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia.* In FORMOSINHO, João; FERNANDES, Sousa – *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, p. 53-89.

FERNANDES, Hermenegildo; MATOS, Sérgio Campos; Ó, Jorge Ramos, *coord*. (2013) – *História da Universidade de Lisboa. Séculos XIX e XX*. Lisboa: Tinta da China.

FERNANDES, Rogério (1978) – *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

FERREIRA, A.G., *org.* (2004) – *Escolas, Culturas e Identidades. Comunicações. III Congresso luso-brasileiro de História da Educação*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FERREIRA, César Augusto Figueiredo (1995) – *Os Salesianos e o ensino profissional em Portugal de 1894 a 1910.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Tese de Mestrado.

FERREIRA, João Filipe (1999) – *A Escola Marquês de Pombal: um estudo de caso do Ensino Técnico em Portugal.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Tese de Mestrado.

FORMOSINHO, João; FERNANDES, Sousa (2005) – *Administração da Educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier (1998) – *Como Conceber e Avaliar Manuais Escolares.* Porto: Porto Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira (1980) – *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.

——— (1988) – *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

——— (1995) – *Para a História da Educação em Portugal: seis estudos*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES, Rogério; GRÁCIO, Rui (1988) – *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

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.

GOODSON, I. (1995) – *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes.

——— (2007) – *Currículo, narrativa e o future social*. «Revista Brasileira de Educação», v. 12, n. 35, p. 241-252.

GRÁCIO, Rui (1985) – *Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80.* In LOUREIRO, João, *coord. – O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 455-535.

——— (1970) – *Sobre programas de ensino escolar*. Lisboa: Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian.

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.

GRAELLS (2000) – *Los medios didácticos. 2000*. Disponível em <http://dewey.uab.es/pmarques/ medios.htm>. [Consulta realizada em 13/08/2013].

HÉBRARD, Jean (1999) – *Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural*. In ABREU, M., *org. – Leitura, História e História da Leitura.* Campinas: Mercado de Letras, p. 33-77.

HENRIQUES, Raquel Pereira (2001) – *A Revolução no ensino da História – Confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974.* In PROENÇA, Maria Cândida, *coord. – Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

——— (2002) – *A arte de ensinar uma profissão: o ensino técnico e profissional na Casa Pia de Lisboa (1930-1950)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tese de Mestrado.

——— (2010) – *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para Ciência e Tecnologia.

HENRIQUES; Helena Castanheira (2004)– *O percurso da Matemática no ensino técnico durante a monarquia*. Porto: Universidade Portucalense. Tese de Doutoramento.

JULIA, D. (2002) – *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In LOPES, A.; MACEDO, E., *orgs. – Disciplinas e Integração Curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-71.

JULIA, Dominique (2001) – *A cultura escolar como objecto histórico*. «Revista Brasileira de História da Educação», n.º 1, p. 9-44.

JUSTINO, David (2010) – *Difícil é educá-los*. Lisboa: FFMS.

LAYTON, D. (1972) – *Science as general education*. «Trends in Education», v. 25, p. 11-15.

LOPES, A.; MACEDO, E., *org.* (2002) – *Disciplinas e Integração Curricular: História e Política*. Rio de Janeiro: DP&A.

LOUREIRO, João Evangelista, *coord.*, (1985) – *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas.* Aveiro. Universidade de Aveiro.

MADUREIRA, Nuno Luís; MATOS, Ana Cardoso (2005) – *A tecnologia*. «História Económica de Portugal». Lisboa: ICS, vol II, p. 189-218.

MAGALHÃES, Justino (2006) – *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. In «Sísifo. Revista de Ciências da Educação», *1.*

——— (2010) – *Da cadeira ao Banco (Escola e Modernização séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa.

MAGALHÃES, Olga (2002) – *Concepções de História e de Ensino da História. Um estudo no Alentejo.* Lisboa: Edições Colibri.

MAIOR, Alexina da Silva Meneses Vila (1993) – *O ensino da História nos liceus (1836-1888)*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado.

MARQUES, A.H. de Oliveira; SERRÃO, Joel, *dir.,* (2004) – *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

MARTINS, António; PARDAL, Luís; DIAS, Carlos (2005) – *Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura*. «Interacções», n.º 1, p. 77-97.

MARTINS, António; PARDAL, Luís; DIAS, Carlos (2005) – *Ensino Técnico e Profissional: Natureza da oferta e da procura.* Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

MASETTO, Marcos Tarciso (1994) –*Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.

