



Maria Manuela Subtil Brito Pedro

Licenciatura em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

**A EXPERIÊNCIA VEIGA SIMÃO NA
MATEMÁTICA NOS TERCEIRO E
QUARTO ANOS (1972-1975)**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

Orientador: Professor Doutor José Manuel Leonardo de Matos, Professor auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Júri:

Presidente: Prof. Doutora Maria Helena Coutinho Gomes de Almeida Santos

Arguente: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro

Vogal: Prof. Doutor José Manuel Leonardo de Matos



FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Janeiro, 2013

Maria Manuela Subtil Brito Pedro

Licenciatura em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

**A EXPERIÊNCIA VEIGA SIMÃO NA
MATEMÁTICA NOS TERCEIRO E
QUARTO ANOS (1972-1975)**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

Orientador: Professor Doutor José Manuel Leonardo de Matos, Professor auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Júri:

Presidente: Prof. Doutora Maria Helena Coutinho Gomes de Almeida Santos
Arguente: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro
Vogal: Prof. Doutor José Manuel Leonardo de Matos



Janeiro, 2013

A EXPERIÊNCIA VEIGA SIMÃO NA MATEMÁTICA NOS TERCEIRO E QUARTO ANOS (1972-1975)

“Copyright” em nome de Maria Manuela Subtil Brito Pedro, da FCT/UNL e da UNL, “A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor”.

Aos meus pais, marido e filha.

Agradecimentos

Ao longo deste período, desde a inscrição no Mestrado até à conclusão da elaboração desta dissertação, muitas foram as pessoas de uma forma ou de outra que me ajudaram. Na impossibilidade de me referir a todas, faço-o àquelas que, mais diretamente, me apoiaram, e às quais torna-se imprescindível o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor José Manuel Matos, meu orientador, pelas orientações claras que me deu e por me ter proposto um trabalho tão gratificante.

À Professora Maria da Graça Fernandes, pela partilha de conhecimentos, acompanhamento, ensinamentos e disponibilização de documentação ao longo do Projeto de Investigação.

Às Professoras, Leonor Filipe, Leonor Moreira, Maria da Luz Pires e Maria Júlia Rodrigues Lino, que me acolheram com gentileza e se prestaram de imediato a serem entrevistadas, partilhando as suas memórias. É de relevar o empenho da Professora Maria Júlia Rodrigues Lino em obter os contactos de alunos que participaram na experiência.

Aos alunos, cujos nomes são confidenciais e foram adotados os pseudónimos, Beatriz, José e Pedro, pela disponibilidade que revelaram em responder ao guião de entrevista, por mim solicitado.

À colega Mestre Cristolinda Costa, em me ter fornecido os contactos de professoras que lecionaram na experiência e pela prontidão com que sempre me elucidou e auxiliou, quando por mim solicitada.

À colega Professora Doutora Regina Kopke, pela força que me transmitiu e por me ter possibilitado uma conversa com o Professor Doutor António Teodoro.

Ao Professor Doutor António Teodoro, por me ter recebido e proporcionado conhecer a Professora Maria da Graça Fernandes.

Aos meus pais, António Pedro e Berta Subtil, ao meu marido, José Silva e à minha filha, Maria Subtil Silva, pelo incentivo inicial que me deram para a inscrição no Mestrado. Pela força, compreensão, ajuda e amor que demonstraram ter por mim, durante a composição deste trabalho, onde tantas vezes foram privados da minha companhia e atenção.

Aos meus colegas de trabalho que me ajudaram de forma direta e indireta.

A todos aqueles que não mencionei mas que, de várias maneiras, surgiram na minha vida e que, contribuíram de alguma forma para o meu progresso académico e pessoal.

Resumo

A presente dissertação descreve a experiência pedagógica na disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos do ensino básico de 1972 a 1975, integrada no lançamento da Reforma Veiga Simão.

Essa experiência consiste na introdução de algumas inovações pedagógicas e na modificação da estrutura do sistema educativo visando nomeadamente a democratização do ensino, numa perspetiva meritocrata e o alargamento da escolaridade básica obrigatória para oito anos através da unificação dos seus últimos dois anos. Essa escolaridade contemplava o ensino primário, com a duração de quatro anos e o ensino preparatório também com a duração de quatro anos, subdividido em dois ciclos: o de observação e o de orientação. Esse último ciclo (3º e 4º anos) centrar-se-ia no desenvolvimento de aptidões dos jovens, facilitadoras da escolha da via escolar ou profissional que melhor se adaptasse às suas capacidades.

Para a realização do trabalho recorreu-se a uma análise documental e a diversos testemunhos recolhidos por entrevista. Foi descrito como surgiu a experiência pedagógica dos 3º e 4º anos e tudo o que foi necessário para a sua concretização, como seja a elaboração do currículo e dos programas, a escolha das escolas, o recrutamento, a formação e apoios aos professores. Concluiu-se que se tratou de um ensaio com inovações significativas expressas nos programas ao nível dos conteúdos, dos objetivos e didáticas de ensino, com principal relevância para a disciplina de Matemática.

A Reforma Veiga Simão foi posta de parte após o 25 de abril de 1974. A experiência caiu no esquecimento e a escolaridade obrigatória passou a ter novamente 6 anos.

Palavras chave: Reforma; Escolaridade Obrigatória; 3º ano; 4º ano; Experiência; Inovações.

Abstract

This essay describes the teaching experience in Mathematics in the 3rd and 4th grades of compulsory school from 1972 to 1975, when Veiga Simão Reformation took place.

This experience consists in the introduction of some pedagogical innovations and in the changing of the education system structure with particular reference to the democratization of education, in a social perspective, and to the extension of compulsory education to eight years by unifying the first two years. This included primary school teaching with four years duration and preparatory school teaching also with four years duration, the last one divided into two cycles: observation and guidance. This last cycle (3rd and 4th grades) would be focused on developing young people skills that would make the choice of a school or a professional career more adapted to their capacity.

To develop this work it was used a documental analysis and several testimonies collected by interview, in order to describe how the 3rd and 4th grades learning experience appeared and all that was necessary to its fulfillment such as the development of curriculum and syllabus, the choice of schools, recruitment, teachers training and support. It was concluded that this was an essay with significant innovations on the syllabus as far as contents, objectives and teaching didactics are concerned, with special relevance to the subject of Mathematics.

Veiga Simão Reformation was rejected after 25th April, 1974. The experience was forgotten and compulsory education would last 6 years again.

Keywords: Reformation; Compulsory Education; 3rd grade; 4th grade; Experience; Innovations

Índice de Matérias

Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Matérias	XIII
Índice de Figuras	XVII
Índice de Tabelas	XIX
Siglas utilizadas.....	XXI
Capítulo 1 – Introdução	1
Capítulo 2 – Objeto e Metodologia.....	3
Capítulo 3 – Contexto histórico - Enquadramento político, social, económico e educacional (1926 -1974).....	9
1. Escolaridade Obrigatória durante o Estado Novo	14
2. Iniciativas do Estado Novo visando a diminuição do analfabetismo	21
2.1 Os postos de ensino ministrados pelos regentes escolares.....	21
2.2 Reabertura das escolas do Magistério Primário.....	22
2.3 Plano de Educação Popular - Campanha Nacional de Educação de Adultos e Cursos de Educação de Adultos	22
3. Iniciativas que foram tomadas no Estado Novo, para o desenvolvimento do ensino - a diminuição do analfabetismo e a preparação de pessoal qualificado para responder às exigências da economia	24
3.1 Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Elementar.....	24
3.2 Projeto Regional do Mediterrâneo	24
3.3 Criação do IMAVE – Telescola	25
3.4 Reforma Veiga Simão - “ Lei 5/73”	25
3.4.1 Os obstáculos à Reforma Veiga Simão – “Lei 5/73”	30
3.4.2 As críticas à Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73”	32
3.4.3 Os elogios à Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73”	33
3.4.4 Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73” – analisada por ele próprio	36
3.4.5 “25 de abril de 1974” - Fim da Reforma Veiga Simão?.....	38
4. Inovação no ensino da Matemática.....	40

Capítulo 4 – A experiência pedagógica dos 3º e 4º anos	45
1. A origem da experiência – organização do currículo e do grupo de trabalho que elaborou os programas	45
2. Os novos programas	53
2.1 Inovações ao nível das finalidades do ensino	54
2.2 O novo programa de Matemática	56
3. A escolha das escolas	63
4. O recrutamento dos professores	65
5. A formação de professores.....	65
6. Algumas reações de professores, alunos e pais.....	66
7. Apreciação pública da experiência.....	70
8. Cronologia da experiência	71
Capítulo 5 – A experimentação nas escolas	75
1. Testemunhos de professoras	76
1º Testemunho	76
2º Testemunho	80
3º Testemunho	84
4º Testemunho	88
2. Testemunhos de alunos	92
1º Testemunho	92
2º Testemunho	94
3º Testemunho	95
3. Análise dos testemunhos.....	96
3.1 Professoras	96
3.2 Alunos	99
Capítulo 6 – Conclusões	101
Referências Bibliográficas	109
Anexos	111
Anexo 1 – Ata da primeira reunião do grupo de trabalho da experiência dos 3º e 4º anos	113
Anexo 2 – Ordem para os sucessivos níveis a percorrer na aquisição dos conceitos, segundo B.S.Bloom (Programas, 1972, pp. 68 – 70)	115

Anexo 3 – Conteúdos Programáticos do 3º ano, da disciplina de Matemática, enumerados de acordo com os diferentes níveis da taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom (Programas, 1972, pp. 72– 78)	116
Anexo 4 – Despacho de 9 de Agosto de 1972 que determina o lançamento da experiência	121
Anexo 5 – Informação da DGEB e DGES em resposta ao Despacho de Veiga Simão, de 7/11/1972, (solicitando informação urgente sobre o funcionamento da experiência do 3º ano) e Despacho de Veiga Simão, de 18/11/1972, pronunciando-se sobre a avaliação dos alunos.....	126
Anexo 6 – Protesto enviado por Graça Fernandes a Veiga Simão sobre mudanças de programa (anónimas) feitas na experiência.....	131
Anexo 7 – Resposta de Veiga Simão relativamente ao protesto que Graça Fernandes lhe enviou sobre mudanças de programa (anónimas) feitas na experiência	133
Anexo 8 – Despacho de 17/4/1974 que determina as regras da expansão do 3º ano experimental.....	134
Anexo 9 – Ordem de trabalhos de uma reunião de pais de alunos, na Escola Preparatória de Fernando Pessoa, em Lisboa	135
Anexo 10 – Guião da entrevista às professoras de Matemática que participaram na experiência dos 3º e 4º anos	136
Anexo 11 – Guião da entrevista à professora de Educação Visual que participou na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos	139
Anexo 12 – Guião da entrevista aos alunos que participaram na experiência dos 3º e 4º anos.....	142
Anexo 13 – Entrevista a Maria da Graça Fernandes.....	144
Anexo 14 – Entrevistas às professoras que participaram na experiência dos 3º e 4º anos	152
Anexo 15 – Entrevistas aos alunos que participaram na experiência dos 3º e 4º anos..	177
Anexo 16 – Relatório da OCDE/CERI/IMTEC/74.02	185

Índice de Figuras

Figura 4.1 – Ficha de Informação da Avaliação de um/a aluno/a do 3º ano da Escola Preparatória Fernando Pessoa, Lisboa.....	69
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 4.1 – Distribuição Curricular do 3º ano da experiência segundo os Programas, 1972 ...50

Tabela 4.2 – Composição do grupo de trabalho para elaboração do programa das disciplinas da experiência dos 3º e 4º anos, segundo Graça Fernandes 51

Tabela 4.3 – Cronologia da experiência dos 3º e 4º anos, segundo Graça Fernandes..... 71

Siglas utilizadas

ESU - Ensino Secundário Unificado

CERI - Centro de Investigação e Inovação Educacional

CIEAEM - Comissão Internacional para o Estudo e Melhoramento do Ensino das Matemáticas.

CPES - Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

CUF - Companhia União Fabril

DGEB - Direção Geral do Ensino Básico

DGES - Direção Geral do Ensino Secundário

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento

GEPAE - Gabinete de Estudos e Planeamento de Ação Educativa

IASE - Instituto de Ação Social Escolar

ICMI - Comissão Internacional sobre o ensino da Matemática

IMAVE - Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino

IMTEC - Movimentos Internacionais para a Mudança Educativa

MEN - Ministério de Educação Nacional

MFA - Movimento das Forças Armadas

NATO - Organização do Tratado do Atlântico Norte

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

Capítulo 1 – Introdução

O presente estudo é a nossa dissertação de Mestrado em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do programa “Para ser Mestre”.

Foi nossa intenção investigar como decorreu a experiência pedagógica na disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos do ensino básico que se realizou nos anos letivos de 1972/73, 1973/74 e 1974/75, em Portugal, no âmbito da Reforma Veiga Simão. A motivação para a elaboração deste trabalho teve por base o facto de a nossa formação ser em Matemática e a nossa profissão a docência nesta disciplina, na qual atualmente, o insucesso escolar está bastante generalizado, sendo temida por um grande número de estudantes que frequentemente fazem opções a que preside apenas o desejo de “fugir” da Matemática. Foi nosso propósito perceber até que ponto esta dificuldade tem sido uma constante e quais os motivos que a originam. Ocasionalmente tivemos conhecimento que há quarenta anos se realizou uma experiência pedagógica cujos resultados pareciam muito positivos, nomeadamente em Matemática. Decidimos então centrar a nossa pesquisa no ensino da Matemática nos 3º e 4º anos experimentais. Não sentimos grandes dificuldades na realização desta investigação, tendo-nos até proporcionado bastante prazer à medida que prosseguia e as descobertas se concretizavam.

Dividimos o presente trabalho em seis capítulos.

No Capítulo 1 - “Introdução”, apresentamos o trabalho e a finalidade que pretendíamos atingir.

No Capítulo 2 - “Objeto e Metodologia” clarificamos e justificamos o objeto e a metodologia adotada bem como as técnicas utilizadas na realização deste trabalho de investigação.

No Capítulo 3 - “Contexto histórico - Enquadramento político, social, económico e educacional (1926 - 1974)”, foi feito um enquadramento político, social, económico e educacional, uma análise da escolaridade obrigatória, das medidas que foram tomadas para a diminuição do analfabetismo e preparação de pessoal qualificado para responder às exigências da economia, com destaque para a Reforma Veiga Simão, e as inovações no ensino da Matemática, com a difusão do Movimento da Matemática Moderna, ainda na vigência do Estado Novo.

No Capítulo 4 - “A experiência pedagógica dos 3º e 4º anos”, descrevemos como surgiu a experiência pedagógica e o que foi necessário para a sua concretização, como foram elaborados o currículo e o programa, como foi feita a escolha das escolas, o recrutamento, a formação e o apoio dos professores. Também foram identificadas as inovações contidas nos

programas ao nível dos conteúdos, objetivos e didáticas de ensino, com principal relevância para o programa de Matemática.

No Capítulo 5 - “A experimentação nas escolas”, fazemos a apresentação e análise dos testemunhos orais e via *e-mail*, de quatro professoras já reformadas e de três alunos, que participaram na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos.

No «Capítulo 6 - “Conclusões”, procuramos concluir avaliando á prossecução dos objetivos que nos tínhamos comprometido alcançar, produzindo a análise dos conteúdos dos testemunhos e cruzando-os na medida do possível, com os documentos por nós pesquisados.

Considerando que são raros os estudos sobre a temática apresentada, pensamos que esta investigação apesar das suas limitações, nomeadamente o tempo de nove meses para a sua concretização, poderá constituir um contributo para o conhecimento de alguns aspetos, até agora desconhecidos, de um período bem recente da História da Educação no nosso país.

Capítulo 2 – Objeto e Metodologia

Depois de um período de grande estagnação e até retrocesso, em 1971 surgiu em Portugal “um projeto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino” (Stoer, 1986, p. 71). Designou-se por Reforma Veiga Simão e foi traduzida na Lei 5/73 de 25 de julho de 1973 (que não chegou a ser regulamentada), denominada Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo Viñao Frago (2007), falar em reforma implica ideias de avanço e progresso, desencadeando no nosso pensamento um sentimento de melhoria. A Reforma Veiga Simão pretende dar resposta à necessidade de evolução do Sistema de Ensino, de formação de mão de obra especializada para responder às exigências do desenvolvimento da economia e de uma mudança na sociedade da época. Ainda segundo o mesmo autor, por reforma entende-se: “alteração fundamental das políticas educativas nacionais’ que pode afetar o governo e administração do sistema educativo escolar, a sua estrutura ou financiamento, o currículo - conteúdos, metodologia, avaliação - , o professorado – formação, seleção ou avaliação - e a avaliação do sistema educativo” (Viñao, 2007, p.108).

É no contexto da Reforma Educativa de Veiga Simão que surge a experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico (1972 a 1975) dando continuação ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário - CPES. Tendo este ciclo surgido como resultado da unificação do 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico, cuja intenção era adiar em dois anos as escolhas escolares e profissionais dos alunos. O objetivo desta investigação incide na realização de um estudo acerca dessa experiência pedagógica nos anos letivos de 1972/73, 1973/74 e 1974/75, dando especial relevo à disciplina de Matemática, contemplando numa “primeira leva” os alunos que iniciaram a experiência e uma “segunda leva” constituída por um maior número de escolas.

Podendo a escola ser entendida como uma instituição responsável pela difusão de cultura, para Dominique Julia (1995), a cultura escolar trata-se de um conjunto de normas que determinam conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a inclusão desses comportamentos. É nosso propósito compreender a cultura escolar na disciplina de Matemática nesta experiência pedagógica.

A presente investigação pretende responder à seguinte questão:

Como decorreu a experiência pedagógica na disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos do ensino básico nos anos letivos de 1972/73 a 1974/75?

Esta questão compreende um conjunto de outras, de âmbito mais específico, nomeadamente no que respeita à *conceção* da experiência:

• *Qual a política educativa que esteve na origem da criação da experiência pedagógica?*

Relativamente à preparação da experiência:

• *Quem elaborou o currículo da experiência? Quem construiu o grupo de trabalho responsável pela elaboração do programa das disciplinas? Como foi feita a escolha das escolas que participaram na experiência? Quais os critérios para lecionar na experiência?*

No que concerne à *experimentação* nas escolas:

• *Quem frequentou a experiência? Os professores sentiam-se com formação necessária para lecionar na experiência? Como foi gerido o tempo letivo e não letivo dos professores? Quais as inovações implementadas nos métodos de ensino? Quais as inovações dos conteúdos programáticos da disciplina de Matemática? Qual o sentimento dominante que a experiência suscitou nos alunos e nos professores?*

Em relação ao que se *manteve* depois da experiência:

• *Qual a política educativa que prevaleceu depois da experiência?*

Foi utilizada na investigação uma metodologia qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o elemento essencial. O contacto direto com o objeto de estudo funciona como elemento chave da investigação. É fundamental perceber o contexto da história, nunca proporcionando a separação entre este, o ato e a palavra, de modo a não correr o risco de perder o centro da investigação.

- Só se deve analisar os dados depois de descrevê-los. Os resultados escritos irão incluir citações em forma de palavras ou imagens, ou até mesmo transcrições de entrevistas, ou documentos oficiais. Quando for feita a análise dos dados será respeitada, o mais possível, a forma como esses resultados foram registados ou transcritos.

- Todo o processo de investigação é importante, e isso inclui quer o que foi acontecendo, quer o resultado final. Todos os dados recolhidos e analisados serão cruciais para, posteriormente, compreender o objeto de estudo.

- A análise dos dados é feita de um modo indutivo até se chegar a inferências generalizantes. Um investigador qualitativo parece interessar-se mais pelos meios do que propriamente pelos fins, isto é, dá mais ênfase ao processo utilizado do que propriamente aos resultados.

- O significado das coisas é de extrema importância, nomeadamente o “porquê” e “o quê”. O investigador ao permanecer em constante procura, pode chegar a factos que não estava à espera ou até dar relevo a pormenores que lhe pareciam inicialmente, de menos importância. No entanto, nunca deve fugir ao objeto de estudo inicial, aproveitando todos os pormenores.

Neste sentido, a investigação que nos propomos realizar é de natureza qualitativa, identificando-se como um estudo de caso numa perspetiva Histórica. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Neste tipo de

estudo convém que o investigador faça uma investigação preliminar sobre todos os registos existentes, inerentes ao campo da investigação, no sentido de se informar sobre quais as pessoas disponíveis para entrevistar assim como os documentos que são preservados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Quando o investigador não conhece o sujeito, convém que se estabeleça uma relação de confiança, de à vontade, entre ambos de modo que o entrevistado exprima livremente as suas opiniões. Algumas entrevistas podem ser abertas, centrando-se em tópicos determinados, ou guiadas por questões gerais.

No entanto, quando se usa um guião, as entrevistas também podem abranger um grande número de temas, proporcionando ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. A intenção é obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Deve evitar-se colocar no guião perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”.

O bom entrevistador tem de ser paciente, bom ouvinte e atento. No decurso de uma entrevista deve comunicar com o sujeito, acenando com a cabeça e utilizar expressões faciais apropriadas, pedindo clarificações se for caso disso. Nunca deve fazer juízos de valor relativamente ao que ouviu, pois deve, sim, encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. Se decidir utilizar um gravador tem de pedir autorização ao entrevistado.

Na presente dissertação, a metodologia adotada para a recolha dos dados terá por base, numa primeira fase, uma análise documental (Programas de 1972, Projeto de Reforma do Sistema Escolar, 1971, Relatório sobre a experiência apresentado à OCDE, legislação e bibliografia diversa) e numa segunda fase, a realização de entrevistas com recurso a um guião¹ feito por nós, às professoras Maria da Luz Pires, Leonor Moreira, Leonor Filipe e Maria Júlia Rodrigues Lino e alunos que participaram na experiência pedagógicas dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório. Assim como uma entrevista aberta à professora Maria da Graça Fernandes, a responsável pelo currículo da experiência e orientação da mesma em colaboração com Rui Grácio.

A Biblioteca Nacional foi o primeiro local onde nos dirigimos e encontrámos o Projeto de Reforma do Sistema Escolar, 1971, os Programas, 1972, a Lei 5/73 de 25 de julho de 1973, o livro de Rómulo de Carvalho, «História do Ensino em Portugal» e o livro de Stephen R. Stoer, «Educação e Mudança Social em Portugal». No *moodle* da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, por indicação do nosso orientador, Professor José Manuel Matos, tivemos acesso aos dois volumes da dissertação de doutoramento de António Teodoro «A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo», assim como outras obras que estão referenciadas na Bibliografia da dissertação. Na Biblioteca Municipal da Moita encontrámos o livro «Sistema de Ensino em Portugal» que nos interessou sobretudo a parte escrita pelo Rogério Fernandes sobre o ensino básico. Nas leituras que íamos fazendo começámos a ter conhecimento de algumas obras e

¹Anexos 10, 11 e 12

legislação importantes para o estudo que estávamos a realizar. Então efetuámos pesquisas na Biblioteca Nacional e na Biblioteca da Escola Básica 2º, 3º ciclos Fragata do Tejo, na Moita. Algumas dessas obras foram facultadas por colegas de trabalho e pela professora Maria da Graça Fernandes, que também nos concedeu documentação inerente à experiência, assim como o Relatório apresentado à OCDE, que nos contou como o mesmo surgiu.

Portugal tinha entrado para a OCDE, entidade que está dividida em vários departamentos. Há um para o ensino, a investigação e a inovação - CERI, este por sua vez tem outro organismo só dedicado à inovação – IMTEC. O estado Português era obrigado a estar presente e constituir uma seção no âmbito do GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento). O país tinha que apresentar um caso de inovação, que foi justamente o 3º ano. Daí Graça Fernandes ter entrado para o IMTEC e ter estado várias vezes em Paris, com a Ester Luísa Dias, Coordenadora da experiência da parte da Direção Geral do Ensino Básico, a discutir e a apresentar o caso. O GEP estava a preparar este documento para ser apresentado e quando se deu o 25 de abril de 1974, ainda não tinha sido concretizado. Graça Fernandes ficou no Ministério da Educação no I Governo Provisório e explicou que havia uma reunião em Paris, para apresentar o caso. Então nomearam-na juntamente com a Ana Maria Bettencourt, para irem a Paris em julho de 1974, apresentar o relatório sobre a experiência do 3º ano. Este relatório será referenciado por Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02.

De seguida passámos às entrevistas, onde entrevistámos formalmente Maria da Graça Fernandes, no dia 27 de fevereiro de 2012, em sua casa. Posteriormente realizámos múltiplos contactos telefónicos de modo a esclarecer dúvidas que nos foram surgindo ao longo da investigação. No dia 15 de agosto de 2012 foi-lhe dada a ler a entrevista com o objetivo de confirmar o que nos relatou. Relativamente às professoras, Leonor Moreira enviou-nos no dia 9 de fevereiro de 2012 o seu testemunho via *e-mail* dado que tem grandes períodos de ausência de Portugal. Maria da Luz Pires, Leonor Filipe e Maria Júlia Rodrigues Lino receberam-nos em sua casa nos dias 9 de fevereiro de 2012, 17 de fevereiro de 2012 e 5 de julho de 2012, respetivamente. Todas as entrevistadas deram autorização para a divulgação dos seus nomes e respetivos testemunhos. No que respeita aos alunos, os seus nomes são confidenciais e foram substituídos pelos pseudónimos: José, Beatriz e Pedro, e enviaram-nos os seus testemunhos via *e-mail*, nos dias 27 de fevereiro de 2012, 4 de março de 2012 e 5 de março de 2012, respetivamente.

Inicialmente, a escolha dos participantes teve por base a informação prestada pelo Professor Doutor José Manuel Matos, de que a Professora Cristolinda Costa, que se encontra a fazer Doutoramento, tinha o contacto de algumas professoras que participaram na experiência dos 3º e 4º anos, no âmbito da Reforma Veiga Simão. Assim sendo, pudemos contactar com as professoras Leonor Moreira, Maria da Luz Pires e Leonor Filipe, que lecionaram a disciplina de Matemática. Quando se realizou a primeira entrevista à professora Maria da Luz Pires, foi possível obter o contacto da professora Maria Júlia Rodrigues Lino que lecionou a disciplina de Educação Visual e que nos facultou os contactos dos alunos. Posteriormente a Professora Doutora Regina Kopke, facultou-nos uma conversa com o

Professor Doutor António Teodoro, há qual, por sua vez, ele nos indicou à Professora Maria da Graça Fernandes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), tratou-se da técnica de amostragem “bola de neve”.

O facto de termos feito uma entrevista a uma professora que não lecionou a disciplina de Matemática na experiência deve-se à nossa intenção de verificar se as suas opiniões convergiam ou divergiam com as das professoras de Matemática quanto ao modo de atuar durante a experiência.

Todas as entrevistas realizadas foram colocadas em anexo². Também seguimos o mesmo tipo de metodologia para alguns documentos relativos à experiência dos 3º e 4º anos, nomeadamente, uma ata³, alguns despachos⁴ e o Relatório⁵ apresentado à OCDE, que tivemos acesso, através de Maria da Graça Fernandes.

²Anexos 13, 14 e 15.

³Anexo 1.

⁴Anexos 4, 5 e 8.

⁵Anexo 16.

Capítulo 3 - Contexto histórico - Enquadramento político, social, económico e educacional (1926 -1974)

Com o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926 que culminou com o fim da I República, o regime português tornou-se uma Ditadura Militar tendo sido suspensa a Constituição de 1911. Em 1933 aprovou-se uma nova Constituição, na qual ficaram estabelecidas as bases ideológicas do regime que seria conhecido como Estado Novo. Este pode sumariamente caracterizar-se por ser um regime político autoritário, conservador, nacionalista e corporativista, de inspiração fascista, católico, tradicionalista e colonialista, de cariz antiliberal, antiparlamentarista, anticomunista, e colonialista. Vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde 1933, até 1974, data em que foi derrubado pela Revolução do 25 de abril. Durante quatro décadas houve apenas dois presidentes do Conselho de Ministros, António de Oliveira Salazar (1932-1968) e Marcelo das Neves Alves Caetano (1968-1974).

O regime foi também chamado de Salazarismo, tomando como referência o papel do seu fundador e líder, António de Oliveira Salazar, na medida em que foi um regime político que se centrou na figura de um "chefe", Salazar, sendo muito marcado pelo seu estilo pessoal de governação, bastante autoritário, como se percebe destas suas palavras: "Sei muito bem o que quero e para onde vou." (Carvalho, 1986 p.722)

Segundo Carvalho (1986), já em 27 de abril de 1928, perante a grave situação económica do país, Salazar, especialista de Finanças Públicas da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, aceita ser nomeado ministro das finanças, sob a exigência de total subordinação de todos os ministérios ao seu ministério. Impôs então uma forte austeridade e um rigoroso controlo das contas públicas, aumentando os impostos e reduzindo as despesas, conseguindo assim um saldo orçamental positivo logo no primeiro ano de exercício (1928-29). Era um homem direccionado para mandar e não para ser mandado, nem acatar as ideias dos outros.

O sistema educacional foi controlado pelo governo que pretendia uma educação nacionalista e ideologicamente muito conservadora e autoritária, centrando-se na exaltação dos valores nacionais (ex: o passado histórico, o grande Império Colonial Português, a religião, a tradição, os heróis, os costumes, o serviço à Pátria, a solidariedade humana numa perspetiva cristã, o apego à terra...).

"Deus, Pátria, Família" significou, em termos educacionais, para além da obrigatoriedade da «*existência de um crucifixo por detrás e acima da cadeira do professor do Ensino Primário*» (Lei n.º 1:941, 1936) a juntar-se aos retratos do chefe da nação (que já era obrigatório desde 1935) e ao do próprio Salazar, chefe do governo.

Segundo Stoer (1986), fez-se "uma redução dos programas de modo a permitir-se uma concentração no fundamental, com saliência para os conhecimentos aplicados (quer dizer, para o desenho e para os trabalhos manuais no caso dos rapazes, e para as atividades

domésticas no das raparigas), devendo todos os princípios evocar as ideias de pátria, família e amor à terra natal” (p. 47). Referenciado pelo mesmo autor, no Estado Novo, considerava-se suficiente que as escolas primárias, sobretudo as rurais ensinassem às crianças apenas ler, escrever e contar, portanto não havia grande preocupação no que concerne à preparação pedagógica e científica dos professores primários, assim como se deveria apostar na redução dos programas do currículo de ensino.

Neste contexto, Reis (1990) afirma que já em 1931 tinham sido abertos os primeiros postos escolares, confiados aos regentes escolares, normalmente cidadãos com precária preparação, mas considerados idóneos pelo pároco local. Esta medida não foi bem aceite por parte dos professores primários, na medida em que se sentiram feridos na sua dignidade profissional, dado que os regentes eram “indivíduos que não conseguiam ser alfaiates, sapateiros, albardeiros – profissões que requeriam uma preparação específica – podiam ver-se de súbito transformados em professores primários, como se isso de ensinar crianças pudesse ser tarefa de ignorantes” (Reis. A., 1990, p. 273). Segundo o mesmo autor outra medida que marcou muito negativamente o ensino foi o encerramento das escolas do magistério primário com a supressão das matrículas no 1º ano (artº 7º do Decreto-lei 27279, de 24 de novembro de 1936) e o alargamento da rede de ensino primário por via da criação de simples postos escolares confiados a regentes. De nada serviria a adoção de um livro único para cada classe da instrução primária (Lei nº 1:941, de 11 de abril de 1936), se o ensino não estivesse entregue a agentes de confiança insuspeitos de simpatia pela velha ordem liberal ou pelas novas ideias esquerdistas. Interessava, continuar a privilegiar a contratação de regentes escolares e subvalorizar o estatuto profissional do professor primário.

Entre 1926 e 1940 o aumento da frequência escolar nos diversos tipos de ensino foi geral. Deu-se o aumento da presença feminina nas escolas, tanto no corpo docente, como discente, tendo se registado uma diminuição do analfabetismo tanto ao nível feminino como masculino, embora os resultados escolares não fossem muito bons. As reprovações eram mais que muitas.

Segundo Carvalho (1986), no Estado Novo teme-se as pessoas de correntes políticas diferentes que têm um nível educacional alto e que defendem ou o Capitalismo ou o Comunismo, com os quais Salazar mantinha uma relação de desconfiança (no primeiro caso) ou até mesmo de rejeição (no segundo caso). O mesmo autor afirma que o inconveniente do povo saber ler resultava no acesso, por via da leitura, “ao conhecimento de doutrinas corrosivas e de facécias mal cheirosas, conforme dizia Alfredo Pimenta, e se essa consequência fosse inevitável então melhor seria fecharem-se as escolas deixando-as apenas abertas aos filhos bem comportados da burguesia interessada na manutenção dos seus privilégios” (Carvalho, 1986, p. 728). Por outro lado, podia-se “proporcionar escolas a todos mas só os deixar ler aquilo que o estado achasse conveniente, não apenas enquanto crianças, na escola, mas depois como adultos, pela vida fora, até á hora da morte” (Carvalho, 1986, p 728), obviamente através de uma vigilância permanente.

O regime era muito conservador, tentando controlar o processo de modernização do país, pois Salazar temia que se esta não fosse controlada, iria destruir os valores religiosos, culturais e rurais da Nação. Este medo de uma modernização segundo o modelo capitalista puro que imperava no Mundo Ocidental contribuiu, para o distanciamento progressivo de Portugal em relação a outros países ocidentais, principalmente nas áreas das ciências, da tecnologia e da cultura.

Segundo Stoer (1986), a educação e o crescimento económico encontrava-se totalmente divorciados durante este período. Até 1947, manteve-se uma postura, de desconfiança de qualquer influência que viesse do estrangeiro, nomeadamente nesse mesmo ano, um ministro salazarista de Educação, Pires da Lima, exprimiu, em diploma legal, fortes reservas aos modelos estrangeiros onde afirma:

“(...) o melhor método, por se tratar de um regime de ensino para Portugueses, será o que for consentâneo com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria, e importa, por isso, menos o estudo do que têm feito as outras nações do que o exame e a observação dos resultados das experiências que nós próprios temos feito” (Stoer,1986, p.47).

O final da II guerra mundial, em 1945, tornou possível na década de 50, o começo de uma abertura da economia ao estrangeiro o que permitiu a entrada regulada de capitais estrangeiros, desenvolvendo muito a economia (principalmente a indústria química e metalomecânica, o turismo, os transportes e o sector energético) e as infraestruturas, principalmente pontes, estradas e barragens. Mas, mesmo com este grande crescimento económico, a economia portuguesa, continuando a ser predominantemente rural e a ser altamente supervisionada pelo regime, mantinha-se atrasada em relação às grandes economias da Europa, embora menos do que durante a 1ª República. No que concerne à educação, Teodoro (1999) estimava em Portugal uma população de analfabetos, com idade superior a 7 anos, na ordem dos 45%.

Na ótica de Reis (1990), percebendo-se da correlação existente entre crescimento económico e escolarização, procedeu-se à criação do ciclo preparatório do ensino técnico⁶ elementar em 1947, como ramo paralelo ao 1º ciclo do ensino liceal⁷, e do Plano de Educação Popular, em 27 de outubro de 1952, dinamizados pelo ministro da educação Pires de Lima.

Na opinião de Stoer (1986), o sistema educativo só tentou corresponder às necessidades da expansão económica, quando Leite Pinto, Ministro da Educação, nos finais dos anos 50, pediu ajuda à OCDE para financiar um estudo sobre o sistema escolar português, integrado no que se chamou Projeto Regional do Mediterrâneo, (porque abrangia vários países

⁶Intensifica-se a separação entre liceus e escolas técnicas, sendo que os primeiros funcionavam como via privilegiada de acesso ao ensino universitário e as últimas como formação de mão de obra especializada e o acesso ao ensino médio.

⁷Após uma Reforma do Sistema de Ensino em 1947, o sistema educativo português compreendia o ensino primário de 4 anos (6 - 9 anos), dois ciclos de 2 + 3 anos (com 2 ramos distintos para o ensino liceal e ensino técnico) (10 - 14 anos) e um terceiro ciclo no ensino liceal (15 -16 anos) de preparação para a universidade.

do sul da Europa) que incluía um estudo estatístico da relação entre a necessidade de mão de obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia, com o objetivo de expandir a formação de técnicos especializados. O objetivo desse trabalho passava pela contribuição da educação, na formação de “capital humano”, especialmente, na preparação de técnicos especializados, para responder às crescentes necessidades da economia. Assistia-se ao predomínio dos interesses económicos e financeiros sobre o tradicionalismo rural.

Por este motivo, registou-se um aumento significativo do número de alunos nas escolas técnicas, que beneficiaram de uma reforma de modo a responder às necessidades de mão de obra qualificada, ao nível industrial. Dá-se também o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos em ambos os sexos (Decreto-lei 45810 de 9 de Julho de 1964) criando-se um ciclo complementar do ensino primário que incluía as 5ª e 6ª classes, pois o próprio ministro Galvão Teles reconheceu que “reduzida a quatro classes (...) já é pouco para os tempos que correm” (Grácio, 1990, p. 245). Esse ciclo complementar do ensino primário, estava vocacionado para aqueles que não quisessem prosseguir os estudos, dando-lhes “uma preparação direta para a vida, evitando-se um ensino puramente livresco, preconizando-se uma pedagogia específica para crianças dos meios populares, no contexto de necessidades imediatas da divisão social do trabalho” (Grácio, 1990, p.245).

Segundo Carvalho (1986), as crescentes exigências da internacionalização da economia e os desafios de uma sociedade em rápida mutação resultante de avanços tecnológicos, proporcionou em 1964, um grande passo no sentido de desenvolver audiovisuais educativos com a criação do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual servindo de ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino (IMAVE) e do ensino indireto pela Telescola.

Na perspetiva de Grácio (1990), em 2 de janeiro de 1967, pelo Decreto-lei 47480, dá-se a unificação dos ciclos iniciais dos ensinos técnico e liceal, passando a designar-se, Ciclo Preparatório do Ensino Secundário - CPES - (ciclo preparatório direto), cuja justificação oficial, permitiria diferir de dois anos e «racionalizar», as opções escolares e profissionais. Em meados dos anos 60, o prolongamento da escolaridade, processa-se mediante três vias paralelas - ciclo complementar do ensino primário, telescola e ciclo preparatório direto, de desigual prestígio pedagógico e social.

No entanto, segundo Teodoro (1990), Galvão Teles demonstra uma certa resistência, relativamente ao facto de a evolução do sistema educativo, passar pela formação de mão de obra qualificada, de modo a dar resposta ao desenvolvimento económico, como se pode comprovar nas suas palavras: “Quem faz a economia é o homem, e quem faz o homem é a educação: donde ser a educação que faz, afinal, a economia”⁸.

Em 1965 é criado Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), que tinha como objetivo, avaliar as transformações operadas no sistema de ensino pelo

⁸Discurso proferido na transferência de poderes, em 19 de Agosto de 1968 (Telles, 1968, p. 23) citado em António Teodoro, *A construção social das políticas educativas...*, p.265.

processo legislativo de Galvão Teles. Na apresentação do articulado do decreto-lei que criou este órgão, lia-se: “O Ministério da Educação Nacional tem absoluta necessidade de um órgão que possa consagrar-se ao estudo permanente, sistemático, dos problemas de natureza educacional, em ordem a facilitar as decisões de fundo que o ministro haja de tomar sobre a matéria” (Carvalho, 1986, pp. 803-804).

Segundo Teodoro (1990), a criação deste organismo, teve o propósito de limitar as intenções de que o planeamento educativo deveria ser conduzido pela economia, assim contrariando o contexto prevalecente.

No fim da década de 60, Portugal era um dos países com um rendimento *per capita* mais baixo da Europa, significando que possuía uma mão de obra barata e que muita gente vivia da agricultura de subsistência, que não é geradora de rendimentos, embora tal não significasse que existia desemprego real, ou que não houvesse produção abundante de alimentos. Havia contudo fortes desequilíbrios regionais em Portugal, com as cidades (principalmente as que ficam junto ao litoral) a expandir-se e a beneficiarem do crescimento económico, e as zonas rurais a continuarem a não se desenvolver ao mesmo ritmo, apesar do crescente número de vias de comunicação e outras infraestruturas (rede elétrica, etc.) que nelas iam sendo construídas.

Segundo Stoer (1986), ao nível do sistema educativo assistiu-se a uma deslocação da função ideológica da educação para um aumento da atividade económica. Sendo Veiga Simão, um físico formado em Cambridge, ex-reitor da Universidade de Lourenço Marques (hoje Maputo), em 1970 foi-lhe entregue a pasta da educação, no governo de Marcelo Caetano. O novo ministro mostrou desde logo que tinha um projeto renovador: “propôs uma reforma radical da educação nacional onde “relativamente à noção de ensino como desenvolvimento nacional, tentava estabelecer a ponte entre as noções de ensino, como qualquer coisa exterior ao económico (uma noção de ensino corporativa e/ou uma noção popular do princípio da igualdade de oportunidades) e a perspetiva de ensino defendida pelos teóricos da modernização, isto é, encarando a educação principalmente pelo seu contributo para o crescimento económico” (Stoer, 1986, pp. 57-58).

Em termos de conclusão, Stoer (1986) considera que o período compreendido entre 1926 e 1945 foi caracterizado por uma ideologia, que passava pelo lema “Deus, Pátria, Família” em que “(...) o ensino pouco mais era do que inculcação ideológica e significativa, enquanto desenvolvimento nacional, a afirmação e a articulação da identidade e independência nacionais, num contexto em que a organização sociopolítica era ao mesmo tempo autoritária e corporativa (...) contra a modernização e contra a instabilidade inerente ao processo de industrialização” (p. 69). Para o mesmo autor, o período que vai de 1945 (fim da II guerra mundial) até às vésperas da revolução do 25 de abril de 1974, foi marcado por um crescimento económico e uma expansão capitalista. Onde o estado manteve o seu domínio sobre a sociedade civil, particularmente através do aparelho repressivo (policia secreta e censura) e através de uma crescente influência económica ligada ao contexto internacional, especialmente mediada pelo afluxo de capitais. A política educacional foi orientada por finalidades

económicas. Ainda segundo o mesmo autor: “A educação enquanto desenvolvimento nacional significa crescimento económico e, de modo crescente, igualdade de oportunidades, nomeadamente com o advento da mobilização popular – resultante da incapacidade gradual do regime corporativo para inspirar, organizar e articular as exigências da sociedade civil” (Stoer, 1986, p. 69).

Teodoro (1999) afirma que o golpe que acabou com o regime do Estado Novo, foi efetuado pelos militares do Movimento das Forças Armadas - MFA. O golpe militar contou com a presença da população, cansada da repressão, da censura, da guerra colonial e da má situação económico-financeira. Ficou conhecido por Revolução dos Cravos.

1. Escolaridade Obrigatória durante o Estado Novo

O termo de obrigatoriedade escolar surgiu com a carta Constitucional de 1826, que instituía a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses. No entanto, somente o Decreto de 7 de setembro de 1835⁹, estabelece a gratuidade da que a Instrução Primária para todos os cidadãos nas escolas públicas, responsabilizando os pais de família por enviarem os seus filhos às escolas públicas logo que fizessem 7 anos de idade, sem impedimento físico ou moral, assim como, incumbe às Câmaras Municipais e aos Párcos empregar todos os meios prudentes de forma a persuadirem os pais do cumprimento desta obrigação.

No dia 28 de maio de 1926, deu-se um importante golpe militar do qual resultou o fim da I República e conseqüente início de uma Ditadura Militar, que só terminou com a publicação da Constituição de 1933, como já foi referido anteriormente. Estava o caminho aberto para o regime Salazarista que só terminou com a revolução de abril, mais precisamente no dia 25 de abril de 1974.

Segundo Carvalho (1986), no Estado Novo a primeira providência, no que concerne à instrução, quando tinham apenas decorrido 11 dias do levantamento das tropas, foi a proibição da coeducação no ensino primário elementar. Na última reforma do ensino primário que se deu na I República, em 10 de maio de 1919, segundo Fernandes (1986) este grau de ensino dividiu-se em 3 escalões: o ensino infantil, facultativo, dos 4 aos 7 anos; o ensino primário geral, obrigatório, formado por 5 classes, dos 7 aos 12 anos e o ensino primário superior, formado por 3 classes, dos 12 aos 15 anos. O ensino primário geral e obrigatório era de 5 classes, cujo objetivo passava por “fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a sua vida social” (Carvalho, 1986, p.167).

⁹<http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>. Retirado em abril 14, 2012, Google.

Com Alfredo de Magalhães, nomeado em 22 de novembro de 1926, Ministro da Instrução Pública no novo regime de ditadura, a primeira reforma fez-se em 17 de maio de 1927 amputando a anterior escolaridade saída da I República, em 2 anos. O ensino infantil não foi alterado, pois não existia; o ensino primário geral passa a chamar-se ensino primário elementar, obrigatório como antes, mas sendo a idade dos alunos reduzida em um ano, dos 7 aos 11 anos; o ensino primário superior passou a designar-se por ensino primário complementar, também reduzido um ano, na idade dos alunos dos 11 aos 13 anos. O ensino primário foi reduzido para 4 classes, onde segundo Fernandes (1986), “nas três primeiras classes se ministrava a verdadeira base do ensino primário, isto é, ler, escrever e contar corretamente” (p. 167). Na 4ª classe ministrava-se um ensino complementar, que fornecesse os conhecimentos essenciais a todos aqueles que não pudessem prosseguir os estudos. O ensino primário era obrigatório para ambos os sexos, podendo ser admitidos à sua frequência os alunos que excedessem em dois anos a idade estabelecida como normal para a matrícula.

Gustavo Cordeiro Ramos, professor da Faculdade de Letras de Lisboa, Ministro da Instrução Pública por quatro vezes no Salazarismo, ficou notório pela dureza da sua atuação nomeadamente pela proibição da coeducação, redução do ensino primário de 4 para 3 anos e extinção do ensino primário complementar.

A 13 de abril de 1929, saiu um decreto que anunciava que dos quatro anos de ensino obrigatório, apenas os três primeiros anos deveriam, constituir o ensino elementar e o quarto ano destinava-se ao ensino complementar. Esta medida prossegue em 22 de março de 1930 com a decisão do ensino primário em 2 graus. O primeiro grau era constituído pelas três primeiras classes, sendo o termo do ensino obrigatório marcado com a aprovação de um exame no final dessas classes. O segundo grau compreendia a quarta classe, onde os alunos só poderiam ingressar se tivessem concluído com êxito o exame do final do primeiro grau.

Os alunos que não prosseguissem os estudos nos liceus ou escolas técnicas enveredavam pelo ensino primário complementar. Mas, depressa o novo regime entrou em ambiguidade ao legislá-lo em 17 de maio de 1927 e, posteriormente, extingui-lo em 19 de setembro de 1932. As razões apontadas foram os gastos despendidos pelo estado nas escolas primárias complementares, na medida em que só existiam 5 escolas no país e a sua frequência anual mal atingia os 150 alunos.

António Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa foi nomeado Ministro da Educação Nacional a 18 de Janeiro de 1936.

De acordo com a Base IX da Lei 1:941 de 11 de abril de 1936, responsável pela «remodelação do Ministério da Instrução Pública», que se passa a chamar Ministério de Educação Nacional, iria proceder-se à revisão dos quadros das disciplinas e respetivos programas, em todos os graus de ensino, nomeadamente no ensino primário.

Dado que a reforma do ensino primário ainda demorava algum tempo, foi publicado o Decreto-lei nº 27279, a 24 de novembro de 1936, com a indicação de um currículo do ensino primário obrigatório, reduzido ao mínimo: «Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação Física; Canto Coral» (art.º 1º). Carvalho

(1986) informa que o texto que precede o articulado justifica a decisão nestes termos: “É a razão do presente decreto-lei assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (p. 761). Nesse Decreto-lei, era dada a indicação da obrigatoriedade do ensino primário elementar, para todos os portugueses, sendo ministrado em classes, com separação de sexos. Também foi decretada a obrigatoriedade da inscrição nos Quadros da Mocidade Portuguesa, tanto para os alunos do ensino oficial como do particular. A Mocidade Portuguesa era uma organização claramente paramilitar, onde, Carneiro Pacheco, obrigou a juventude do país à disciplina, do uso de uma farda e ao compasso de um hino, imitando o fascismo italiano e o nazismo da Alemanha. Sempre tentou moldar as crianças e os jovens de acordo com o modelo nacionalista que defendia.

Entretanto, deu-se uma nova reforma do ensino primário, com a promulgação da Lei 1:969, de 20 de maio de 1938, tendo aquele passado a compreender dois graus: o ensino elementar com três classes, obrigatório para todos os portugueses “física e mentalmente sãos”, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, e o ensino complementar composto por duas classes, destinado aos jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir estudos. É de salientar, de acordo com a Base III, da Lei, que os responsáveis pelo não cumprimento da obrigação da escolaridade obrigatória das três classes, seriam sujeitos a um sistema eficaz de sanções, diretas ou indiretas. Faculta-se um ensino gratuito aos pobres e o pagamento de uma taxa moderada, variável segundo a situação económica e os encargos de família, para os que não fossem pobres e ainda seriam instituídas bolsas de estudo para alunos pobres, muito bem dotados moral e intelectualmente, de acordo com a Base X, da mesma Lei. Conforme a Base II, dessa Lei, o que interessava era saber ler, escrever e contar, e ser um cristão com amor à pátria.

Ironicamente, Rómulo de Carvalho (1986) interroga: Será que os homens do passado que elevaram o nosso ideal nacionalista, nos três períodos mais significativos da nossa história, a reconquista, os descobrimentos e a restauração, sabiam ler e escrever?

Fernando Andrade Pires da Lima, professor da Faculdade de Direito de Coimbra, tomou conta da pasta da educação a 4 de fevereiro de 1947. Em 27 de outubro de 1952 decretou o Plano de Educação Popular, cujo objetivo era o *términus* do analfabetismo em Portugal.

No âmbito do plano, a obrigatoriedade do ensino elementar foi alargada por mais um ano, segundo a legislação em vigor, isto é, o ensino primário elementar passou a ser obrigatório para os menores que em 31 de dezembro tivessem idade igual ou superior a sete anos e inferior a catorze anos.

Afirma Fernandes (1986): “[no] Decreto-lei 38969, de 27 de Outubro de 1952, eram dispensados da obrigação de frequentar o ensino primário «os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental», a não ser que existissem classes especiais a menos de 3 quilómetros da sua residência; e, ainda, os que residissem a mais de 3 quilómetros de qualquer

escola primária oficial ou particular gratuita, desde que lhes não fosse assegurado transporte igualmente gratuito, ou a menos de 4 quilómetros, sempre que junto da escola ou posto funcionasse cantina escolar, os caminhos a percorrer entre casa e escola fossem de fácil acesso ou isentos de perigos, ou os menores tivessem completado 8 anos e 9 meses ou 9 anos à data da matrícula” (p. 170).

Como ainda não se tinha conseguido cumprir a obrigatoriedade para as 3 classes que constituíam o ensino primário elementar, omitiu-se a obrigatoriedade para a 4ª classe, ampliando-se por mais um ano a obrigatoriedade do ensino elementar.

Francisco de Paula Leite Pinto, engenheiro e professor da Universidade Técnica, assumiu a pasta de Ministro da Educação Nacional, a 7 de julho de 1955. O aumento da escolaridade obrigatória começou a tornar-se uma necessidade, devido às carências de mão de obra qualificada e às necessidades do desenvolvimento económico no quadro do capitalismo. A 31 de dezembro de 1956 foi decretada a obrigatoriedade da 4ª classe, apenas para as crianças do sexo masculino. Mais tarde, a 28 de maio de 1960, alargou-se essa obrigatoriedade ao sexo feminino. De igual modo o ensino de adultos também foi alargado até à 4ª classe. Para as crianças do sexo masculino deu-se-lhes a possibilidade de haver uma dispensa excecional, ponderadas as circunstâncias, relativamente à obrigatoriedade das 4 classes, na medida em que muitos encarregados de educação devido às suas precárias condições económicas, necessitavam do trabalho dos filhos para os ajudar nas suas despesas familiares.

Inocêncio Galvão Teles, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, ascendeu ao poder no Ministério da Educação Nacional, a 4 de julho de 1962. Galvão Teles tinha uma filosofia elitista e discriminatória no que concerne à educação. Filosofia essa que se materializou, na estrutura do sistema escolar português. Fernandes (1986) referindo-se a esse ministro escreveu:

“(…) considerava a «ascensão cultural» das massas «um fenómeno e um desígnio altamente louváveis» mas que podia «fazer correr o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual». Por isso acrescentava, a «corrida à escola» teria «de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas, para evitar, quanto possível, esse resultado», como se o fator decisivo no progresso cultural, científico e artístico de uma nação não residisse, justamente, na fruição da educação e da cultura por todo o povo” (Fernandes, 1986, p. 168).

Entretanto, Galvão Teles alargou o período da escolaridade obrigatória, para os alunos de ambos os sexos, com 6 anos, pelo Decreto-lei 45810 de 9 de julho de 1964, declarando-a gratuita. O ensino primário foi dividido em 2 ciclos, o 1º ciclo elementar, onde eram ministradas as 4 classes, e o 2º ciclo complementar respeitante às últimas duas classes. As crianças que não quisessem prosseguir estudos seguiriam obrigatoriamente as 6 classes. As que pretendessem continuar, frequentariam somente as primeiras 4 classes e depois da aprovação

no exame no final da 4ª classe, matriculavam-se no 1º ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, conforme o seu projeto de vida.

Em 1964, criara-se duas vias para o cumprimento do 5º e 6º ano de escolaridade obrigatória: o ciclo complementar do ensino primário, já existente, e a Telescola que era de um ensino de emissão oficial de receção particular, isto é, um ensino feito centralmente por TV, da responsabilidade do Ministério da Educação, cujo programa inicialmente era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, acrescido da disciplina de Francês.

Deste modo, as crianças, por altura dos 12 anos, a ingressavam num liceu ou numa escola técnica. Para retardar essa escolha, no dia 2 de janeiro de 1967, deu-se a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário - CPES, resultado da fusão do 1º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico, designando-se por ciclo preparatório direto. Era ministrado em regime de separação de sexos, em edifícios próprios, durante um período de 2 anos. Para admissão a este ciclo, era necessário a aprovação do exame da 4ª classe.

Passaram assim a existir três vias de ensino, para o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, a saber: o ciclo complementar do ensino primário, o ciclo preparatório TV (Telescola) e o ciclo preparatório direto, com significativas diferenças ao nível do currículo e da organização.

O ciclo complementar do ensino primário era ministrado por professores deste grau de ensino, que lecionavam todas as matérias. O currículo não era equivalente ao do ciclo preparatório TV, nem do CPES, no entanto, se os alunos se preparassem autonomamente na disciplina de Francês, poderiam prosseguir os estudos no ensino secundário, sendo submetidos a um exame de admissão.

No ciclo preparatório TV e ciclo preparatório direto, os currículos e os programas eram considerados equivalentes, embora no primeiro caso, apenas fosse exigido aos monitores a habilitação mínima do ciclo complementar do ensino liceal. Enquanto o ciclo preparatório direto era ministrado por professores com habilitação própria (geralmente uma licenciatura) sendo a maioria deles proveniente dos ensinos liceal e técnico. No entanto, em ambos os ciclos havia carência de professores habilitados. A expansão do ensino originada pela extensão da escolaridade fez-se utilizando como recurso à mão de obra barata e recorrendo à improvisação de instalações escolares.

O ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV, destinava-se sobretudo às populações das zonas rurais e suburbanas, enquanto o ciclo preparatório do ensino secundário servia preferencialmente as populações das zonas urbanas. Neste sentido, continuou a discriminação anterior à unificação do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. Concluído, no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, os alunos eram sujeitos a um exame de aptidão, ao Ensino Secundário Liceal ou Ensino Técnico, conforme os seus recursos e expectativas.

A idade dos alunos, no que respeita à escolaridade obrigatória foi ampliada para os menores de ambos os sexos até aos catorze anos, feitos até 31 de março do ano escolar a que a matrícula respeita.

José Veiga Simão, professor da Universidade de Coimbra, Doutor em Física pela Universidade de Coimbra e pela Universidade de Cambridge, foi convidado a exercer o cargo de Ministro da Educação Nacional, a 15 de janeiro de 1970. Cargo esse que exerceu até à revolução de 25 de abril de 1974, que pôs termo ao Estado Novo. Veiga Simão, na sua governação, tentou sempre pela via do diálogo, ouvir a opinião das pessoas, no que concerne às questões educacionais. Nunca hesitou em pedir a colaboração de pessoas que estavam no lado oposto da doutrina oficial do estado. Carvalho (1986, p. 808) afirma que ele usou frequentemente o termo: «democratização do ensino» o que surpreendia bastante os defensores do sistema político vigente.

Em 6 de janeiro de 1971, Veiga Simão colocou em debate público, dois projetos de reforma, intitulados Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. Segundo o Projeto de Reforma do Sistema Escolar “a educação do indivíduo é a finalidade primeira de todo o sistema escolar; todos, em regime de igualdade de oportunidades devem encontrar neste sistema as vias que assegurem o seu direito à educação (Projeto de Reforma do Sistema Escolar, 1971, p. 16)”.

Neste sentido, foi o Ministério dirigido por Veiga Simão que reconheceu pela primeira vez a importância dos apoios sociais na efetivação da escolaridade básica obrigatória e gratuita, com a criação do IASE - Instituto de Ação Social Escolar, Decreto-lei 178/71, de 30 de abril de 1971, com o fim de possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tivesse capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral, condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento. Este novo organismo visava a coordenação de todas as atividades de apoio social, competindo-lhe dar respostas adequadas aos problemas ocasionados pelo prolongamento da escolaridade obrigatória. Até 1974, procedeu-se à implementação dos serviços necessários, sobretudo ao ensino preparatório, dado que este em virtude da sua rede dispersa e com baixa frequência, tinha de recorrer à organização de transporte, residências, refeitórios, e possuía ainda a necessidade de atribuição subsídios destinados a livros e a alimentação.

Foi também decretado o cumprimento da escolaridade obrigatória, gratuita, nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da Telescola, com o Decreto-lei 254/72 de 27 de julho de 1972.

Em outubro de 1972 iniciou-se a experiência do 3º e 4ºanos, em 19 escolas preparatórias, visando o ensaio de uma escolaridade obrigatória de 8 anos, com a criação de novos programas, de forma a dar continuidade à inovação pedagógica que se tinha iniciado no Ciclo Preparatório de Ensino Secundário. Segundo Matos (2009), na disciplina de Matemática essa inovação já existia, pontualmente em escolas técnicas e alguns liceus, devido à disseminação da Matemática Moderna que ocorreu a partir de 1968, no CPES.

A 25 de julho de 1973, foi publicada a Lei 5/73 (que não entrou em vigor, por não ter sido regulamentada), estabelecendo as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo, e tornando efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica de 8 anos. O ensino básico obrigatório abrangia o ensino primário com a duração de 4 anos ministrados em escolas

primárias e o ensino preparatório também com a duração de 4 anos, ministrados nas escolas preparatórias divididos em dois ciclos de dois anos: o ciclo de observação e o ciclo de orientação. Continuavam a ser utilizados os postos de receção da Telescola enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino direto. A Lei 5/73 omitia a referência ao ciclo complementar do ensino primário, mas a intenção era o seu *términus* gradual.

Veiga Simão consciente do esforço que implicaria para os agregados familiares, uma escolaridade obrigatória de 8 anos, publica o Decreto-Lei 524/73, de 13 de Outubro de 1973, que declarava a gratuidade do ensino preparatório, assim como dos dois primeiros anos do ensino liceal e técnico (inclusive os 3º e 4º anos da experiência, enquanto não estivesse generalizado o ensino preparatório de 4 anos). Estava assim consolidada a ideia de Rogério Fernandes (1986), que entende por «ensino básico» como um conjunto de conhecimentos e aptidões indispensáveis ministrados a todos os indivíduos, de modo obrigatório e gratuito.

A Lei 5/73, não dispensava ninguém do cumprimento da escolaridade obrigatória. Não se dispensavam as crianças inadaptadas, deficientes e precoces¹⁰, no que concerne aos objetivos do ensino básico, sendo estes consagrados “em ordem à «formação» da personalidade nos domínios físico, intelectual, estético, moral, cívico, social e patriótico, e ainda com vista à observação e orientação educacionais” (Fernandes, 1986, p. 170).

No que respeita aos objetivos específicos do ensino primário, contava-se o exercício da língua portuguesa, escrita e oral, aritmética, história e geografia da pátria, educação estética, observação da natureza, educação física, atividades manuais, educação física, educação cívica e educação moral e religiosa.

Relativamente aos objetivos específicos do ensino preparatório, pretendia-se um aprofundamento da língua portuguesa, escrita e oral, geografia e história pátrias, raciocínio matemático, aprendizagem de uma língua estrangeira, introdução às ciências físico-químicas e naturais, noções sobre a vida social e estrutura política da nação, atividades manuais, educação estética, educação física, educação cívica e educação moral e religiosa.

O ensino preparatório tinha o propósito de ampliar a formação do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das suas aptidões e interesses, facilitando a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas tendências e capacidades, através de uma observação e orientação escolares.

Vários são os aspetos inovadores na lei, nomeadamente: “(...) extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, (...) a consagração de forma inequívoca, do princípio da democratização do ensino” (Carvalho, 1986, p. 809).

Segundo Stoer (1983), Veiga Simão defendia que “a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas” (p. 803).

¹⁰Embora não tivessem sido revogadas as medidas discriminatórias dos alunos portadores de deficiência, mantendo-se, por exemplo, em vigor o decreto-lei 38969 de 27 de outubro de 1952.

2. Iniciativas do Estado Novo visando a diminuição do analfabetismo

No entendimento dos defensores de um estado autoritário, onde as elites dominavam, colocava-se um problema: o do analfabetismo. Era necessário saber “se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação” (Carvalho, 1986, p. 726).

Segundo Carvalho (1986), em 1927 a escritora Virgínia de Castro e Almeida tendo conhecimento que 75% da população portuguesa era analfabeta, escreveu no jornal *O Século*: “A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses setenta e cinco por cento de analfabetos” (p. 726).

Para enumeras personalidades de então “seria desejável que o povo se mantivesse na ignorância da leitura e da escrita, pois desse modo se evitaria que se atrevessem a sair da secular modorra em que viviam, mantendo-lhes cerrados os olhos e os ouvidos para os perigos do mundo exterior” (Carvalho, 1986, pp. 737- 738).

No Estado Novo o lema adotado era que a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais consistia em saber ler, escrever e contar, portanto não havia necessidade de grandes preocupações no que concerne à preparação científica e pedagógica dos professores do ensino primário. No entanto, foram tomadas algumas iniciativas, para a diminuição do analfabetismo.

2.1 Os postos de ensino ministrados pelos regentes escolares

Com o objetivo de diminuir o analfabetismo, foram criados em 30 de novembro de 1931, os postos de ensino, onde lecionavam os mestres como se chamavam aos regentes escolares que foram escolhidos entre pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação especial, mas apenas a comprovação de possuírem «a necessária idoneidade moral e intelectual.

Segundo Reis (1990) tratava-se de uma estratégia para reduzir a despesa pública, na medida em que o custo dos regentes escolares era inferior ao dos professores primários, e por outro lado, reduzia a influência ideológica daqueles a quem o *Diário da Manhã* chamava o camarada primário, substituindo-os por agentes de confiança.

Os abusos foram tão evidentes que foi decretado em 28 de agosto de 1935, que, para o exercício do cargo de regente escolar, os candidatos tinham que se submeter a um exame de aptidão.

Os professores primários contestavam muito estes postos de ensino na medida em que muitas vezes não conseguiam colocação por falta de edifícios escolares dado que estes

estavam a ser ocupados pelos regentes escolares. Já para não falar que se sentiam moralmente feridos na sua dignidade profissional, na medida em que estavam a ocupar os seus lugares, pessoas que nem escrever, por vezes, sabiam.

2.2 Reabertura das escolas do Magistério Primário

Mário de Figueiredo, professor da Faculdade de Direito de Coimbra, ascende a Ministro da Educação Nacional no dia 28 de julho de 1940 e promulga a reabertura em 1942, das escolas do Magistério Primário, devido à falta de professores primários, dado o encerramento das mesmas, em 1936, decretado por Carneiro Pacheco.

2.3 Plano de Educação Popular - Campanha Nacional de Educação de Adultos e Cursos de Educação de Adultos

Pires da Lima, em 27 de outubro de 1952 promulga o Plano de Educação Popular, cuja pretensão era a da extinção do analfabetismo em Portugal. O Plano de Educação Popular tinha como objetivo na ótica de Carvalho (1986), “Despertar e desenvolver no nosso povo, por processos diretos e indiretos, por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução» de tornar «exequível o princípio da escolaridade obrigatória” (Carvalho, 1986, p.785). O mesmo autor informa que quem fugisse à obrigação escolar seria sancionado através de multas pecuniárias (até 500\$00). Se não fossem pagas voluntariamente seriam impostas pelo tribunal, e se tal não resultasse seriam convertidas em penas de prisão ou resgatadas pela prestação de trabalho em obras públicas. Também como medida coerciva, se determinou que o diploma da instrução primária era imprescindível para o acesso ao trabalho no comércio e na indústria, obtenção da carta de condução, autorização para a emigração e passagem à disponibilidade dos jovens em idade militar incorporados nas forças militares após o cumprimento do serviço militar.

A carência de professores primários parecia um problema ultrapassado na medida em que entre 1947 e 1952 se tinham diplomado pelas Escolas do Magistério, um total de 4350 professores. No ano letivo de 1949/1950 lecionaram nas escolas, mais de 1500 regentes escolares, por não haver professores primários. Também muitos dos regentes escolares, foram colocados em escolas, resultando daí a não abertura de vários postos escolares, nomeadamente cerca de 600, em 1949. Esta situação ocasionou prejuízos irreparáveis a milhares de crianças. Era por isso urgente pôr em prática o Plano de Educação Popular de

modo a reparar os estragos anteriormente proporcionados pelas políticas de educação nos primeiros vinte e poucos anos do governo Salazarista.

O Plano de Educação Popular envolveu as crianças do grupo etário correspondente à instrução primária e os adultos. Relativamente aos adultos, o plano compreendeu duas iniciativas: Campanha Nacional de Educação de Adultos e Cursos de Educação de Adultos. Os cursos já funcionavam anteriormente, embora não com esta designação. Processavam-se em regime noturno de 1 de novembro a 30 de abril. Segundo o Plano de Educação Popular, passariam a funcionar em regime diurno e noturno de 1 de novembro a 31 de maio.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, que iria decorrer desde o início de 1953 até final de 1954, tinha por objetivo consciencializar o público em geral, para o problema do analfabetismo, nomeadamente à classe etária entre os 14 e os 35 anos. Para a divulgação desta campanha era imprescindível a colaboração de todos os meios de comunicação social, das escolas, das agremiações desportivas, de centros culturais e dos párcos. Pretendia-se “transmitir aos analfabetos os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, mas ainda contribuir para a educação geral do nosso povo” (Carvalho, 1986, pp. 737- 738).

O pessoal docente era voluntário, sendo composto por professores do ensino primário ou de outro grau de ensino, por regentes escolares ou por quaisquer outras pessoas que tivessem competência pedagógica e idoneidade moral. Por cada aprovação, o agente de ensino seria gratificado com 500\$00 e se fosse professor do ensino oficial ainda seria valorizado na sua classificação profissional.

Pires da Lima deixou a pasta da educação em 1955, tendo contribuído de modo significativo para a diminuição do analfabetismo a nível quantitativo. Foi notável o aumento do número de crianças e adultos, inscritos. Carvalho afirma: “Reconhece-se que durante os três anos da execução do Plano e da Campanha, de 1952 a 1955, houve um aumento de 126 459 alunos inscritos no ensino primário, número avultado para tão pequeno intervalo de tempo, pois durante os vinte e sete anos anteriores, contados a partir do advento da Ditadura, o aumento foi de 583 693” (Carvalho, 1986, p. 792).

No que concerne ao aspeto qualitativo ainda se pensava que o analfabetismo era somente caracterizado por não se saber ler, escrever e contar. No que respeita aos resultados escolares, não são muito favoráveis, na medida em que dos 1 040 799 alunos inscritos no ensino primário em 1954/1955, apenas 316 125 ficaram aprovados. Possivelmente, deve-se esta diferença a carências do meio social em que o Plano de Educação Popular se implantou.

Também se constata que em 1955, relativamente às crianças entre os 7 e os 11 anos, grupo etário respeitante ao ensino primário, apenas cerca de 1% não tinham frequentado o ensino primário.

3. Iniciativas que foram tomadas no Estado Novo, para o desenvolvimento do ensino - a diminuição do analfabetismo e a preparação de pessoal qualificado para responder às exigências da economia

3.1 Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Elementar

Em 1947 o ministro da Educação Nacional, Pires de Lima, criou o ensino preparatório do ensino técnico elementar como ramo paralelo ao 1º ciclo ensino liceal. Consagrava-se assim a separação entre liceus e escolas técnicas, sendo os primeiros escolhidos por quem pretendesse o acesso ao ensino universitário e os segundos visavam a formação de mão de obra especializada para responder às exigências da economia e acesso ao ensino médio.

Perante as críticas, relativas à existência de duas vias de ensino, acentuadamente discriminatórias, o ministro afirmou: "Não julgo possível enquadrar num tipo único de cultura tudo o que é necessário e conveniente na luta pela vida. (...) Compreenderia melhor que se pusesse o problema com maior generalidade, como seria a supressão do 1º ciclo dos liceus. Temos de reconhecer que é preferível manter com carácter tendenciosamente técnico, nas escolas técnicas, esse ensino, e com carácter tendenciosamente cultural esse mesmo ensino, ou um ensino paralelo, nos liceus" (Reis, 1990, p. 277).

3.2 Projeto Regional do Mediterrâneo

Leite Pinto, engenheiro de sólida formação científica e técnica e atento observador do que se passava à sua volta, reconheceu que os atrasos de Portugal em relação aos países ocidentais, acentuando que aqueles países que participaram na II Guerra Mundial tinham movido esforços para ultrapassar os efeitos desse episódio, recorrendo à técnica de uma forma nunca imaginada. Carvalho afirma: "A Educação surge agora como fator decisivo da evolução progressiva da economia" (Carvalho, 1986, p. 795); "Tornava-se urgente preparar homens desembaraçados e decididos para quem a máquina, mesmo altamente sofisticada, fosse um instrumento de trabalho tão facilmente manejável como um martelo ou uma chave de fendas, homens esclarecidos nos meios novos de trabalho que lhes eram colocados nas mãos" (Carvalho, 1986, p. 794).

O ministro projetou o Plano de Fomento Cultural, cuja concretização exigiria meios técnicos e financeiros que não estavam ao alcance do estado. Por este motivo sugeriu á OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) a elaboração de um trabalho em comum, pedindo colaboração técnica e auxílio financeiro. A sugestão foi muito bem aceite, sendo feita uma extensão deste trabalho a outros países do Mediterrâneo, cuja situação era

semelhante à de Portugal, no que concerne à educação. Desenvolveu-se assim o Projeto Regional do Mediterrâneo, onde especialistas da OCDE deram assistência técnica a Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia. Este projeto teve como objetivo, estabelecer em termos quantitativos, a evolução que deveria sofrer o sistema escolar português durante 15 anos, entre 1960 e 1975, de modo a ter condições para preparar o pessoal qualificado referido pela economia portuguesa metropolitana.

Revelando grande entusiasmo, patente nas providências que foi tomando nos anos seguintes, Galvão Teles deu continuidade ao Projeto Regional do Mediterrâneo, desencadeado por Leite Pinto que somente foi tornado público a 2 de abril de 1964.

3.3 Criação do IMAVE – Telescola

Em 1964, o ministro Galvão Teles instituiu, o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, servindo de ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino (IMAVE) e da Telescola.

Segundo Carvalho (1986) o Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino tinha como finalidade “«promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares da difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população». A Telescola, parte integrante do Instituto, tinha por objetivo a realização de cursos através da radiodifusão e da televisão escolares” (p. 803). “O objetivo do governo foi o de «proceder ao estudo e experimentação dos processos audiovisuais, designadamente cinema, projeção fixa, rádio, gravação sonora e televisão, nas suas aplicações ao ensino e à educação, e bem assim estimular e coordenar essas aplicações e fazer a apreciação dos seus resultados»” (p. 803).

3.4 Reforma Veiga Simão - “ Lei 5/73”

Segundo Teodoro (1999), no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo, foram elaborados dois relatórios: a Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa e a Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa, que deram conta da situação deplorável em que o nosso país se encontrava em todos os aspetos relacionados com o ensino: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, etc.

A partir de todos os dados recolhidos entre 1950 e 1964, foi feita a previsão das necessidades até 1975, com o objetivo de que nessa altura fosse possível alcançar o nível europeu em matéria de ensino. Carvalho (1986) afirma: “Para servir de exemplo: em 1950/51 o número de professores em exercício no ensino primário, incluindo os regentes de postos de

ensino, contava-se por 14809, e em 1960/61, por 24331. Segundo a previsão seriam necessários, em 1974/75, 47800” (p. 806). Outras questões eram respondidas, tais como: “Quantos alunos em 1974/1975, deveriam concluir com êxito os seus estudos? Quantos professores teriam que estar formados com a necessária competência pedagógica e científica? Quantos estabelecimentos de ensino deveriam ser construídos para neles caberem, folgadoamente, todos os alunos inscritos? Que verbas teriam de ser empregues para tal fim?” (Carvalho, 1986, p. 806). Seria praticamente impossível, tornar estes números realidade, num país com tantas limitações ao nível financeiro e humano, em que a inércia comandava o destino dos homens.

De modo a reorganizar a vida nacional, neste e noutros aspetos conturbados, José Veiga Simão foi convidado a exercer o cargo de Ministro da Educação Nacional, a partir de 15 de janeiro de 1970. Cargo esse que exerceu até à revolução de 25 de abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial.

Com o propósito de uma expansão e modernização económicas, Veiga Simão retomou o projeto de Galvão Teles, de uma reforma geral do ensino, que, posteriormente se traduziu numa Lei, a Lei 5/73 – Lei de Bases do Sistema Educativo, que não chegou a ser regulamentada e como tal não entrou em vigor.

Veiga Simão considerava imprescindível uma reforma do ensino universitário, uma vez que, que esse tem a missão prioritária de formar cientistas e técnicos, ao contrário, do que tinha acontecido nos últimos anos, em que tinha sido a de formar professores do ensino secundário e não nas melhores condições científicas. Portugal necessitava de homens inteligentes, dotados de certos títulos, como cientistas e técnicos, para executar o plano de modernização que as nossas carências exigiam, assim como cumprir com as metas destinadas pela OCDE.

Quando Veiga Simão, em janeiro de 1971, numa “comunicação ao país”, intitulada “A Reforma Geral do Ensino” fez a divulgação, de dois documentos, o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, colocando-os em debate público, “rompeu” com as práticas do Estado Novo. Diz Teodoro (1999), que a política educativa até então: “se processara em circuito fechado, reservada aos especialistas convidados pelo Ministro e a um órgão pretensamente representativo, a Junta de Educação Nacional” (p. 301). Segundo Carvalho (1986), a atitude de Veiga Simão, ao solicitar a colaboração crítica do público para projetos do Governo, põe em causa a infalibilidade das autoridades que presidia aos destinos da nação.

Segundo Grácio (1995, 1996) foram feitos 50000 exemplares de cada documento, tendo sido publicados pelo Ministério da Educação. Estabeleceram-se prazos para a respetiva discussão - 30 de abril de 1971, para o primeiro e de 15 de junho de 1971, para o segundo. Os portugueses manifestaram grande interesse na participação da discussão destes dois documentos, que teve um grande impacto sociopolítico. Era uma necessidade sentida há longos anos a de ver satisfeitas certas aspirações ao nível do ensino, que somente agora eram enunciadas. No entanto, segundo Leite (1973) no relatório de balanço da Reforma do Sistema

Educativo que traduz a síntese da discussão pública e das propostas de alteração apresentadas, consta que foram tomados em consideração todos os documentos recebidos no Secretariado da Reforma Educativa, até 31 de agosto de 1971. Assim como segundo Teodoro (1999) até 31 de julho de 1971 no que concerne aos artigos publicados na imprensa.

Em simultâneo com o debate público e a preparação técnica, jurídica e política e a publicação oficial da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei da reforma, que somente se dá em 1973, foram aprovadas algumas Leis, recorrendo-se ao Decreto-Lei 47587, de 10 de março de 1967, publicado pelo Ministro da Educação Galvão Teles, que permitia sob o pretexto da experimentação pedagógica a realização de algumas medidas.

Deste modo, foi publicada a 27 de setembro de 1971, a Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional, que reforma globalmente as estruturas dos serviços do Ministério e especialmente a sua administração central. Essa necessidade urgia para Veiga Simão, conseguir desenvolver os seus projetos, a que chamava “a batalha da educação”. Na preparação dessa lei esteve envolvido o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa com um grupo de peritos, que contaram com a colaboração de um técnico estrangeiro, ao abrigo do plano de assistência da OCDE. As principais inovações foram as seguintes:

“reestruturação da Junta Nacional da Educação; remodelação do Gabinete de Estudos e Planeamento; criação de um Conselho dos Diretores Gerais; remodelação da Secretaria Geral; reestruturação do Instituto de Alta Cultura, limitando-o à investigação científica no âmbito do ensino superior; criação da Direção Geral dos Assuntos Culturais; concentração das funções pedagógicas e disciplinares em três grandes Direções Gerais do Ensino Superior, Secundário e Básico; criação da Inspeção Geral do Ensino Particular; criação da Direção Geral da Administração Escolar; criação da Direção Geral da Educação Permanente; reforma do Instituto de Meios Audiovisuais de Educação, que passou a designar-se Instituto de Tecnologia Educativa; criação do Secretariado para a Juventude, destinado a apoiar e a estimular as atividades juvenis no preenchimento dos tempos livres; reorganização da Mocidade Portuguesa, masculina e feminina, «de modo a torna-las sobretudo associações nacionais de juventude»; reforma da Direção Geral da Educação Física e Desportos; e reestruturação do Instituto de Ação Social Escolar” (Carvalho, 1986, p. 810).

Outra das ações, que exemplificam a estratégia usada por Veiga Simão passa pela experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino preparatório¹¹ em 1972/73, 1973/74 e 1974/75, respetivamente, experiência de que se falará mais à frente. Entretanto, em 25 de julho

¹¹No Projeto Sistema Escolar colocado em debate público, o período de escolaridade obrigatória - ensino básico - abrangia o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário. Em consequência das respostas apresentadas durante o debate público, o 1º ciclo do ensino secundário passou a designar-se por ensino preparatório, como é referido em António Teodoro, *A construção social das políticas educativas...*, p. 305

de 1973, foi publicada a Lei 5/73, que aprovou as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo. Vários são os aspetos inovadores na Lei, nomeadamente:

“institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, «de forma inequívoca», do princípio da democratização do ensino” (Carvalho, 1986, p. 809).

O sistema educativo passaria a englobar a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia o ensino básico obrigatório, o ensino secundário, o ensino superior e a formação profissional. O ensino básico obrigatório era composto pelo ensino primário de 4 anos e o ensino preparatório também de 4 anos, perfazendo um total de 8 anos. O ensino secundário era dividido em dois ciclos, de 2 anos cada um. O 1º ciclo de carácter geral, ministrado em escolas polivalentes e o 2º ciclo de carácter complementar. O ensino superior onde também poderiam ingressar adultos maiores que 25 anos, sem as qualificações académicas habituais, poderia ser de curta duração, longa duração ou pós graduação. Este ensino seria assegurado pelas Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados. A Formação Profissional era destinada aos que possuíssem habilitação do ensino básico, curso geral do ensino secundário ou curso complementar do ensino secundário e optassem por essa formação.

Na opinião de Teodoro (1999), um dos principais objetivos da Reforma Veiga Simão passava pelo alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, pois relativamente a outros países europeus e mais concretamente em relação à Espanha já estávamos atrasados, dado que nesse país em 1970, com uma profunda reforma do sistema escolar, foi decretada uma escolaridade de 8 anos, gratuita e igual para todos.

A escolaridade obrigatória, cumpria-se através de um ensino básico, dividido em ensino primário e ensino preparatório, ambos com a duração de quatro anos, como já foi referido anteriormente. Nos últimos quatro anos de escolaridade, haveria dois ciclos: o de observação e o de orientação. Todos os alunos teriam o mesmo plano de estudos, havendo assim o alongamento por mais dois anos do tronco comum de escolaridade, isto é, far-se-ia a unificação do ensino secundário técnico e do ensino liceal, já que no ano letivo de 1968/69 se tinha dado a primeira unificação. O alongamento da escolaridade por mais 2 anos, passava a abranger o grupo etário dos 13-14 anos.

A Lei 5/73, conhecida pela designação de «Reforma de Veiga Simão» visava a alteração da estrutura e âmbito do ensino básico. Nessa Lei, Veiga Simão proclamava incessantemente a democratização do ensino: “*acredito na democratização do ensino como uma igualdade de oportunidades do pobre e do rico*” (Teodoro, 1999, p. 300). Segundo Teodoro (1999), com o propósito de unificar os 2 anos terminais da escolaridade básica de 8 anos,

inicia-se a experiência pedagógica do 3º ano, no ano letivo de 1972/73, em três turmas de cada escola, num total de 19 escolas. No ano letivo de 1973/74, os alunos iniciam o 4º ano experimental e são envolvidas mais 19 escolas, somente com o 3º ano, pelo que a experiência passou a decorrer em 38 escolas.

Um outro objetivo do ensino básico era definido na Lei 5/73, tendo em vista a ampliar a formação do aluno, através da observação e orientação educacionais. Os primeiros dois anos do ensino preparatório correspondiam a um ciclo de observação que visasse o acompanhamento da evolução psicopedagógica dos alunos. Os últimos dois anos constituiriam um ciclo de orientação, focado no desenvolvimento de aptidões dos jovens, a fim de que fizessem uma escolha fundamentada da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais¹².

Veiga Simão com o objetivo de preparar o lançamento destes dois anos de escolaridade, que posteriormente substituíram os anos correspondentes no ensino liceal e técnico, recorreu a um grupo de trabalho, essencialmente composto por professores em exercício. Este grupo, segundo Teodoro (1999) constituído por critérios de competência científica e pedagógica e não de ortodoxia político-ideológica, teve a missão de elaborar uma proposta de objetivos e planos curriculares, de definir em cada disciplina, os objetivos, os conteúdos, as indicações didáticas, os meios e instrumentos de aprendizagem, bem como de planificar ações de apoio aos professores: colóquios, textos, fichas, etc, para os alunos e para os professores, bibliografias, etc.

No Programa de Matemática encontra-se a formulação dos objetivos comportamentais segundo a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom. Programa esse que foi implementado/experimentado nos 3º e 4º anos experimentais, nos anos letivos de 1972/73, 1973/74 e 1974/75. Segundo Fernandes (1986), também, a título de experiência ensaiaram-se novos programas, noutras disciplinas: o programa de Introdução às Ciências Humanas (que substituiu a História e Geografia tradicionais) foi alvo de sérias críticas, por parte da Câmara Corporativa, que até aprovou a inclusão dessa disciplina no currículo. Na Assembleia Nacional os programas foram acusados de marxistas e materialistas, acusação que fora publicada no jornal Novidades.

Pouco tempo antes do 25 de abril de 1974, foram tomadas as devidas providências, por um dos Secretários de Estado, de modo a serem modificados os programas de Ciências Humanas. Atitude esta que indignou os professores.

A experiência subordinava-se a “objetivos inovadores de carácter cognitivo, psicomotor e afetivo, com vista à possível continuação dos estudos, à inserção na produção e à ocupação de tempos livres, (...) e finalmente, de carácter cívico, estribado na formação de uma consciência nacional «rasgada e viva, aberta à realidade concreta da pátria, e animada pela vontade de a tornar melhor, numa perspetiva de humanismo universalista e de compreensão internacional” (Fernandes, 1986, p. 171).

¹²Lei 5/73 – Base VIII- ponto 1

No entanto, esta experiência, apenas se confere através de algumas obras: de Rui Grácio, de Rómulo de Carvalho, de Rogério Fernandes e de alguns documentos nomeadamente em comunicado enviado para um seminário da OCDE/CERI sobre a Gestão da Inovação na Educação em Portugal, em que se registaram as inovações significativas nos programas, nos métodos de ensino, nas atitudes e nos comportamentos dos professores e dos alunos. Foi também mencionada a capacidade de intervenção crítica em relação à escola e à sociedade, o recuo do espírito de competição em favor do espírito de cooperação, as práticas de atividades de pesquisa (observação de campo, análise documental e bibliográfica). Aparentemente foram experiências que correram bem, independentemente do contexto político de Portugal naquela época.

Esta é a opinião de peritos estrangeiros, pois a experiência dos 3º e 4º anos foi acompanhada, desde outubro de 1973, por dois sociólogos franceses, M.Jamous e V. Isambert- Jamati tal como é descrito por António Teodoro (1999, p.307) e Rui Grácio (1985, p. 102).

3.4.1 Os obstáculos à Reforma Veiga Simão – “Lei 5/73”

Segundo Rogério Fernandes (1986), a Lei 5/73 de 25 de julho de 1973, conhecida pela designação de Reforma Veiga Simão, teve que enfrentar vários obstáculos: de natureza política, carência de instalações e de professores habilitados. A todo o momento as forças conservadoras tentaram impedir as inovações, cuja implantação foi consagrada num ambiente de grande dificuldade, em que predominava a inércia perante a renovação e expansão do ensino básico. Diz Fernandes:

“Enquanto o ensino obrigatório, seja qual for a sua duração, não oferecer a todas as crianças e jovens o mesmo tipo de oportunidades e condições, o que pressupõe a unificação das suas vias e a oferta de instituições escolares idênticas para todos; enquanto o ensino continuar a processar-se em edifícios degradados, privados dos mais elementares requisitos de higiene e conforto; enquanto a preparação inicial e continua dos professores não abrir perspectivas pedagógicas que vivifiquem a relação educativa e lhe assegurem a sua essência libertadora; enquanto persistirem taxas de repetência e abandono tão elevadas como as nossas, e que, aliás (não é arriscado afirmá-lo), afetam sobretudo os alunos das classes populares; enquanto o trabalho infantil e juvenil, nas suas formas diversas e subtis, continuar a impedir a frequência regular dos estudo - sobretudo aos jovens procedentes das famílias com menos recursos -, o ensino básico obrigatório, universal e gratuito continuará a ser projeto e ambição da consciência democrática

portuguesa e conquista a realizar pelo povo português” (Fernandes, 1986, p. 188-189).

As transformações impulsionadas pela Reforma Veiga Simão, causaram transtorno aos elementos tradicionalistas e conservadores da nação, que a todo o momento, procuravam travar ou dificultar o avanço das reformas, conforme comprova a leitura dos seus discursos. Assim afirma Carvalho (1986) citando Veiga Simão:

“nestes tempos históricos da vida nacional se teima em pôr pedregulhos em caminhos límpidos, tentando evitar a todo o custo que a bandeira da reforma possa flutuar na paz e na tranquilidade» «O anarquismo e o reacionarismo uniram-se como irmãos inimigos do progresso e pretendem destruir sem construir” (citado em Simão, Batalha da Educação, s/d – discurso nº8, de 31-XII- 1970, citado em Carvalho, 1986, p. 811).

Mas Veiga Simão era persistente e não se deixava abalar pelas forças opositoras, às suas reformas. Noutra altura do seu discurso, Carvalho (1986) escreve:

“não deixemos que a marcha iniciada possa ser travada por aqueles que têm o pavor da educação, de todos e para todos, da cultura que chegue a todos os lares, do progresso que reparta por todos e com mais justiça o rendimento nacional”(citado em Simão, Democratização do Ensino, Discurso nº7, de 17-III-1973, citado em Carvalho, 1986, pp. 811-812).

Carvalho (1986) refere que em 1973, numa reunião com representantes da Imprensa, o diretor do jornal católico *Novidades*, manifestou as suas dúvidas em relação à possibilidade das reformas impulsionadas por Veiga Simão, estarem a afastar Deus das escolas. Mas o Ministro acalmou-o, afirmando que acreditava em Deus. Também o questionaram perguntando-lhe se estava a renunciar à formação dos cidadãos, pelo facto de ter tornado optativa no curso liceal a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, que era um dos suportes ideológicos do regime. Veiga Simão informou que planeava a criação da disciplina de Educação Cívica, para dar resposta a essa situação.

Um grupo de professores do ensino preparatório e do ensino secundário, constituíram os chamados *Grupos de Estudo* que dinamizavam as escolas, defendendo ideias progressistas e, sobretudo proclamando os direitos dos professores, particularmente dos professores “provisórios” que não possuíam qualquer vínculo laboral, sendo admitidos em outubro e despedidos no final de junho. Após a revolução do 25 de abril de 1974 foram estes grupos que tomaram a iniciativa de constituir os atuais sindicatos dos professores que integraram a FENPROF (Federação Nacional dos Professores).

Esses Grupos de Estudo, no início da década de 70, exigiam que os professores deviam de ter o direito de reunir nos estabelecimentos de ensino. Como Stoer (1986) afirma:

“Num nível mais geral, tinham como objetivo mobilizar os professores na base de temas relacionados com a conduta e a integridade profissionais, de forma a combater o que fora um longo período de desvalorização social da profissão docente” (Stoer, 1986, p. 125).

3.4.2 As críticas à Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73”

Segundo Stoer (1986), uma das críticas mais frequentemente produzidas no debate da Lei 5/73, radicava no facto de a mesma não apresentar um preâmbulo, nem qualquer espécie de justificação para as principais modificações do sistema de ensino nela propostas.

A Reforma Veiga Simão foi muito contestada, principalmente pelos opositores da Democracia, dado que se tratava de uma reforma que apelava à democratização do ensino. Perante o regime de ditadura que se vivia na altura, era uma reforma ambígua, dado que como afirma Teodoro (1999): “a democratização do ensino só pode efetivar-se numa sociedade democrata”, “uma democracia sem democracia”, “entre nós o problema essencial do sistema de ensino é o político” (Teodoro, 1999, p. 311). Stoer (1986) tem a mesma opinião ao considerar que o projeto pretendia constituir-se como uma reforma democrática possibilitando uma «integração participativa», o que propiciava uma arma importante para a resistência, dada a conjuntura política da época – uma ditadura, com as limitações inerentes a esta doutrina.

Em contradição, com a democratização do ensino tão proclamada nos discursos do Ministro da Educação J. Veiga Simão, foi exarado em fevereiro de 1974, o seguinte despacho pelo Secretário de Estado da Educação:

“a constituição de uma associação de classe de professores, com os objetivos atrás indicados (isto é, elevar a consciência deontológica, defender os interesses profissionais, individuais e coletivos dos seus membros) conferir-lhes-ia carácter notoriamente sindical, em flagrante violação dos imperativos constitucional e legal (o artigo 39 do Estatuto do Trabalhador Nacional, aprovado pelo Decreto-Lei nº 23048, de 23 de setembro de 1933, veda aos funcionários públicos constituírem-se em sindicatos privativos ou inscreverem-se em organismos corporativos” (Stoer, 1986, p. 125).

Em um artigo da revista *O Tempo e o Modo*, este autor identifica duas fases na reforma: “uma primeira fase – a face de democratização do acesso - em que a reforma se ocupava primeiramente em responder às necessidades de todo o género de «capitais», através da preparação de técnicos competentes, independentemente da sua classe social; e uma segunda fase – a fase da seleção (foram introduzidos mecanismos de seleção dentro dos cursos mais do que antes dos mesmos) – quando se alegou que as restrições económicas

sobre a reforma (o mercado de trabalho) conduziram à necessidade da criação de *números clausus* e à consequente subordinação da «democratização» às «exigências económicas»” (Stoer, 1986, p. 91).

Ainda Stoer (1986) afirma que segundo o entendimento de Rui Grácio, a reforma teria de assentar em bases democráticas, assim enunciadas:

“a) uma respeito às bases sociais de recrutamento do contingente escolar”, “(...) se a probabilidade de fazerem estudos escolares prolongados cresce para os filhos dos trabalhadores e da pequena burguesia; para as raparigas; para as crianças e jovens de regiões afastadas dos polos urbanos”.

“b) outra aos valores objetivamente veiculados pelos conteúdos do ensino”, “(...) se as ações educativas do âmbito do ensino escolar se inspiram em valores tipicamente democráticos (exemplo: em vez de um nacionalismo de conformação mítica, passadista e aristocrata, um patriotismo realista, prospetivo e popular)”.

“c) a terceira ao teor das relações institucionais – administrativas e pedagógicas – do sistema escolar”, “(...) quando se verifica uma rotura, ou um crescente afrouxamento, nas relações de forte dependência que vinculam os serviços regionais e locais aos serviços centrais da Educação Nacional, os diretores de estabelecimentos de ensino às autoridades administrativas e pedagógicas que lhes ficam imediatamente acima, os professores aos diretores, os alunos a uns e a outros...” (pp. 122-123).

O projeto de reforma Veiga Simão, estava em falta, relativamente à terceira base, como o próprio Veiga Simão reconhece numa entrevista ao Jornal da Educação, que a revolução tinha ultrapassado a sua reforma na área das relações de autoridade dentro da escola: “Os avanços e recuos deram origem a uma situação na qual a gestão das escolas ultrapassou a reforma” (Stoer, 1986, p. 123).

Na verdade, o poder nas escolas, no pós 25 de abril, concentrou-se nos professores progressistas e nos estudantes, com o aparecimento dos sindicatos, ao contrário do que acontecia antes, quando esse poder estava focado nos diretores e no corpo docente tradicional.

3.4.3 Os elogios à Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73”

Apesar das suas ambiguidades, são também assinalados muitos aspetos positivos à Reforma Veiga Simão. Assim Stoer (1986) pensa que: “no início da década de 70 surgiu em Portugal um projeto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as

fronteiras do sistema de ensino”. Tratou-se de um projeto direcionado para o “desenvolvimento nacional e progresso social “.

Stoer não considera que a reforma Veiga Simão fosse simples «retórica», isto é, mera «fachada» para um regime que necessitava de uma nova imagem pública. A reforma tinha como objetivo, modernizar o povo e as instituições, procurando assim formar mão de obra especializada necessária à modernização e desenvolvimento económico do país. Assim se afirma:

“A reforma tendo sido claramente concebida dentro dos parâmetros internacionais de uma modernização total de Portugal, manteve ainda estreitos laços com os métodos de planeamento e com os modelos adotados pelos economistas portugueses durante os anos sessenta (tipificados pelo Projeto Regional do Mediterrâneo)” (Stoer, 1986, pp. 72-73).

Também para Stoer (1986), a reforma Veiga Simão é o resultado dos «objetivos desenvolvimentistas» concebidos durante os anos em que o engenheiro Leite Pinto esteve com a pasta da educação, nomeadamente no que concerne à organização das “equipas que promoveram os estudos «Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa» (1950-59), «Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole) Previsão para 1975» e da criação, pelo professor Galvão Teles, do GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento de Ação Educativa)”.

Houve assim um primeiro corte com os aspetos de uma ideologia nacional ruralista e anti desenvolvimentista, isto é,

“baseada numa forte ideologia nacionalista assente na trindade *Deus, Pátria e Família*, o sistema de ensino passou a assumir um papel mais estreitamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do estado” (Stoer, 1986, pp. 72-73).

Para o mesmo autor “não se podia perder a oportunidade de melhorar a situação geral de grande parte da população portuguesa, tornando-lhe extensiva a igualdade de oportunidades na educação”, conforme Veiga Simão afirmou em entrevista dada ao Jornal da Educação em abril de 1979:

“Sentia-me um homem independente, sem filiação partidária, consciente de que era a minha missão romper com as estruturas e abrir a escola a centenas de milhares de crianças abandonadas nas ruelas e nos bairros de lata. Eu não queria ter vergonha de ser português” (Stoer, 1986, p. 115).

Na verdade, a institucionalização da igualdade de oportunidades na educação – significava um segundo corte com a «ideologia nacionalista», divergindo desta vez dos «seus aspetos elitistas», conforme se comprova nas palavras de Veiga Simão:

“Decididamente o futuro da nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. As reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Aquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, fator primordial do progresso do país” (Stoer, 1986, p. 78).

Para o autor que temos vindo a citar, a reforma Veiga Simão, quer ou não tenha sido feito conscientemente, teve um papel importante, na rearticulação/reconstituição das forças políticas, económicas e sociais em Portugal, nos finais da década de sessenta e início da década de setenta. Atenderam-se às pressões vindas de baixo, criaram-se condições para que o descontentamento popular pudesse fazer ouvir a sua voz.

Segundo Carvalho (1986), Veiga Simão tinha a convicção, de que havia a possibilidade de alterar a sociedade portuguesa por via do ensino, na medida em que esta se mantinha oprimida pelas limitações impostas pela ditadura. Pois Veiga Simão sempre se mostrou convencido que a transformação social do país, não estava ligada à política, tendo referido várias vezes:

“Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional atualizada, das inteligências que não podem ser perdidas” (pp. 812-813).

Ainda segundo o mesmo autor, a obra de Veiga Simão foi assinalável, conforme o balanço efetuado em 1973: criaram-se 6400 escolas do ensino primário, 180 escolas do ciclo preparatório Direto, 280 postos oficiais da Telescola, 79 Liceus ou seções do ensino liceal, 51 escolas ou seções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário. Também, entre 1970 e 1973, entraram mais de 100000 alunos no conjunto dos estabelecimentos de ensino nacionais, formaram-se mais de 1100 professores do ensino primário, entre 1969 e 1972 o número de professores que tinham realizado estágio, adquirindo habilitação para lecionar no ciclo preparatório, no ensino liceal e no ensino técnico, foi de 170 para 732, de 164 para 435 e 121 para 264, respetivamente. Ainda estava previsto a construção de mais 4 Universidades, 11 Institutos Politécnicos e 9 Escolas Normais Superiores, cujo orçamento de estado em 1967 e 1973, era de 1900000 e 6000000 de contos, respetivamente.

Em resumo,

“[por] toda a obra que Veiga Simão realizou como ministro da educação, é dever coloca-lo a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento do Estado, ao longo de toda a nossa história” (Carvalho, 1986, p. 812).

3.4.4 Reforma Veiga Simão - “Lei 5/73” – analisada por ele próprio

Segundo José Veiga Simão, numa entrevista concedida a António Teodoro (2002) na Fundação das Universidades Portuguesas, em Lisboa, em 16 de abril e 29 de maio de 1996, a reforma que protagonizou aparece pela primeira vez numa lei, a que chamou Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 5/73 publicada a 25 de julho de 1973. A sua justificação para tal, nasce de uma necessidade política, na medida em que lamenta o facto de na Constituição Política de 1933, assim como na Constituição Política de 1971, resultante da revisão da primeira, não estar (nada na primeira e quase nada na segunda) consagrado relativamente à educação, à cultura e relativamente aos direitos dos cidadãos nessas áreas. Então, não tendo poder político para alterar a Constituição, refugiou-se numa Lei própria da Educação. Como, a nível político, seria rejeitada esta ideia, utilizou esta estratégia para implementar a sua reforma.

É uma lei que pretende operacionalizar a democratização do ensino, como afirma:

“A Lei de Bases do Sistema Educativo obedece a uma estratégia conceptual destinada a imprimir à reforma um pensamento inovador, novo para a sociedade portuguesa, mas já existente noutras sociedades democratas” (Teodoro, 2002, p. 87).

Para Veiga Simão existiam algumas questões educativas que, no seu entender, necessitavam de mudanças significativas e para as quais a Lei de Bases do Sistema Educativo seria um auxiliar precioso.

Como ele mesmo diz, nesta entrevista, referindo-se a palavras de Aquilino Ribeiro: “ há muita inteligência congelada em rios do interior”. Considera a educação como um direito e não uma benesse, em que o acesso a esta depende da capacidade das pessoas e não da sua origem socioeconómica.

Acreditar-se que saber ler, escrever e contar era essencial para um cidadão português no desempenhar da sua atividade quer social, económica e cultural, era uma ideia já ultrapassada. Daí que um dos seus principais objetivos fosse a implementação da escolaridade obrigatória de 8 anos. Sabendo-se no entanto, que o cumprimento dessa escolaridade não seria fácil devido a razões sociais e políticas, tornava-se necessário a organização de certas medidas concretas com aspetos inovadores. Aspetos esses que passavam pela formação de um currículo que permitisse a formação geral e gratuita de um cidadão, semelhante ao que se passava em outros países. Só fazia sentido uma escolaridade obrigatória se a mesma fosse gratuita. Essa gratuitidade, ainda foi legislada, abrangendo todos os cidadãos que posteriormente enveredassem para a escola técnica ou para o liceu.

Foi neste contexto, que se realizou a experiência dos 3º e 4º anos (atuais 7º e 8º anos), quer ao nível dos novos programas, quer ao nível dos métodos de ensino.

Veiga Simão defendia ainda, que todos os que terminassem o 8º ano de escolaridade obrigatória e não pudessem prosseguir os estudos, tivessem um 9º ano também obrigatório e

gratuito, de formação profissional. Tratava-se de um ano vocacional, que permitisse uma melhor preparação para a entrada dos cidadãos no mercado de trabalho. Esta medida não ficou consagrada na Lei com muita pena de Veiga Simão.

Foram medidas contestadas por muitos, pois consideravam que o estado não tinha a obrigação de suportar com as despesas inerentes a uma escolaridade tão longa.

Na Lei 5/73 também se consignava a introdução da educação pré-escolar; a educação especial; a polivalência do ensino secundário, com a proposta dos liceus pluricurriculares, isto é, a possibilidade de uma mesma escola ministrar ensino humanístico, ensino científico e ensino tecnológico, acabando-se com o problema da desigualdade entre o *status* social, do ensino técnico e do ensino liceal; o acréscimo de mais um ano no ensino secundário; expansão da diversificação do ensino superior; criação de cursos pós-graduação; etc.

Para Veiga Simão era fundamental a articulação do sistema educativo com o sistema formativo. Um professor que se encontra no sistema deveria ter o direito de aperfeiçoar os seus conhecimentos de uma forma gratuita. Como ele diz:

“Em termos de conceção, a ideia mestra que eu trazia de Moçambique, estratégica, era de preparar os professores e qualificá-los e dar-lhes uma visão cada vez mais determinada pela própria cultura dos jovens, que é sempre diferente. Preparar os alunos, hoje, é diferente de quando eu ensinei ou de quando fui aluno. Portanto, deve haver realmente uma relação entre a qualificação dos professores e as mudanças da sociedade” (Teodoro, 2002, p. 89).

Reconhecendo o carácter utópico de algumas afirmações, afirma: “todas as leis têm de ter utopia, ou seja, se não tiverem sonho e não tiverem alma, não são leis, são regulamentos”.

Veiga Simão não esperou pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que apenas se deu em julho de 1973, para iniciar a sua reforma. Em janeiro de 1971, lançou o debate público sobre o Projeto de Reforma do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. Foi fixado um período de discussão até fins de abril, que foi prolongado até fins de julho. O país foi dinamizado para essa discussão. Houve um grande empenho por parte das escolas em darem a sua contribuição. A intenção de Veiga Simão era a de divulgar as ideias da reforma a fim de que a sua aceitação pública tornasse politicamente impossível retroceder, na medida em que se geraria uma grande pressão, fruto das aspirações dos portugueses e das expectativas geradas.

Assim através do Decreto-lei nº 47587 que possibilitava a realização de experiências pedagógicas, conseguiu fazer um conjunto de transformações, que abriram caminho à reforma. Reforma essa que apenas vigorou alguns meses.

Fazendo uma análise ao pós 25 de abril, Veiga Simão retrata este período como sendo um misto de anarquismo e de ideias generosas, algumas utópicas, sem um fio condutor, onde as reivindicações surgem essencialmente no meio educativo, feitas pela juventude. Deu-se

lugar ao facilitismo, havendo uma explosão de conclusão de cursos, que se arrastavam há vários anos e a passagem administrativa sem que os alunos tivessem conhecimentos mínimos.

Relativamente à Reforma, Veiga Simão pensa que a rutura mais significativa se deu com o Decreto-lei que reduziu a escolaridade para 6 anos depois de ter sido publicado o Decreto-lei da gratuidade da escolaridade de 8 anos.

Veiga Simão também considera negativo o facto se ter procedido à unificação do ensino secundário através da igualdade curricular, pois o que sempre defendeu foi os liceus pluricurriculares, onde se podia ministrar o ensino humanístico, o ensino científico e o ensino tecnológico, no mesmo espaço.

3.4.5 “25 de abril de 1974” - Fim da Reforma Veiga Simão?

Dá-se o 25 de abril de 1974 – com ele a rutura com o Estado Novo – o fim da polícia política, da censura, da guerra colonial. Apesar da reforma Veiga Simão ter posto em causa orientações educativas anteriores e prenunciar inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o país continuava a debater-se com um importante défice de ensino. Deste modo, a revolução de abril de 1974, trouxe à superfície as contradições, presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda. No entanto, esta situação não é exclusiva de Portugal pois, tal como referem Karabel e Halsey:

”o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico” (Stoer, 1986, p. 28).

A Lei 5/73 não chegou a ser regulamentada, embora a experiência dos 3º e 4º anos no ano letivo de 1973/74 tivessem decorrido até final do ano letivo. No ano letivo de 1974/75 ainda se deu a criação de um 5º ano sequencial, tendo-se concluído que “as medidas inovadoras neste troço de escolaridade constituem um fio de continuidade na rotura que separa a ditadura da democracia” (Teodoro, 1999, p. 307). Uma das preocupações dos governos provisórios foi a de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, o que ainda não se tinha conquistado.

Eduardo Correia, professor de Direito da Universidade de Coimbra assume a pasta da educação, no I Governo Provisório após o 25 de abril. A continuidade da Lei 5/73 foi posta em

causa. Segundo Teodoro (1999) começam a surgir várias estruturas sindicais dos professores, tendo-se registado uma deslocação de poder dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. O lema fundamenta-se no facto de que um Portugal novo, exigia uma reforma educativa nova, o que seria um trabalho para homens novos.

Segundo uma carta aberta da Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores ao Ministro da Educação e Cultura, datada de 20 de maio de 1974, todos, na sociedade portuguesa, sem exceções, sentiam a necessidade de uma reforma democrática do ensino. Segundo Teodoro (1999) urgia a necessidade de colocar a educação ao serviço do povo. Reconhece-se que a Reforma Veiga Simão tinha virtualidades, mas dado que foi feita sob o fascismo, apoiada por uma Câmara Corporativa fascista, ratificada por uma Assembleia Nacional fascista, pseudo-referendada por uma falsa participação popular, os professores rejeitavam-na, propondo a elaboração de uma reforma que fosse pensada e discutida coletivamente, elaborada e aplicada participadamente, aproveitando no entanto, os pontos positivos da Reforma Veiga Simão. Portugal novo, exigia uma reforma educativa nova. Veiga Simão tinha feito parte de uma prática educativa fascista, portanto não estaria em condições de promover uma prática educativa voltada para a criação de uma consciência nacional genuinamente democrata. Deveriam ser homens novos a preparar uma educação nova.

As manifestações sociais eram uma constante diariamente junto do Ministério da Educação e o aparelho do mesmo, parecia inerte perante estes acontecimentos.

No II Governo Provisório o Ministro da Educação e Cultura passa a ser Vitorino Magalhães Godinho e a intenção de levar para a frente o desenvolvimento da reforma educativa, nos moldes da Lei 5/73, foi completamente posta de parte.

Relativamente à Reforma Veiga Simão, Teodoro (1999) considera que embora se pudessem aproveitar alguns elementos, a sua lógica interna era inaceitável, por razões de natureza técnico-política e de carácter estritamente político. Uma das razões de recusa da Reforma Veiga Simão, é que esta se aproximava dos objetivos da OCDE, onde não eram servidos os interesses das classes trabalhadoras e o sistema educativo era sujeito às necessidades do sistema económico [capitalista], interessado na formação de mão de obra especializada.

No pós 25 de abril ambicionava-se “a introdução de medidas de discriminação positiva, visando favorecer as pessoas socialmente mais desfavorecidas e garantir-lhes não uma igualdade formal de oportunidades, mas uma igualdade material de oportunidades” enquanto que na Reforma Veiga Simão dava-se crédito ao facto que “do livre jogo da procura do ensino, do livre jogo das aspirações individuais e do simples facto da expansão em termos quantitativos do sistema de ensino, poderia resultar uma modernização deste”. E, por último, invoca-se de um argumento de natureza estritamente político, na medida em que a política de Veiga Simão não podia permanecer após o 25 de abril: “ela carecia de um modo habitual, e não simplesmente eventual, de uma moldura repressiva”.

Fez-se então a completa rutura com a Reforma Veiga Simão, abandonando a implementação da Lei 5/73 e revogando algumas das mais emblemáticas aspirações de Veiga Simão, nomeadamente o não alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, mantendo-se o anterior limite de 6 anos, decretado por Galvão Teles em 1964.

Em 1975, inicia-se a unificação do Ensino Secundário (ESU), tendo como principais objetivos, adiar para os 15 anos a escolha do rumo escolar que no sistema anterior teria de se fazer aos 12, adiando assim a entrada no mercado de trabalho. Outro objetivo estava ligado ao rompimento da dualidade ensino liceal-ensino técnico, na medida em que o primeiro estava virado para um trabalho intelectual e o segundo para um trabalho manual, sendo visto como uma escolha destinada àqueles que não tinham capacidades económicas para prosseguir os estudos no ensino superior.

Segundo Carvalho (1986), uma das muitas esperanças ambicionadas era sem dúvida a resolução dos problemas mais gravosos do nosso ensino. Referindo-se a Junho de 1983, passados 9 anos de Revolução, lembrou que já tinha havido 15 governos, o que leva uma média de 9 meses de governação, a cada ministro da educação. A crise estava implantada na vida nacional, não havendo meios para a travar.

4. Inovação no ensino da Matemática

Na segunda metade dos anos 50 até à primeira metade do anos 70, do século XX, deu-se uma reforma a nível mundial no ensino da Matemática denominada Movimento da Matemática Moderna. Esta reforma incidiu sobretudo numa mudança nos conteúdos e métodos de ensino desta disciplina.

Segundo Matos (2009), no início dos anos 50 a sociedade portuguesa ajustava-se às transformações do pós guerra. Apesar do regime autoritário que imperava na época, algumas forças interiores e exteriores movimentavam-se no sentido da mudança. Os setores “desenvolvimentalistas” dentro de regime, sentindo a necessidade de fortalecimento da indústria, promoveram uma parceria económica com outros países e a participação em organizações europeias, como a OCDE, NATO e ONU. Na educação, desde 1956, várias alterações foram operadas, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória, o aumento da certificação de professores e a atualização dos programas nas universidades. O Movimento da Matemática Moderna ocorreu neste contexto e contou com três períodos para a propagação e penetração de novas ideias. O primeiro período, *os primórdios*, situa-se entre 1957 e 1963, tendo-se verificado o movimento de novas ideias da responsabilidade de mediadores, com principal destaque para Sebastião e Silva, assim como os professores

metodólogos¹³ José Calado e Jaime Furtado Leote, do ensino liceal e Santos Heitor, do ensino técnico.

O matemático Sebastião e Silva foi o mentor do Movimento da Matemática Moderna em Portugal, sendo presença regular nas reuniões a nível internacional, onde eram debatidas novas ideias. Em 1952, esteve presente na Assembleia Geral da International Mathematical Union (União Internacional de Matemática), em Roma onde se decidiu recriar a ICMI¹⁴, tendo feito parte da subcomissão portuguesa dessa entidade, juntamente com José Calado.

Em 1957, a participação de Sebastião e Silva, José Calado e Jaime Furtado Leote e Santos Heitor, na XI reunião da CIEAEM¹⁵, em Madrid, possibilitou o conhecimento de novas ideias curriculares que foram transmitidas a um vasto público de professores. Poucos meses após esta reunião teve lugar uma conferência no Liceu Pedro Nunes, em Lisboa, onde a intervenção de José Calado se centrou nas preocupações da ICMI, explicando o “espírito da Matemática Moderna”, mostrando a necessidade de se fazer uma revisão curricular com mais tempo na sala de aula dedicado à Matemática, destinado ao estudo da Álgebra e Lógica, mostrando preocupação com a necessidade de cursos de formação para professores. Em 1958, Sebastião e Silva tornou-se responsável pela divulgação de um curso de Lógica.