MATOS, Sérgio Campos (1988) – *História, Mitologia e Imaginário Nacional: Uma Prospecção nos Manuais dos Liceus (1895-1939).* Lisboa: Universidade. Nova de Lisboa. Tese de Doutoramento.

MATOS, Sérgio Campos (1990) – *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A História no Curso dos Liceus (1895-1939).* Lisboa: Livros Horizonte.

MATTOSO, José, *dir.*, (1997) – *História de Portugal*. Lisboa: Estampa, vol. 5, 6 e 7.

MATTOSO, José, *dir.*, (1993) – *História de Portugal*. Lisboa: Estampa.

MEDINA, João, *dir.*, (1988) – *História Contemporânea de Portugal*. Camarate: Multilar.

MÓNICA, Maria Filomena (1978) – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: A escola primária salazarista 1926-1939*. Lisboa: Presença.

MONTEIRO, Augusto José (2010) – *A (Re)valorização de outras fontes históricas – A problemática dos manuais escolares*. In REIBEIRO, Maria, *coord. – Outros combates pela História*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, p. 343-380.

MORAES, Maria Cândida (2008) – *Ecologia dos saberes, complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.* São Paulo: WHN.

——— (2010) – *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e Prática Docente*. Rio de Janeiro: Wak editora.

MORAIS, Maria José de Faria (1995) – *O Ensino Profissional no século XVIII: O exemplo do Porto.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MOREIRA, António (*s.d.*) – *Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/ 729/652>. [Consulta realizada em 19/09/2013].

MOREIRA, Darlinda (*s.d.*) – *Manuais escolares: Um ponto de situação. Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM*. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf>. [Consulta realizada em 23/08/2013].

MOREIRA, Maria Gorete (2004) – *As Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Tese de Mestrado.

NÓVOA, António (1984) – *Réflexions sur Enseignement et Éducation*. «Separata de Expression», n.º 20, p. 30-34.

——— (1986) – *Do Mestre-escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX).* Lisboa: Universidade Técnica.

——— (1988a) – *A História do Ensino primário em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas décadas*. In *Comunicações no 1o Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

——— (1988b) – *A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades.* «Revista Portuguesa de Educação», Vol. 1, n.º 3, p. 29-60.

——— (1993) – *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, António e SANTA-CLARA, Ana Teresa, *Coord.,* (2003) – *Liceus de Portugal. Histórias, Arquivo, Memórias*. Porto: ASA.

OLIVEIRA, Daniel (2012) – *A escola facilitista de Crato*. «Expresso», 3 de Setembro de 2012. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/a-escola-facilitista-de-crato=f750606#ixzz2L30dmX3h>. [Consulta realizada em 16/02/2013].

OLIVEIRA, M.; RANZI, S., *org.*, (2003) – *História das Disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

PARDAL, António (1992) – *Formação de professores do ensino secundário (1910-1988).* Aveiro: Universidade de Aveiro.

PENIM, Lígia (2008) – *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: Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.

——— (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.

PEREIRA, Alexandre; POUPA, Carlos (2006) – *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA; José Manuel (2001) – *O Caixeiro e a Instrução Comercial no Porto Oitocentista: Percursos, práticas e contextos profissionais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

PESTANA, M. Inácio (1973) – *Didáctica da História. Guia de Introdução Didáctica*. Coimbra: Atlântida Editora.

PINTASSILGO, Joaquim (2007) – *História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da investigação portuguesa*. In PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto; CORREIA, Luís Grosso; FELGUEIRAS, Margarida Louro, *org.* – *A História da Educação em Portugal. Balanços e Perspectivas.* Porto: Edições ASA, p. 111-146.

PINTASSILGO, Joaquim e MOGARRO, Maria João (2011) – *Historiografia Portuguesa da Educação: Balanço da produção recente (2008-2010).* «Cadernos de História da Educação», v.10, n.º 2, jul/dez, p. 89-111.

PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques; CORREIA, Luís Grosso; FELGUEIRAS, Margarida Louro, o*rg.* (2007) – *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.

PINTASSILGO, Joaquim; TEIXEIRA, Anabela; BEATO, Carlos; DIAS, Isabel Cristina, *org.* (2010) – *A História das disciplinas de Matemática e Ciências. Contributos para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora.