O Movimento da Matemática Moderna era debatido nas escolas, em revistas e sobretudo nos estágios dos professores, que tinham a duração de 2 anos. Segundo Matos (2006), em 1962, ao mesmo tempo que se ia tendo contacto com as novas ideias vindas do estrangeiro e se fomentavam ligações com entidades internacionais, sentiu-se a necessidade de preparar uma reforma curricular que visasse a implantação da Matemática Moderna. Ainda segundo Matos (1989) foi nomeada uma Comissão de Revisão do 3º Ciclo Liceal (antigos 6º e 7º anos - atuais 10º e 11º anos), presidida por Sebastião e Silva tendo como colaboradores Jaime Leote, Manuel Augusto da Silva e António Augusto Lopes.

Sebastião e Silva foi o responsável por diversos cursos para professores dos liceus de preparação de “experiências pedagógicas” e pela criação de um currículo experimental para ser aplicado em 3 turmas constituídas pelos melhores alunos do 6º ano (atual 10º ano), sendo cada turma pertencente a um dos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto, pretendendo dar-se uma disseminação gradual do número de turmas e de escolas.

Num segundo período, a *experimentação*, de 1963 a 1968, através da qual se assistiu à implementação das novas ideias nas salas de aula, tendo-se realizado “experiências pedagógicas”, no ensino liceal, no ensino técnico e no ensino primário, sob a orientação e acompanhamento de Sebastião e Silva, Santos Heitor e João Nabais, respetivamente, com a introdução de novos programas experimentais, sem que os que datavam de 1947, tivessem sido alterados. Na verdade, já em 1961, as novas ideias começaram a ser experimentadas nas salas de aula de uma escola primária particular, que pertencia a João Nabais.

¹³Professores que supervisionavam a formação de futuros professores, isto é, orientadores de estágio.

¹⁴International Commission on Mathematical Instruction - Comissão Internacional sobre o ensino da Matemática.

¹⁵Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques – Comissão Internacional para o Estudo e Melhoramento do Ensino das Matemáticas.

Até ao final de 1964 a Matemática Moderna foi ensinada nos antigos 6º e 7º anos do liceu, numa experiência orientada por Sebastião e Silva, tratando-se de um Projeto Especial STP- 4/SP apoiado pela OCDE em colaboração com o Ministério da Educação português, que permitiu colocar a experiência dos liceus num projeto mais amplo. Sebastião e Silva elaborou um texto de apoio para estes alunos e professores, onde são abordados novos temas como Lógica, Teoria dos Conjuntos, Estruturas Algébricas, Cálculo Integral, Probabilidades, Estatística e Cálculo Numérico aproximado. Alguns temas clássicos continuaram, como, Cálculo Diferencial, Trigonometria e Geometria Analítica, tendo segundo Matos (1989), desaparecido a Aritmética Racional. Em meados de 1963, teve lugar segundo o mesmo autor, o Simpósio de Atenas, que incidiu na reforma em curso do ensino da Matemática, nos vários países da OCDE, onde a delegação portuguesa constituída por Sebastião e Silva, António Augusto Lopes e Jaime Furtado Leote apresentou um relatório sobre o desenvolvimento da reforma em Portugal. Também na Telescola, a partir de 1964, se verificou segundo Matos (2009), a divulgação de novas ideias matemáticas com a transmissão de aulas pela televisão, da responsabilidade de Augusto Lopes. Matos (1989) reporta a informação de que neste período existem cursos de atualização e formação para todos os níveis de ensino e para educadores de infância assim como a participação de educadores portugueses e estrangeiros nessas iniciativas. Em 1965 foi criado o Gabinete de Estudos e Planeamento de Ação Educativa (GEPAE) que foi responsável pelo apoio à reforma da Matemática Moderna. Também a partir de 1969, segundo Matos (2011), este organismo apoiou missões de trabalhos no estrangeiro de professores deste movimento, nomeadamente Almeida Costa, Francelino Gomes e Manuel Sousa Ventura. A partir de 1968, segundo Matos (2009) é introduzida a Matemática Moderna nas escolas técnicas.

O terceiro período, a *disseminação*, dá-se a partir de 1968, com a criação do CPES, onde se fez uma reforma gradual a todos os estudantes, de 1968 a 1974, isto é, à medida que os estudantes iam progredindo nos vários níveis de ensino iam sendo incorporadas novas orientações, que contemplavam as novas ideias subjacentes ao Movimento da Matemática Moderna. Contudo, este movimento não abrangeu o ensino primário, até 1974.

Matos (2009) sublinha que os principais efeitos da Matemática Moderna se registaram ao nível das representações dos professores no que respeita aos domínios: natureza da aprendizagem, conteúdos da matemática escolar, métodos de ensino e função social da Matemática.

No que concerne ao primeiro domínio, descobriu-se em Psicologia que existe uma correspondência entre as estruturas cognitivas e a Matemática. Ao nível dos conteúdos, deu-se uma maior ênfase ao estudo das Estruturas Algébricas, Teoria dos Conjuntos e Lógica. Sebastião e Silva sugeriu que o programa dos 5 primeiros anos do liceu permanecesse clássico, mas fortemente influenciado pelo espírito da Matemática Moderna, isto é, que fosse feita de uma maneira gradual a introdução de novas ideias, métodos e linguagem. No entanto, nos últimos anos do liceu, propôs que o programa fosse um estudo concentrado e sistemático de Matemática Moderna pura (Lógica, Teoria dos Conjuntos, Estruturas Algébricas) ou aplicada

(Probabilidades e Estatística). No que respeita aos métodos de ensino sugeriria-se o método heurístico, valorizando o trabalho em grupo. Em relação à função social da Matemática, isto é, à importância da Matemática na sociedade em geral, é reconhecida a necessidade da Matemática Moderna para a formação de mão de obra especializada, de modo a conceber bons técnicos e cientistas, para todos, em detrimento das elites, viabilizando-se uma democratização do ensino da Matemática.

Capítulo 4 – A experiência pedagógica dos 3º e 4º anos

1. A origem da experiência – organização do currículo e do grupo de trabalho que elaborou os programas

Neste capítulo pretende-se descrever como surgiu a experiência pedagógica dos 3º e 4º anos (atuais 7º e 8º anos de escolaridade) e tudo o que foi necessário para a sua concretização, como seja a elaboração do currículo e dos programas, a escolha das escolas, o recrutamento, a formação e apoios dados aos professores. Também serão relatadas as inovações expressas nos programas ao nível dos conteúdos, dos objetivos e didáticas de ensino, com principal relevância para o programa de Matemática. Para a narração destes acontecimentos tivemos o testemunho de Maria da Graça Fernandes que nos facultou documentação inerente à experiência, designadamente uma ata, despachos e o Relatório apresentado à OCDE, que será referenciado por Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02.

A experiência dos 3º e 4º anos, decorreu em escolas preparatórias numa “primeira leva”¹⁶, nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74 e numa “segunda leva”, nos anos letivos de 1973/74 e 1974/75. Os alunos da primeira leva prosseguiram no ano letivo de 1974/75 em liceus ou escolas técnicas, onde frequentaram um 5º ano sequencial. Na segunda leva os alunos fizeram o 5º ano experimental, nas escolas preparatórias em continuidade com os 3º e 4º anos.

Para enquadrarmos melhor a origem da experiência pedagógica dos 3º e 4º ano, contámos com o testemunho de Maria da Graça Fernandes¹⁷, de 79 anos de idade, licenciada em Ciências Histórico Filosóficas, com o curso de Ciências-Pedagógicas e com estágio pedagógico de dois anos, na Escola Veiga Beirão, nos anos letivos de 1960/61 e 1961/62, que inclui um exame de estado, tendo posteriormente, feito o curso curricular de mestrado em Educação. Foi professora do 10º grupo - História e Português, do Ensino Técnico e durante muitos anos dedicou a sua atividade profissional à orientação de estágios, isto é, à formação de professores. Foi ela quem nos descreveu como se iniciou o 3º ano experimental e como se constituiu o grupo que elaborou os respetivos programas.

Em outubro de 1969, Graça Fernandes, foi destacada para o Ministério da Educação, para trabalhar no gabinete do Ministro José Hermano Saraiva, com o objetivo de munir cada escola secundária - liceu ou escola técnica, de um Gabinete ou Sala de História, onde se pudesse reunir documentação inerente ao estudo daquela disciplina. Em janeiro de 1970, o Ministro da Educação foi substituído por José Veiga Simão, e o projeto deixou de ter continuidade. A sala onde fora instalada passou a ser ocupada pelo Gabinete de Imprensa, onde, gentilmente, o jornalista João Falcato a deixou ficar na sua secretária. Dado que não tinha nada que fazer, permanecendo o dia inteiro num gabinete onde se recebiam todos os jornais, lia todas as notícias e tudo o que fosse relacionado com a educação, recortava, colava

¹⁶Designação informal dada pelas professoras e alunos entrevistados, que participaram na experiência e que manteremos neste trabalho.

¹⁷Recebeu-nos em sua casa no dia 27 de fevereiro de 2012.

em folhas A4, acrescentava uns comentários e deixava-as na secretária de João Falcato. Este, por sua vez, entregava-as a Veiga Simão, que assim deve ter tido conhecimento da sua existência.

Entretanto, Protes da Fonseca, Diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério das Obras Públicas, perguntou a Rui Grácio, se conhecia alguém com conhecimentos de pedagogia, para trabalhar com engenheiros e arquitetos, encarregados de conceberem projetos para construir escolas novas, e este recomendou o nome de Graça Fernandes para esse efeito a quem agradou a ideia, pois como só poderia voltar à escola em setembro de 1970, necessitava de encontrar uma tarefa em que se sentisse útil. Por esse motivo fez o pedido de transferência do Ministério da Educação para o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério das Obras Públicas, mas, com grande perplexidade sua, o seu pedido foi indeferido. Não se conformando com a resposta do ministro, exigiu ser recebida pelo próprio, naquele mesmo dia, de modo a pedir-lhe uma justificação para tal conduta. Segundo a descrição que nos fez:

“Comecei por lhe dizer que era uma atitude autocrática, despótica, dispor assim das pessoas, dado que ele não precisava de mim para nada. Ele com um sorriso, foi ouvindo pacientemente e no fim disse-me, que tinha uma tarefa que queria que eu fizesse” (G. Fernandes, entrevista pessoal, 27 de fevereiro de 2012).

Veiga Simão fora informado da preocupação que Graça Fernandes tinha, relativamente aos alunos que entraram em 1968/69 no 1º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), resultante da unificação dos 5º e 6º ano de escolaridade e que no ano de 1970/71 iriam ingressar no 3º ano, sem que tivessem sido tomadas medidas, no sentido de adaptar os programas, tanto do ensino liceal como do ensino técnico. Neste sentido, o ministro comunicou-lhe que pretendia a sua intervenção no lançamento experimental do ciclo de orientação, isto é, os futuros 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, com o objetivo, por um lado, de dar continuidade às inovações iniciadas no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e por outro, de preparar o troço final do ensino básico, na perspetiva da escolaridade obrigatória de 8 anos, prevista na sua reforma. Esperava que o ajudasse a operacionalizar esse projeto, pelo que, talvez, fosse apenas necessário uma parte do dia, dispensando-a na outra parte do dia, para trabalhar no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério das Obras Públicas.

Entusiasmada com o convite, planificou uma proposta de currículo, isto é, um conjunto de disciplinas, número de horas semanal para cada disciplina, e respetiva fundamentação, para esse 3º ano experimental, baseada na sua experiência de professora do ensino técnico. O currículo foi organizado tendo em consideração que, provavelmente, muitos alunos não iriam prosseguir os estudos, pois se tratava do troço final de uma escolaridade obrigatória de 8 anos, segundo Graça Fernandes:

“os professores do liceu, sabiam que (...) tudo encaminhava os alunos para a faculdade. Os professores do ensino técnico tinham outra experiência e portanto foi dessa experiência que “bebi” algumas ideias. Uma delas foi tornar o currículo menos denso, criando disciplinas que fossem áreas disciplinares e não disciplinas ligada a uma só ciência, daí haver duas dessas áreas disciplinares, as Ciências da Natureza que aglomerava o que no liceu era a Biologia, Geologia, Botânica, Zoologia. E outra, as Ciências Humanas, que aglomerava História, Antropologia, Sociologia, a Geografia. Isto porquê? Porque eu achava que era importante que os alunos quando acabassem este ciclo de escolaridade, conhecessem os principais problemas que iam encontrar, os principais problemas da vida dos homens. (...) Também considerava importante que os rapazes e as raparigas tivessem uma disciplina que os preparasse para a vida quotidiana: cozer à máquina, fazer uma peça em madeira, reparar uma tomada ou um ferro elétrico, e daí a ideia dos Trabalhos Oficiais, nome que agradou ao Veiga Simão. (...) Eu, que era uma discípula de Rui Grácio¹⁸ e uma grande amiga dele, achava que se deveria evitar o enciclopedismo e fazer com que os alunos pensassem e construíssem conhecimentos que lhes fossem úteis. Portanto, a proposta de currículo, contemplava as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, os Trabalhos Oficiais, Português, Matemática, o ensino de uma única língua estrangeira, Educação Visual, Educação Musical e Educação Física” (G. Fernandes, entrevista pessoal, 27 de fevereiro de 2012).

Quando Graça Fernandes, apresentou a proposta de currículo a Veiga Simão, este confrontou-a com múltiplas perguntas sobre o mesmo. Ao questioná-la sobre a língua estrangeira, que propunha, para ser lecionada no 3º ano experimental, respondeu que deveria ser o inglês, argumentando que se tratava de alunos do ensino técnico e do ensino liceal e enquanto os do liceu tinham a possibilidade de aprender duas línguas, os do ensino técnico já tinham dificuldades em aprender português, não devendo ser sobrecarregados com a aprendizagem de mais uma língua.

Posteriormente, foi convocada para uma reunião, com o objetivo de informar sobre as propostas que tinha, relativamente ao 3º ano. Nessa reunião estavam presentes os Subsecretários de Estado, Justino Mendes de Almeida e Augusto Ataíde, o Diretor Geral do Ensino Técnico, Carlos Proença, o Diretor Geral do Ensino Primário, Gomes Branco e o Inspetor Geral, Leopoldino de Almeida. Veiga Simão deu a palavra a Graça Fernandes, que depois de fazer uma curta exposição respondeu às inúmeras perguntas que lhe fizeram, umas com cordialidade e outras com transparente hostilidade, conforme as suas palavras:

”A cordialidade veio dos representantes do Ciclo Preparatório, enquanto que a hostilidade veio sobretudo da parte Ensino Secundário, quer do liceu, quer

¹⁸Segundo Graça Fernandes, Rui Grácio argumentava que o ensino era muito verbalista, memorialista, sobretudo no liceu, em que se metia muita coisa inútil na cabeça dos jovens.

do ensino técnico¹⁹. O Diretor Geral do Ensino Técnico [Carlos Proença] quando eu comecei a falar, levantou-se e saiu. Depois entrou e fez um discurso furioso: ‘O que é que seria do país, se nós ensinarmos língua estrangeira a futuros operários?’ E portanto, achava um disparate o segundo passo da unificação²⁰, pois já o primeiro passo o tinha sido, o CPES. Era mais uma fatia do ensino técnico que era retirada, e quanto mais alunos soubessem, daquilo que se pode hoje considerar, ciências e humanidades, menos desejavam ir para operários, que eram formados nas escolas técnicas industriais a este nível. [E Graça Fernandes comenta] Eles passavam grande parte do tempo curricular nas oficinas, a conviver com os mestres e a aprender técnicas cujo fundamento desconheciam. Nas escolas industriais femininas, as meninas aprendiam práticas que rapidamente se desatualizavam: costura de chapéus, costura de peles, costura de vestidos, a bordarem, isto é trabalhos femininos. Os rapazes aprendiam serralharia, eletricidade, etc” (G. Fernandes, entrevista pessoal, 27 de fevereiro de 2012).

Nesse mesmo dia, Veiga Simão informou Graça Fernandes, que procedesse à escolha do grupo de trabalho, necessário à elaboração do currículo. Grupo esse, que passaria a trabalhar em ligação direta com ele, sendo ela o elemento de ligação.

Foi pedido às Direções Gerais a indicação de nomes de professores que correspondessem aos seguintes critérios: docentes reconhecidos pelo trabalho que desenvolveram no decurso da sua atividade profissional, sendo de origens diversificadas, isto é, do ensino liceal, ensino técnico e ensino preparatório, com o objetivo de proceder a uma reunião de experiências que se pudessem complementar²¹. Sendo também necessário alguém para liderar o grupo de trabalho, que tivesse conhecimentos de pedagogia, Graça Fernandes pediu autorização a Veiga Simão, que deu o seu consentimento, para convidar Rui Grácio, Diretor do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Por sua vez, Rui Grácio, sendo um homem de esquerda, de oposição ao governo de Marcelo Caetano, queria manter alguma distância formal com o governo. Assim, Veiga Simão, formalizou junto da Fundação Calouste Gulbenkian, um pedido de “empréstimo” do seu funcionário, o Diretor do

¹⁹O Diretor Geral do Ensino Liceal, Sabino Costa, muito agarrado à tradição, vendo no liceu a via para a formação de elites, receava uma baixa no nível de estudos devido ao aumento do número de alunos, em consequência do alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos. O Diretor Geral do Ensino Técnico, Carlos Proença, tinha a ideia que Portugal necessitava era de operários e não de licenciados. O Diretor do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, Teixeira de Matos, só poderia estar interessado porque o tronco comum de estudos representava ao mesmo tempo um alargamento e uma valorização do ciclo que ele dirigia. Nunca se entenderam, pois seria complicado delegar a tarefa de inovação em homens e estruturas que pertenciam a um passado que se queria devoluto. Nesse sentido o ministro decide construir um grupo de trabalho autónomo, ligado ao seu gabinete e independente das estruturas do Ministério. - Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 22 e informações dadas por Graça Fernandes em conversa telefónica no dia 26 de junho de 2012.

²⁰Graça Fernandes, no dia 27 de fevereiro de 2012, disse-nos ter conhecimento desse descontentamento num artigo escrito por Carlos Proença, onde este afirma que o ensino técnico estava em vias de extinção: Revista nº43 (número especial), Escolas Técnicas - Boletim de Pedagogia e Didática – publicações Direção Geral do Ensino Técnico e Profissional do MEN – Lisboa, 1971.

²¹O grupo foi acusado de oposicionistas, mas segundo Graça Fernandes, na entrevista que nos deu no dia 27 de fevereiro de 2012, tratava-se de professores que eram reconhecidos como bons profissionais e não foram escolhidos por um critério ideológico.

Centro de Investigação Pedagógica e foi nessa qualidade que Rui Grácio assumiu o seu papel no grupo. Por último, foi contactado o Dr. René Rodrigues da Silva, indicado pelo Ministério de Ultramar, dado que um dia, o 3º ano experimental seria lecionado nas colónias portuguesas.

Inicialmente, o grupo de trabalho que acompanhou a experiência foi constituído por 16 professores que aceitaram este desafio, sem redução dos seus horários letivos, tendo recebido uma compensação pecuniária de 20000\$00. Passamos a nomear os seus nomes:

Português – Élia Pereira de Almeida e Maria de Lourdes Viegas;

Inglês - Maria dos Remédios Castelo Branco e A. Garcia Pereira;

Ciências Humanas – Maria José Dantas Maia e Joel Serrão;

Matemática – Alfredo Osório dos Anjos e Vítor Pereira;

Ciências da Natureza – Magda Botelho e Rómulo de Carvalho;

Educação Visual e Trabalhos Oficiniais – Eugénia Sampaio Viola, Betâmio de Almeida e Marcelo Colaço Moreira de Sousa;

Educação Musical – José Serqueira Aquino e Raquel Marques Simões;

Educação Física – Jorge Narciso Ferreira de Oliveira Crespo;

A estes nomes juntou-se o representante do Ministério de Ultramar, René Rodrigues da Silva e os de Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes, que não receberam a compensação pecuniária, por considerarem que, nos seus casos, a tarefa que desempenhavam estava incluída no desempenho das suas funções, não se tratando de trabalho suplementar.

Em dezembro de 1970 o grupo de trabalho reuniu-se com o Ministro da Educação Veiga Simão, no seu gabinete, onde este disse o que pretendia, explicando que seria um trabalho realizado com toda a liberdade, ficando na sua dependência, e sendo Graça Fernandes o elemento de ligação entre ele e o grupo. Informou que seria um trabalho de preparação para a reforma, pois esta ainda não estava concretizada. Com a intenção de afastar os curiosos, o grupo de trabalho reunia-se num edifício na Avenida Miguel Bombarda, nº 20, onde o Ministro tinha um gabinete e também funcionavam o GEPAE (posteriormente o GEP) e o Secretariado da Reforma do Sistema Educativo, tendo Veiga Simão pedido a Graça Fernandes, que ninguém tivesse conhecimento do que se passava ali.

A primeira reunião do grupo de trabalho, cuja ata se encontra em anexo²² teve lugar no dia 12 de janeiro de 1971. Os professores entenderam-se para trabalhar independentemente do Ministro e das Direções Gerais do Ensino Técnico e do Liceu. Estas habituadas a controlar todas as iniciativas, não aceitaram de forma pacífica o facto de o Ministro as ultrapassar, isto é, ultrapassar estruturas institucionais.

O grupo de trabalho, empenhado na inovação que queria imprimir aos programas e tendo conhecimento de quanto aquelas estruturas eram tradicionais e adversas à novidade, tinha um certo receio de estar a trabalhar em vão²³. No entanto, apontou como meta, a conclusão dos programas, para os finais de julho de 1971²⁴, pois pretendia-se que em outubro

²²Anexo 1 - Ata da primeira reunião do grupo do trabalho da experiência dos 3º e 4º anos.

²³Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p.23.

²⁴A conclusão dos programas deu-se a 30 de julho de 1971 - Relatório OCDE/CERI/IMTEC, ? /74, p. 24.

de 1972 fossem postos em prática e tinha de se proceder à formação dos professores, assim como preparação do equipamento nas escolas. Os programas foram enviados pelo Ministro Veiga Simão para as Direções Gerais²⁵ do Ensino Básico e do Ensino Secundário de modo a serem analisados e postos em prática.

Segundo Graça Fernandes²⁶, da parte da Direção Geral do Ensino Secundário, em que Mário Trigueiros foi o coordenador da experiência, foram pedidos pareceres sobre os novos programas a professores “reconhecidamente competentes”, enquanto que a Direção Geral do Ensino Básico, que teve como coordenadora da experiência, Ester Luísa Dias, solicitou as opiniões dos inspetores, sobre os mesmos. Surgiram algumas críticas, tais como a inexistência da língua francesa no currículo, a reduzida carga horária de Educação Física o que requereu o acréscimo de mais horas semanais. Foi também introduzida a disciplina de Educação Moral e Religiosa, dado que o grupo de trabalho, mesmo sabendo da sua obrigatoriedade, não quis assumir a realização do programa, que competia à Igreja Católica, tal como veio a acontecer. Então, Matilde Rosa Araújo e António Ribeiro dos Santos, juntaram-se ao grupo de trabalho responsável pela conceção dos programas e assumiram a realização do programa da disciplina de Francês, que ficou com a mesma estrutura do programa de Inglês. No entanto, a disciplina funcionava em regime de opção.

Assim o currículo do 3º ano foi o seguinte:

Tabela 4.1 – Distribuição Curricular do 3º ano da experiência segundo os Programas, 1972.

Disciplinas	Horário Semanal
Português	4 horas
Língua Estrangeira	3 horas
Matemática	4 horas
Ciências da Natureza	3 horas
Ciências Humanas	3 horas
Educação Visual	3 horas
Educação Física	4 horas
Educação Musical	2 horas
Trabalhos Oficiais	4 horas
Educação Moral e Religiosa	1 hora ²⁷

²⁵A reforma dos Serviços Centrais do Ministério, fundiu a Direção Geral do Ensino Técnico e Profissional e a Direção Geral do Ensino Liceal na Direção Geral do Ensino Secundário, passando a ter como Diretor Geral, Manuel Tavares Emídio. A Direção Geral do Ensino Primário e Direção dos Serviços do Ciclo Preparatório, desapareceram, sendo substituídas pela Direção Geral do Ensino Básico, cujo Diretor passou a ser Teixeira de Matos. Também foi criada a Direção Geral da Administração Escolar – Lei Orgânica do Ministério da Educação - Decreto lei nº 408/71, de 27 de setembro e informações dadas por Graça Fernandes, no dia 26 de junho de 2012 numa conversa telefónica

²⁶Informações recolhidas na entrevista com Graça Fernandes, no dia 27 de fevereiro de 2012 e clarificadas algumas dúvidas, no dia 26 de junho de 2012, numa conversa telefónica.

²⁷Informação dada por Graça Fernandes, no dia 19 de setembro por contacto telefónico.

Segundo Graça Fernandes o grupo de trabalho responsável pela elaboração do programa das disciplinas dos 3º e 4º anos teve a seguinte composição²⁸:

Tabela 4.2 – Composição do grupo de trabalho para elaboração do programa das disciplinas da experiência dos 3º e 4º anos, segundo Graça Fernandes²⁹.

Disciplinas	Nomes	Origem
Português	Élia Pereira de Almeida	Metodóloga (no CPES) – Professora destacada do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho
	Maria de Lourdes Viegas	Metodóloga no Escola Comercial Veiga Beirão
Inglês	Maria dos Remédios Castelo Branco	Destacada como Inspetora na Direção de Serviços do Ciclo Preparatório
	Aníbal Garcia Pereira	Metodólogo no Liceu Nacional de Pedro Nunes
Ciências Humanas	Maria José Dantas Maia	Professora no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho
	Joel Serrão	Professor no Liceu Passos Manuel
Matemática	Alfredo Osório dos Anjos	Professor no Liceu Pedro Nunes
	Vítor Pereira	Professor numa Escola Técnica (?)
Ciências da Natureza	Magda Botelho	Professora no Liceu Nacional Pedro Nunes
	Rómulo de Carvalho	Metodólogo no Liceu Nacional de Pedro Nunes
Educação Visual e Trabalhos Oficiais	Eugénia Sampaio Viola	(?)
	Betâmio de Almeida	Professor no Liceu Nacional Pedro Nunes
	Marcelo Colaço Moreira de Sousa	Professor na Escola de Artes Decorativas António Arroio

²⁸Estes elementos sobre o grupo de trabalho, foram-nos dados por Graça Fernandes, no dia 18 de setembro de 2012, por contacto telefónico.

²⁹Informação dada por Graça Fernandes, no dia 19 de setembro, por contacto telefónico.

Educação Musical	José Serqueira Aquino	Academia de Santa Cecília (?)
	Raquel Marques Simões	Professora destacada no Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian
Francês	António Ribeiro dos Santos	Metodólogo - Liceu Nacional de Pedro Nunes
	Matilde Rosa Araújo	Professora na Escola Técnica Fonseca Benevides (?)
Educação Física	Jorge Narciso Ferreira de Oliveira Crespo	Representante da Direção Geral da Educação Física, Desportos e Saúde Escolar
	Rui Grácio	Diretor do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian
	René Rodrigues da Silva	Representante do Ministério do Ultramar
	Maria da Graça Fernandes	Professora da Escola Industrial Luísa de Gusmão, destacada no Gabinete do Ministro da Educação Nacional

Segundo Graça Fernandes, o grupo de trabalho dedicou uma grande parte do tempo à discussão dos objetivos gerais, de onde parte a grande inovação dos programas. Também houve uma grande preocupação no sentido do corpo de conhecimentos não ser muito extenso, possibilitando a maior interdisciplinaridade possível. Não se trabalhou por disciplina, mas sim em conjunto. Todos tinham de estar de acordo. Conforme as palavras de Graça Fernandes:

“Sabe-se que Rui Grácio, tinha um saber muito especial de pôr as pessoas a trabalhar em conjunto e de as pôr a pensar. Ele era um adepto da não diretividade, e praticava-a muito bem. Deixava que as pessoas encontrassem o seu caminho e encontravam-no. O grupo era muito unido. Somente houve um professor que saiu, porque não estava de acordo com a orientação dos Trabalhos Oficiais, o Marcelo Colaço Moreira. E ao perceber que a sua discordância não deixava avançar o trabalho do grupo, pediu a demissão, numa carta que entreguei ao Veiga Simão. Não foi substituído porque o grupo decidiu que seríamos nós todos a fazer o programa de Trabalhos Oficiais” (G. Fernandes, entrevista pessoal, 27 de fevereiro de 2012).

Rómulo de Carvalho, tendo participado neste grupo de trabalho, recorda-o nas suas “Memórias”, da seguinte forma:

“Foi este ministro [Veiga Simão] que em dezembro de 1970 me convidou para fazer parte de um grupo de trabalho que havia de estruturar os 3º e 4º anos do Ciclo Básico, cujo 1º e 2º ano correspondia ao Ciclo Preparatório, então vigente e em cuja estruturação já eu trabalhara.

Para orientação e chefia do grupo foi escolhido o professor Rui Grácio, homem de grande merecimento, agora já falecido. Os elementos do grupo foram escolhidos a dedo, tudo gente de espírito desempoeirado, com inclinações políticas francamente opostas às do regime então vigente, o que já foi possível, por termos entrado na fase pós-salazarista, menos fechada que a anterior.

Foi um prazer trabalhar nesse grupo. Eu estava habituado a participar na organização de programas com ministros anteriores, em que cada colaborador trabalhava sem saber dos outros, sempre sujeito a que o ministro, sem hesitação nem embaraço, passasse os olhos pelos programas que se lhe apresentassem, e os cortasse aqui e ali, e os acrescentasse, mesmo em temas que nada percebia, com total desprezo pelo trabalho realizado por quem sabia o que estava a fazer.

...Tive reuniões sucessivas, semanais, com este excelente grupo de trabalho dirigido por Rui Grácio, durante o ano de 1971 até ao programa ser publicado a meio do ano de 1972. Este era o programa do 3º ano do Ciclo Básico, e a ele se seguiu o do 4º e último ano desse ciclo. Tudo foi acompanhado da preparação dos professores que iriam lecioná-lo nas suas escolas em todo o país, que todos vieram a Lisboa conversar connosco. Tudo bem” (Carvalho, 2010, pp. 289-290).

2. Os novos programas

No Relatório apresentado à OCDE³⁰ foi referido que uma análise detalhada dos programas dos 3º e 4º anos da experiência, permitiu aferir que estes, apresentavam uma inovação em relação aos mesmos anos de escolaridade do ensino do liceu e do ensino técnico, a saber: no que diz respeito às finalidades do ensino; no que diz respeito aos objetivos e métodos pedagógicos, aos conteúdos, às atitudes e aos comportamentos dos alunos e dos professores.

³⁰Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02 – p. 26.

2.1. Inovações ao nível das finalidades do ensino

Nos antigos programas não havia uma especificação de objetivos gerais comuns a toda a população escolar daquela faixa etária (13 - 14 anos). A sua análise permite afirmar que, conduziam a uma forte segregação entre a via clássica dos liceus, dando acesso ao ensino superior e à via técnico-profissional (agrícola, industrial e comercial) para aqueles alunos que pretendiam ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Tratavam-se de duas vias escolares totalmente separadas, sendo heterogêneas no que respeita os conteúdos, com finalidades assentes na divisão social do trabalho e heterogêneas no seu recrutamento, dado que se dirigiam claramente a classes sociais diferentes.

Enquanto os programas do liceu eram constituídos por uma soma de conhecimentos homogêneos traduzindo “o saber e a cultura”, os mesmos para todos, no ensino técnico, encontrava-se uma vasta gama de especializações, correspondente à divisão técnica do trabalho. Isto é, todos os alunos do liceu tinham disciplinas como Português, Francês, Inglês, História, Geografia, Ciências Naturais, Física e Química, Matemática e Desenho. Os 30 cursos profissionais englobavam uma variedade de disciplinas desde a Mecânica Geral, Eletricidade, Matérias Têxteis, até História da Arte, Economia Familiar, Técnica de Fundição, passando pelas diferentes técnicas de Desenho, Matemática, Arquitetura e Noções de Higiene no Trabalho. No ensino técnico existiam pelo menos, tantos planos de estudo diferentes quanto as vias profissionais oferecidas.

Os objetivos gerais dos 3º e 4º anos eram interpretados como os de um ciclo de escolaridade, que dava continuidade aos dois anos do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Em conjunto com o ensino primário, estes dois ciclos destinavam-se a fornecer aos portugueses uma preparação escolar básica, que os habilitasse para uma participação responsável na sociedade. Tendo em conta as constantes exigências do mundo exterior, era intenção do grupo de trabalho fomentar no aluno um conjunto de atitudes, capacidades e informações aliadas a um sentimento de cooperação, com vista ao desenvolvimento do país.

Por outro lado, competia a este ciclo, através de uma observação e orientação escolares, por parte dos professores, favorecer o desenvolvimento das aptidões e interesses dos alunos e facilitar-lhes a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas tendências e capacidades. Pretendia-se que neste ciclo, assim como nos outros que o precediam, houvesse um currículo, igual para todos os portugueses, tendo em atenção as competências intelectuais, assim como os interesses, de cada aluno, potenciando um desenvolvimento equilibrado de cada um, através de um apoio personalizado.

Os objetivos gerais dos Programas (1972) foram enunciados do seguinte modo:

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

2) *Fomentar nos alunos, numa perspectiva de educação permanente, atitudes, capacidades e informações consecutivas de um apetrechamento motor, mental e cultural de base, suscetível de servir:*

- os estudos escolares de continuação;
- a formação profissional no limiar do emprego;
- a utilização adequada do tempo livre;

3) *Capacitar os alunos para o domínio da informação, ou seja habilitá-los:*

- a interpretar, criticar e organizar pessoalmente a informação que lhes é fornecida;
- a procurar, seleccionar, tratar e criar a informação necessária a qualquer tarefa escolar, profissional, social, etc.

4) *Proporcionar aos alunos uma visão global do mundo e dos homens, considerando-os não só em si mesmos como nas suas relações recíprocas.*

5) *Fomentar nos alunos a compreensão do valor da ciência, em si própria, e de técnicas que dela podem resultar.*

6) *Despertar e valorizar nos alunos a sensibilidade estética e a expressão criadora.*

7) *Proporcionar aos alunos experiências de trato interpessoal e intergrupar que favoreçam a sua maturidade socio afetiva e cívica, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, quer no plano dos seus vínculos de família, de amizade, etc, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.*

8) *Fomentar uma consciência nacional, rasgada e viva, aberta à realidade concreta da pátria, e animada pela vontade de a tornar melhor, numa perspectiva de humanismo universalista e de compreensão internacional.*

(Programas, 1972, pp.11-13, grafia atualizada)

Os programas experimentais consideravam o aluno como um sujeito ativo do ensino. Encontra-se frequentemente apelos à capacidade de iniciativa e ao sentimento de

responsabilidade. Pretendia-se conduzir os alunos a poderem “interpretar, criticar e organizar pessoalmente a informação que lhes era fornecida”³¹.

2.2. O novo programa de Matemática

Tendo sido adotada neste trabalho uma metodologia de análise documental, é essencial analisar os programas que foram publicados em 1972, ao abrigo do Decreto-lei 48547, dando especial relevância ao programa de Matemática, para ser aplicado na experiência pedagógica do 3º ano do ensino básico, no âmbito da Reforma Veiga Simão. Graça Fernandes informou-nos que os programas do 4º ano nunca foram publicados, tendo-nos sido impossível obtê-los.

Com vista à aprendizagem da Matemática, eram referidos os seguintes objetivos:

- 1) *Desenvolver a capacidade de matematizar situações da vida real;*
- 2) *Desenvolver a imaginação criadora;*
- 3) *Criar hábitos de reflexão;*
- 4) *Desenvolver as capacidades de análise e de síntese;*
- 5) *Desenvolver a aquisição consciente de determinadas técnicas de cálculo;*
- 6) *Fomentar o desenvolvimento intelectual dos alunos com vista à aquisição do pensamento operatório;*
- 7) *Consciencializar o aluno de que as construções matemáticas são apenas modelos aproximados do real;*
- 8) *Proporcionar o conhecimento de oportunidades próximas e futuras em matéria de atividade matemática profissional. (Programas, 1972, p. 65)*

No que concerne ao esquema programático da disciplina de Matemática foram feitas algumas considerações, pelos autores. A aprendizagem da Matemática, tendo em vista o prolongamento da escolaridade obrigatória, deveria incluir, não só a abordagem de novas matérias, mas também, a sedimentação dos conteúdos e aplicação de técnicas que tinham sido lecionados no passado e ainda não tivessem sido assimilados convenientemente. Neste sentido, muitos dos temas propostos propiciavam tanto a reestruturação desses conteúdos assim como à compreensão das técnicas de cálculo. Não se obedeceu a um esquema pormenorizado de ordenação obrigatória dos conteúdos programáticos, em virtude, de nem

³¹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02 - p. 31.

todos os alunos se encontrarem nas mesmas condições, por estarem integrados em ambientes familiares, sociais e escolares diversos, ou porque apresentassem diferenças no desenvolvimento intelectual ou nível de conhecimentos e capacidades; por essa razão nem todos os assuntos abordados estavam sujeitos a uma dependência obrigatória de outros temas; porque os conceitos, na sua maioria, se apresentavam com deficiências de estruturação relativamente ao nível etário em questão, etc. Optou-se por uma abordagem de assuntos que dessem resposta aos imperativos anteriormente mencionados, sem que todos os alunos fossem obrigados a seguir uma ordenação rígida fixada previamente. Segundo Matos: “O programa continha ainda atitudes que o professor deveria assumir, indicações didáticas e enumerava instrumentos didáticos” (Matos, 1989, p. 39).

Deu-se então preferência à indicação de:

- *conhecimentos e capacidades que o aluno deveria possuir no fim de cada ano de estudo;*

- *atitude e metodologias que o professor deveria assumir.*

(Programas, 1972, p. 65)

Chama-se a atenção, de que não se tratava de um programa com o objetivo de aquisição de técnicas de resolução de problemas previamente catalogados, do tipo estímulo-resposta, mas sim de, um programa em que o aluno através da concretização de certas tarefas, ao aferir as suas conclusões, pudesse chegar por si mesmo a certos conceitos matemáticos. Para isso tornava-se útil, que o aluno para a concretização dessas tarefas na sala de aula, e até mesmo em provas de avaliação, tivesse a possibilidade de utilizar a régua de cálculo, tabelas, formulários, gráficos e o compêndio (em alguns casos).

Deste modo, o professor, em função das necessidades, tinha a liberdade de conduzir a aula, adotando uma atitude e metodologias que melhor se adequassem à situação, no sentido da prossecução de objetivos cognitivos, que o aluno pudesse atingir.

Com o propósito de introduzir maior rigor na formulação dos objetivos, o programa recorre à taxonomia dos objetivos cognitivos de B.S.Bloom, na qual se propunha uma ordem para os sucessivos níveis a percorrer na aquisição dos conceitos. Foi indicado, dentro de parêntesis, o número que corresponde na taxonomia ao nível que se propunha, em cada objetivo³².

Para um melhor entendimento do professor foi dada uma explicação, sobre qual o objetivo comportamental que o professor deveria esperar do aluno, por exemplo, perante o tópico: *Conjunto dos números racionais relativos, relativamente à «capacidade para determinar somas, diferenças, produtos, quocientes (quando existam) e potências de expoente natural destes números (3.00)».*

³²Anexo 2 - Ordem para os sucessivos níveis a percorrer na aquisição dos conceitos, segundo B.S.Bloom (Programas, 1972, pp. 68-70, grafia atualizada).

Portanto, ao ser atribuído o nível de aplicação (3.00) da taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom, pressupunha-se a aquisição dos níveis anteriores como conhecimentos de simbologia, factos particulares, convenções, classificações, critérios, métodos, etc., do nível de compreensão, isto é, capacidades de transpor, interpretar, etc., do domínio da compreensão. Pretendia-se que o aluno tivesse a capacidade de aplicar os conhecimentos e técnicas que adquiria na determinação, por exemplo, de quocientes de números racionais relativos, não o fazendo de uma forma mecânica.

De acordo com os conteúdos programáticos a serem lecionados, foram enumerados os diferentes níveis da taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom, que se esperava que o aluno atingisse, assim como algumas demonstrações de modo a verificar a veracidade de algumas propriedades³³. Segundo Matos:

“o programa de Matemática está formulado por objetivos comportamentais, exigíveis aos alunos no final do ano e contém uma descrição da Taxonomia de Bloom³⁴, com exemplos de aplicação. Inicia-se com conjuntos, números racionais relativos, equações do 1º grau, relações binárias, aplicações, vetores no plano, isometrias e igualdade de triângulos. Continha ainda uma pequena unidade sobre a régua de cálculo e demonstrações” (Matos, 1989, pp. 38-39).

Foram dadas algumas orientações sobre “atitudes” aos professores, quanto à postura que deveriam ter, quando lecionassem alguns conteúdos, nomeadamente, na tentativa de ligação da Matemática ao mundo real, uso de uma linguagem matemática conjugada com a língua materna, etc., tais como:

1) Na exemplificação e em exercícios sobre conjuntos, relações e aplicações deverão, também, ser usadas figuras geométricas consideradas como conjuntos de pontos definidos no plano (retas, semi retas, segmentos, círculos, quadriláteros, etc.) tentando esbater, díríamos eliminar, a tradicional compartimentação aritmética-algebra-geometria-vida real.

2) As experiências relativas ao estudo das operações com conjuntos deverão proporcionar uma coordenação com a língua materna nos seguintes pontos:

³³Anexo 3 - Conteúdos Programáticos do 3º ano, da disciplina de Matemática, enumerados de acordo com os diferentes níveis da taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom (Programas, 1972, pp. 72-78, grafia atualizada).

³⁴Segundo Graça Fernandes, no dia 26 de junho de 2012, em conversa telefónica a Taxonomia de Bloom era conhecida pelos autores dos programas de todas as disciplinas. Tratava-se de uma “moda” da época, usada para se fazer a operacionalização dos objetivos.

- esclarecimento do uso das conjunções «e» e «ou» a propósito da interseção e da reunião de conjuntos;
- uso do advérbio «não» a propósito do complementar de um conjunto;
- a inclusão de conjuntos e as expressões «se... então... » e «...implica...»;
- a igualdade de conjuntos e a expressão «...é idêntico a ...».

Esta coordenação será constituída por breves apontamentos integrados num todo, mas não terão de constituir um estudo exaustivo do assunto.

3) A propósito do estudo dos conjuntos será proposto o exercício de determinar todos os subconjuntos de um conjunto de dois ou três elementos. A procura de todos os casos possíveis deverá ser proposta em outras e variadas situações como o propósito de: simétrico, inverso, divisores, divisores comuns, fatores de um produto e parcelas de uma soma.

4) A propósito do estudo das relações deverão ser abordadas relações definidas por condições como:

« x é pai de y », « x é irmão de y », etc, do foro familiar; « x mora na mesma localidade que y », « x é mais idoso que y », etc., definidas na turma;

« x é maior que y », « x é divisor de y », « x é menor ou igual a y », « x é o dobro de y », etc., definidas em conjuntos numéricos.

5) A propósito de relações de equivalência deverão ficar esclarecidos os seguintes casos:

- paralelismo de retas no plano;
- igualdade geométrica de segmentos;
- equipolência.

6) No estudo dos vetores deverá salientar-se a necessidade de garantir que a soma de dois vetores é um vetor, fazendo-se na aula a respetiva prova.

7) A propósito do estudo de paralelismo de retas no plano e com base na intuição dos alunos deverá surgir e salientar-se a necessidade de

aceitar que a relação em causa é transitiva. (Programas, 1972, pp. 79-80, grafia atualizada)

Também foram dadas algumas indicações didáticas aos professores, no que diz respeito aos métodos pedagógicos a utilizar nos novos programas:

1) O uso preferente do método heurístico, salientando-se que a forma como a aprendizagem se processa é mais importante que o seu conteúdo.

2) A aula deverá apoiar-se nas vivências dos alunos e a partir de situações concretas ou familiares, conduzir à matematização das mesmas, com especial relevância para o aspeto formativo desta aprendizagem.

3) O trabalho poderá ser realizado em pequenos grupos que representarão as soluções que chegaram para comparação e análise por toda a turma, permitindo que os alunos confirmem os seus pontos de vista com os dos seus companheiros e estabelecendo hábitos de cooperação.

4) O aluno deverá sentir a necessidade de avaliar e criticar os resultados a que chega, antes de os apresentar, pondo de preferência o acento neste ponto em detrimento da rapidez de resolução.

5) É aconselhável que aqui e além surjam pequenas amostras de encadeados lógicos de forma a despertar no aluno a confiança num processo mental de dedução.

6) Os conceitos não se constroem completamente de uma só vez, pelo que devem ser retomados preferentemente noutros contextos, pois a variabilidade de contextos é bem preferível à repetição mecânica de exercícios não só por permitir a sua melhor compreensão como por lhe conferir maior grau de transferência para outros domínios.

7) É aconselhável o recurso a meios audiovisuais e a material polivalente de concretização.

8) Os conhecimentos e as capacidades que se possam aplicar a uma gama variada de situações devem ser consideradas de aquisição prioritária.

9) Parece aconselhável que o aluno reconheça a vantagem que pode colher ao verificar, quando possível, as soluções que for encontrando para as situações propostas.

10) Ao usar a régua de cálculo não se pretende o estudo sistemático das suas escalas, a isso se prefere o aproveitamento de situações em que o aluno se familiarize gradualmente com este instrumento.

11) A régua de cálculo poderá servir de meio para introduzir o aluno no mundo da aproximação de resultados.

12) A forma decimal dos números racionais deverá ser também, considerada como importante, pelo que se torna conveniente proporcionar oportunidades de calcular com números expressos nesta forma.

13) A aula deverá ser motivada e participada. As situações propostas pelos alunos possuem uma motivação intrínseca bem mais válida que o processo de recompensa-punição.

Sugerindo-se, assim, que o esquema tradicional

Conhecimentos – aplicações mecânicas desses conhecimentos (em grande profusão)

fosse substituído por:

Conhecimentos – aplicações (algumas) – criação de situações ou de novos conhecimentos.

14) O incitamento à criação de situações e desafio à imaginação dos alunos constituem pontos altos no processo educativo, que vai deixando às máquinas e aos sistemas automáticos tudo o que exige cálculos muito laboriosos, guardando para o homem o poder de imaginar e a capacidade de criar.

15) Será conveniente que as várias experiências que se vão processando ao longo dos anos, venham a integrar-se num todo harmonioso.

16) Neste programa propõe-se um tratamento para a geometria que prefere aos moldes tradicionais o recurso às transformações geométricas.

17) As aquisições deverão tornar-se, na medida do possível, definitivas e permanecer para além da escola; ao usar a ferramenta matemática sobre o mundo real, terá o aluno a possibilidade de se aperceber de que o universo matemático não é fechado sobre si próprio.

18) A propósito do estudo das funções que definem proporcionalidade convirá recorrer a conhecimentos já adquiridos no estudo da geometria e na física. (Programas, 1972, pp. 80-82)

Segundo o Relatório apresentado à OCDE³⁵, relativamente ao trabalho de grupo, mencionado com indicação didática **3)**, inicialmente foi difícil de realizar, devido à ausência de formação dos professores. Também o espírito de competição entre os alunos, a tendência para a segregação sexual, a segregação social, constituíram um obstáculo ao bom funcionamento dos trabalhos de grupo. Para os casos de “inadaptação escolar”, cujo os pais tinham inicialmente excluído esse tipo de ensino, a experiência mostrou-se muito vantajosa, tendo a inadaptação desaparecido completamente.

De acordo com as indicações metodológicas, o programa deveria privilegiar a interdisciplinariedade, o ensino pela descoberta, sendo solicitada a colaboração dos alunos, através de tarefas desenvolvidas em grupo, onde tiravam as suas conclusões, de modo a construir os conceitos, caracteriscas estas comuns à Matemática Moderna.

Recomendava-se a existência de salas adaptadas à aprendizagem da Matemática e provavelmente haveria a intenção de organizar o que hoje denominamos de “Laboratórios de Matemática”. Essas salas seriam compostas por mesas individuais, de modo a permitir que se pudessem juntar, para os alunos poderem trabalhar em grupos de quatro ou seis. O quadro deveria abranger toda a largura da sala, tendo uma parte quadriculada.

O equipamento apropriado para aquele ambiente de trabalho, seria essencialmente composto por:

a) Material para usar em combinação com o quadro:

³⁵Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp. 56-57.

- Régua graduada (preferentemente deslissante, para traçado de paralelas);
- Esquadro (45 e 65 graus)
- Transferidor;
- Compasso;
- Giz de cor.

b) Material de projeção:

- Retroprojektor;
- «Écran» de parede.

c) Outro material:

- Régua de cálculo de parede;
- Réguas de cálculo individuais (25);
- Coleções de figuras geométricas planas;
- Coleções de sólidos geométricos;
- Tabelas de quadrados, cubos e inversos.

d) Biblioteca adequada.

(Programas, 1972, pp. 82-83, grafia atualizada)

Nos novos Programas (1972), foi dada a indicação que os autores dos compêndios podiam gerir a sequência dos tópicos, conforme entendessem, tendo em conta que a linguagem usada, entrava em linha de conta com a faixa etária dos alunos.

Os autores dos programas, Alfredo Osório dos Anjos e Vitor Pereira, foram posteriormente autores de livros únicos, nos ensino liceal e técnico e defensores da Matemática Moderna. O primeiro escreveu os dois volumes do Compêndio de Matemática, para os dois primeiros anos do 1º ciclo do ensino liceal em conjunto com Almeida Costa. O segundo escreveu em conjunto com Francelino Gomes, Jorge Monteiro, Aires Biscaia, Maria Helena Paz Pinto e Santos Heitor, os manuais experimentais para os cursos gerais do ensino técnico.

3. A escolha das escolas

Segundo o Relatório apresentado à OCDE³⁶ e Graça Fernandes, Veiga Simão entregou os novos programas a Orlando Ribeiro, professor catedrático de Geografia da

³⁶Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02 - p. 41.

Faculdade de Letras de Lisboa, para conhecer a sua opinião. Graça Fernandes³⁷ comentou que Orlando Ribeiro ficou apaixonado pelos programas, de tal forma que nunca mais abandonou o grupo de trabalho, valendo-lhe a afirmação: “O grupo tem mais um membro”. Foi ele que fez uma primeira escolha das escolas onde deveria decorrer a experiência.

Por sugestão dos autores dos programas, as escolas escolhidas deveriam ter em conta o meio socioeconómico e a diversificação regional, tendo sido estas variáveis estabelecidas por Orlando Ribeiro. Mas, o Diretor Geral do Ensino Básico, Fernando Teixeira de Matos, passou à frente desses critérios e impôs os seus, sem dar qualquer justificação³⁸. Foram 19 as escolas escolhidas, algumas das quais não tinham condições materiais necessárias: nem todas tinham equipamento, laboratório, sala para trabalhos de vários tipos, etc.

Segundo o Relatório apresentado à OCDE³⁹, para a implementação da experiência, no ano letivo de 1972/73, das 19 escolas escolhidas, 14 foram escolhidas numa zona privilegiada, das quais 8, na região de Lisboa, a saber:

- Escola Preparatória D. António da Costa – Almada;
- Escola Preparatória Álvaro Velho – Barreiro;
- Escola Preparatória Fernando Pessoa – Lisboa;
- Escola Preparatória Francisco de Arruda – Lisboa;
- Escola Preparatória Luís António Verney – Lisboa;
- Escola Preparatória Luís de Camões – Lisboa;
- Escola Preparatória Manuel da Maia – Lisboa;
- Escola Preparatória Pedro de Santarém – Lisboa;
- Escola Preparatória Dr. Leonardo Coimbra – Porto;
- Escola Preparatória Ramalho Ortigão – Porto;
- Escola Preparatória Doutor Oliveira Salazar – Viseu;
- Escola Preparatória André Soares – Braga;
- Escola Preparatória Afonso de Paiva – Castelo Branco;
- Escola Preparatória Eugénio de Castro – Coimbra;
- Escola Preparatória Gil Fernandes – Elvas;
- Escola Preparatória André Resende – Évora;
- Escola Preparatória D. Afonso III – Faro;
- Escola Preparatória Dr. João de Barros – Figueira da Foz;
- Escola Preparatória D. Dinis – Leiria.

Entretanto Veiga Simão, exarou um despacho sobre o lançamento da experiência, intitulado, Lançamento Experimental da Escolaridade Obrigatória de Oito Anos com Novos Programas⁴⁰, datado de 9 de Agosto de 1972⁴¹.

³⁷Entrevista a Graça Fernandes no dia 27 de fevereiro de 2012.

³⁸Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02 - p. 41.

³⁹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 42.

No ano letivo de 1973/74, foram escolhidas mais 19 escolas, ficando 38 escolas com a experiência, das quais, 19 com os 3º e 4º anos e 38 com o 3º ano. Essa escolha foi feita novamente, com ausência de planificação, tendo, sim, havido um recurso à vontade dos responsáveis das divisões administrativas das regiões, que viam as instalações das escolas, nas suas regiões como meio de prestígio pessoal e influência política⁴².

4. O recrutamento dos professores

Segundo o Relatório apresentado à OCDE⁴³, no lançamento da experiência, no ano letivo de 1972/73, os autores dos programas sugeriram enviar aos professores, das escolas escolhidas, os novos programas, acompanhados de um inquérito, de modo a fazer uma sondagem sobre a sua vontade de participação na experiência pedagógica. A Direção de Serviços do Ciclo Preparatório, no entanto, endereçou convites aos professores com melhor nota no certificado de aptidão para o professorado, para participar na mesma⁴⁴. Para além disso, eram considerados, segundo as indicações dos inspetores, os professores com espírito aberto e capazes de uma nova atitude pedagógica. No ano letivo de 1973/74, perante a decisão tardia de alargar o processo a escolas situadas em pequenas cidades, foi necessário contratar rapidamente professores com pouca preparação científica, sendo que a sua habilitação académica, em muitos casos, não ia além de um bacharelato. No entanto, nas grandes cidades, o critério, embora contestado, foi o mesmo do utilizado no ano letivo de 1972/73.

5. A formação de professores

De acordo com o Relatório apresentado à OCDE⁴⁵ e Graça Fernandes, os autores dos programas reuniram-se com os professores, durante uma semana, no mês de setembro de 1972, antes do início do ano letivo, em outubro de 1972. Pode-se dizer que tiveram um curso de formação, sendo os resultados muito desiguais, conforme os grupos disciplinares. Alguns autores tinham uma maior capacidade do que outros para ensinar aos professores o que deveriam “transmitir” e sobretudo, inculir neles uma permanente preocupação humana e

⁴⁰Segundo Graça Fernandes, na entrevista que nos concedeu no dia 27 de fevereiro de 2012, “Novos Programas”, para Veiga Simão, era sinónimo de inovação, nos conteúdos, metodologias, didática, etc.

⁴¹Ver Anexo 4 - Despacho de 9 de Agosto de 1972 que determina o lançamento da experiência.

⁴²Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 42.

⁴³Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp. 42-43.

⁴⁴Segundo Graça Fernandes, na entrevista que nos deu no dia 27 de fevereiro de 2012, os professores deveriam integrar a experiência em regime de voluntariado. A intenção do grupo de trabalho 0foi expressa nas suas palavras: “Uma das condições do grupo de trabalho, era que ninguém entrasse na experiência, obrigado”.

⁴⁵Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp. 43-44.

pedagógica, no curto prazo de 8 dias. Todos os autores porém, continuaram a manter com os professores, encontros, debates, discussões livres e até trocas epistolares. Também se realizavam reuniões nacionais, de três em três meses, onde deveriam estar presentes os professores, os autores dos programas e os coordenadores dependentes da Direção Geral do Ensino Básico encarregues de fazer a ligação entre os participantes, no processo experimental. No entanto, existia uma “aliança” entre os professores e os autores dos programas, no sentido dos primeiros obterem a autonomia indispensável à gestão de situações pedagógicas. Por outro lado, os coordenadores eram encarados pelos professores como elementos com falta de poder de decisão e representantes da máquina administrativa, considerada sempre repressiva do espírito inovador.

Segundo Graça Fernandes⁴⁶, semanalmente, os professores de cada Conselho de Turma da experiência reuniam-se, de modo a planificarem atividades interdisciplinares, assim como para resolverem problemas inerentes às turmas. Também os professores do mesmo grupo disciplinar de cada uma das escolas, onde decorria a experiência, reuniam-se semanalmente para realizarem e trocaram fichas de trabalho. Mensalmente, os professores da mesma área disciplinar, reuniam-se com os autores dos programas dessa mesma disciplina. Nessas reuniões os professores expunham as suas dúvidas, sobre as matérias a lecionar, recebendo indicações de modo a colmatar as suas dúvidas, assim como indicações didáticas e bibliografia⁴⁷.

6. Algumas reações de professores, alunos e pais

Segundo o Relatório apresentado à OCDE⁴⁸, a ausência de um dispositivo de controle e avaliação do modo como decorria a experiência, tornou impossível a sua análise eficiente. Não existiu um controle de variáveis, a saber: a escolha das escolas, com condições materiais muito variáveis, a origem socioeconómica dos alunos, a formação dos professores, dos diretores das escolas e mesmo dos auxiliares de ação educativa, etc.

Assim, se é certo que a experiência dos 3º e 4º anos do ensino básico, desencadeou nos alunos uma nova atitude perante a escola e a comunidade, é praticamente impossível contabilizar o peso da inovação do novo currículo, dentro dessa atitude. Na ausência de uma avaliação conduzida cientificamente optou-se pela observação e descrição empírica desse novo comportamento dos alunos. Embora a metodologia descrita no Relatório não seja muito clara, aparentemente devem ter sido realizadas reuniões com professores, pais de alunos, e os próprios alunos com o objetivo de obter informação que justifique as afirmações anteriores.

⁴⁶Entrevista a Graça Fernandes, no dia 27 de fevereiro de 2012.

⁴⁷Informações prestadas por Graça Fernandes, em conversa telefónica no dia 9 de maio de 2012.

⁴⁸Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 47.

Antes do 25 de abril de 1974, foram estudadas três escolas em Lisboa⁴⁹. Uma das escolas era situada num bairro de proletário, onde predominava a pequena e média burguesia. Nas reuniões de pais dos alunos⁵⁰, observava-se a presença de jovens intelectuais de esquerda e operários. Outra escola estava situada num bairro de média e alta burguesia. De entre os pais dos alunos constatava-se a presença de altos responsáveis do Ministério da Educação, ao corrente da experiência, e intelectuais interessados nos problemas pedagógicos. Por último, a terceira escola situava-se nas proximidades de um “bairro de lata”. Devido à gratuidade do ensino, aí se encontravam crianças de baixa condição socioeconómica, cujos pais tinham aproveitado a possibilidade dos filhos poderem concluir o ensino básico gratuitamente. Também existiam alguns casos de “inadaptação escolar”⁵¹.

As novas atitudes dos alunos e o ambiente nas escolas, pareciam estar em contradição com o sistema escolar geral e o modelo social em vigor⁵². Esta contradição traduzia-se nos alunos por um grande poder de verbalização, e capacidade de críticas à escola e à sociedade. Este poder de crítica, em geral, foi atribuído ao processo experimental nos seus múltiplos aspetos, a saber: recrutamento de professores, aspetos pedagógicos e administrativos da escola, abertura da escola aos pais dos alunos, formação dos auxiliares de ação educativa, etc.

Uma maior autonomia seria também uma das características destes alunos. Os aspetos desta autonomia foram referenciados pelos pais dos alunos e dos professores, através de comparações com amigos da mesma idade, de irmãos ou irmãs, não submetidos ao mesmo tipo de experiência:

“Estão muito mais abertos, mais independentes, mais responsáveis, mais perto dos professores”.

“Estão melhor preparados para enfrentar a vida e nunca estiveram tão felizes. As crianças estão mais felizes e trabalham com mais interesse”.

“Este método é mais interessante porque dá-lhes uma maior abertura e uma maior cultura geral. É um ensino mais livre”.

Alguns pais pretendiam manter os hábitos tradicionais, de questionarem os filhos sobre as matérias lecionadas pelos professores, o que deu origem a alguns “conflitos”, na medida em que nem as matérias, nem os métodos aprendidos eram os mesmos que conheciam. Para além disso, os alunos já não aceitavam este tipo de controle que punha em causa a sua autonomia, culminando com uma ausência de recurso a explicações⁵³, prática muito generalizada entre os alunos do liceu. Então, com algum esforço, os professores conseguiram convencer os pais, que estes alunos trabalhavam sozinhos.

Segundo os próprios alunos:

⁴⁹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp. 48-49.

⁵⁰Anexo 9 - Ordem de trabalhos de uma reunião de pais de alunos, na Escola Preparatória de Fernando Pessoa, em Lisboa, facultada por Graça Fernandes.

⁵¹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 49.

⁵²Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02 p. 48.

⁵³Os explicadores reagiram a esta situação e organizaram-se contra a experiência - ver Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 51.

“Este tipo de ensino abre os olhos para o mundo que nos rodeia e torna-nos capazes de nos interessar pela política e ler um jornal”.

“Sabemos criticar os problemas atuais e conseguimos saber o que está correto ou não. Temos ideias”.

É ainda com este olhar crítico que os alunos analisam os programas e o saber adquirido, fazendo uma comparação com os do liceu:

“No liceu devemos assimilar uma grande quantidade de matéria, enquanto aqui tentamos compreender e refletir. Preferimos estes programas, porque eles são mais atuais, no que diz respeito aos temas estudados...”.

“Tomamos a prática como elemento principal. No lugar da teoria, como se faz no liceu, temos aprendido a criticar as coisas, a ver como elas são, refletir antes de falar, estudar os problemas, fazendo análises profundas e compreender as coisas”.

“Insistimos mais na qualidade do que na quantidade”.

Os alunos também analisam a avaliação dos conhecimentos com uma atitude crítica⁵⁴. Embora, estando de acordo com a ausência de notas, isto é, de uma avaliação quantitativa, na opinião de alguns a mesma deveria ser mais completa, na medida em que Bom, Suficiente e Fraco, não os satisfazia.

Alguns alunos chegaram a sugerir, a formação de uma equipa escolar constituída por professores, alunos e eventualmente pais de alunos, para discutir as observações das fichas. Em todo o caso consideravam que em geral, as fichas davam conhecimentos mais completos sobre o seu trabalho do que as notas do liceu.

Deu-se uma redistribuição do capital escolarmente rentável que se traduziu na inexistência de bons alunos de origem socioeconómica mais elevada e da integração na média dos alunos de classes sociais mais fracas. Para alguns pais a existência de competitividade por causa das notas era importante e a abolição das mesmas colocou alguns problemas no início, sobretudo por parte dos bons alunos e das suas famílias.

Mostramos um registo de avaliação de um aluno do 3º ano, da Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa, em que tivemos o cuidado de retirar o nome.

⁵⁴Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp. 54-55.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

ENSAIO DOS NOVOS 3º E 4º ANOS

ESCOLA PREPARATORIA DE FERNANDO PESSOA

LOCALIDADE Lisboa

ANO 3º

FICHA DE INFORMAÇÃO

TURMA C

ALUNO: _____		FRACO	SATISFACTORIO	BOM
DISCIPLINA: <u>MATEMÁTICA</u>				
1.	Interesse			X
2.	Trabalho pessoal		X	
3.	Apresentação e organização do caderno e outros trabalhos	X		
4.	Colaboração com o professor		X	
5.	Colaboração com os colegas			
6.	MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS			
7.	DOMÍNIO DO CÁLCULO - MENTAL E ESCRITO			
8.	8.1. COMPREENSÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS		X	
	8.2. Interpretação de dados, esquemas, gráficos, etc.		X	
	8.3. Passagem da linguagem corrente à linguagem matemática e vice-versa			
9.	Relacionação de conhecimentos (capacidade de descobrir analogias)			
10.	APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS A SITUAÇÕES NOVAS		X	
11.	Capacidade de criação de novas situações			
12.	Espírito crítico			
	Comportamento cívico			X
OBSERVAÇÕES:				

Nº de aulas dadas até esta data 58

Nº de faltas dadas pelo aluno até esta data 1

Lisboa, 15 de Fevereiro de 1974

O PROFESSOR,

[Assinatura]

Figura 4.1 – Ficha de Informação da Avaliação de um/a aluno/a do 3º ano da Escola Preparatória Fernando Pessoa, Lisboa.

7. Apreciação pública da experiência

Segundo o Relatório apresentado à OCDE⁵⁵, a publicação e a entrada em vigor dos novos programas, não originou uma reação visível, tendo em conta a limitação da sua divulgação, a inexistência de organizações associativas e sindicais e sobretudo o habitual silêncio por parte dos professores.

Foi num seminário católico⁵⁶, na Figueira da Foz⁵⁷, numa pequena cidade de província, que se iniciou uma campanha contra os programas, com uma série de comentários sobre a reforma da educação. O comentador acusou de ilegal, imoral e religiosamente perigosa a política do Ministério da Educação, que se anunciava laica e apolítica, insinuando que tinha havido infiltrações perigosas nos quadros dessa instituição e exigindo que a escolha dos técnicos do Ministério fosse feita entre os católicos devotados. Apelou ainda, ao presidente do Conselho de Ministros, no sentido de que os desvios da doutrina não vitimizassem a juventude. Os autores do programa de língua materna foram acusados em artigos sucessivos de serem não católicos e oponentes ao regime.

Alguns dias, antes do Natal de 1972⁵⁸, o órgão mais conservador da imprensa católica, o jornal “Novidades”, desencadeou um ataque ao “novo 3º ano” acusando-o de tendências marxistas. Estas acusações diziam respeito, sobretudo à nova disciplina de Ciências Humanas, rotulada de materialista, na medida em que “suprimia toda e qualquer referência e influência das personagens da História”. “Os cientistas, os santos, os heróis já não existiam – o que existia era gado humano, os grupos, as classes, as estatísticas”. Os programas seriam “um meio de destruição de toda a hierarquia da nossa sociedade” e estavam concebidos como um ataque à política colonial, um apelo à subversão.

Durante esse tempo, os trabalhos preparatórios⁵⁹ para a apresentação do projeto de reforma da educação, continuaram e em janeiro de 1973 o projeto de lei, foi submetido a uma discussão e aprovação na Assembleia Nacional.

A campanha na imprensa católica continuou os ataques, tendo-se afixado artigos em muitas igrejas e sendo tema de homilias dos padres, nas missas de domingo. O resto da imprensa mantinha-se no silêncio.

O projeto de lei foi enviado à Câmara Corporativa, órgão consultivo da Assembleia Nacional, constituído por representantes de todos os setores da vida nacional através das corporações. Segundo o parecer da Câmara Corporativa, somente alguns dos seus membros aprovaram a introdução da nova disciplina de Introdução às Ciências Humanas, concluindo: “Todavia, a aprovação pela Câmara Corporativa, da Introdução às Ciências Humanas, não

⁵⁵Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 60.

⁵⁶Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 60

⁵⁷O nome da localidade foi dado por Graça Fernandes, em conversa telefónica no dia 9 de maio de 2012.

⁵⁸Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 61.

⁵⁹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 62.

significa a aprovação dos programas experimentais em vigor, os quais merecem ou são alvo de maior dúvida”.

O debate do projeto de lei na Assembleia Nacional iniciou-se de seguida. Os deputados de extrema direita atacaram-no fortemente sendo um dos pontos mais criticados a introdução de Ciências Humanas. Os argumentos utilizados eram os dos artigos divulgados pela imprensa católica. Finalmente a Lei 5/73⁶⁰ foi aprovada a 25 de julho de 1973, com algumas alterações, uma das quais a supressão da “Introdução às Ciências Humanas”. Em seu lugar