PINTASSILGO, Joaquim; TEIXEIRA, Anabela; DIAS, Isabel Cristina (*s.d.*) – *A História da disciplina de Matemática. Abordagens teóricas, fontes e estudos (contributos para um campo de pesquisa)*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4003/1/A%20hist% c3%b3ria%20da%20 disciplina%20de%20matem%c3%a1tica.pdf>. [Consulta realizada em 07/03/2012].

POPKEWITZ, T. (2001) – *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PROENÇA, Maria Cândida (1990) – *Ensinar/Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa, Livros Horizonte.

——— (1998) – *O Sistema de ensino em Portugal séculos XIX –XX*. Lisboa: Edições Colibri.

——— (2001)– *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) – *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

REINHARD, Marcel (1973) – *O Ensino da História e os seus Problemas*. Coimbra: Atlântida Editora.

REIS, António, *dir.*, (1990) – *Portugal Contemporâneo*, vol. 3. Lisboa: Alfa.

RESENDE, José Manuel (2003) – *O Engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo.* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares, *coord.* (2010) – *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ROCHA, Germano Fernandes da (2001) – *Ensino Técnico em Vila Real: Os reflexos políticos e sócio-pedagógicos da reforma de 1931 no ensino comercial*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.

ROLDÃO, Maria do Céu (1987) – *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.

ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão (1996) – *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

SANTOS, Cândido dos Santos (1996) – *Universidade do Porto: Raízes e memórias da instituição*. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.

——— (2007) – *Para a História da Universidade do Porto*. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.

——— (2011) – *História da Universidade do Porto.* Porto: UP Editorial.

SANTOS, Isabel Cristina de Almeida (2008) – *Formação e emprego: Representações de alunos e professores de uma Escola Profissional de Viseu sobre a relação Escola/Emprego – Um estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Tese de Mestrado.

SANTOS, L.L. (1990) – *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. «Teoria e Educação», n.º 2, p. 21-29.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo (2003) – *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo, Volumes IX a XV.

SERRÃO, Joel, *Dir.*, (*s.d.*) – *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Figueirinhas.

SERRÃO, Joel; MARQUES, Oliveira, *coord.* (1992) – *Nova História de Portugal*. Lisboa: Presença, Vol. X, XI e XII.

SILVA, Maria Antonieta Vieira Freitas da (2009) – *A Escola Rocha Peixoto: Memória de um espaço do Ensino Técnico (1942-1951)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Metrado.

SILVA, Maria de Jesus (1993) – *A História e o Liceu no Estado Novo.* Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado.

SILVA, Ricardo (2007) – *A Construção do Conhecimento Histórico a partir das Actividades Propostas pelos Manuais.* Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.

SOUSA, Jesus Maria (2002) – *A dimensão política do currículo*. Madeira: Universidade da Madeira. Provas de Agregação.

SOUZA, S. E. (2007) – *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In *I Encontro de Pesquisa em Educação*. Disponível em <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigo/ 019.pdf>. [Consulta realizada em 12/08/2013].

STOER, S., STOLEROFF, A.; CORREIA, J. (1990) – *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação*. «Revista Crítica de Ciências Sociais», n.º 29.

TAVARES, Luís (2002) – *Educação*. In TAVARES, Luís Valadares; MATEUS, Abel; CABRAL; Francisco Sarsfiel, *Org.* – Reformar Portugal: 17 estratégias de mudança, p. 11-29. Lisboa: Oficina do Livro.

TAVARES, Luís Valadares; MATEUS, Abel; CABRAL; Francisco Sarsfield, *org.* (2002) – *Reformar Portugal: 17 estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro.

TAVARES, Maria Manuel Valadares (1997) – *A formação técnico-profissional em Portugal no período da monarquia*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tese de Mestrado.

TEIXEIRA, Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves (1995) – *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública.* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

TORGAL, Luís Reis (1989) – *História e Ideologia.* Coimbra: Livraria Minerva.

——— (1998) – *O Ensino da História*. In TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Amado e CATROGA, Fernando – *História da História em Portugal*. Lisboa: Temas e Debates, vol. 2, p. 85-154.

TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando (1998) – *História da História em Portugal. Séculos XIX-XX. Da Historiografia à Memória Histórica*. SL: Temas e Debates.

VIDAL, D. (2005) – *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final século XIX)*. Campinas: Autores associados.

VILA MAIOR, Alexina (1993) – *O Ensino da História nos Liceus (1836-1888).* Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado.

VINÃO FRAGO, A. (2007) – *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedago.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO

HELENA VIEIRA

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

COMPETE 2020

PORTUGAL 2020

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional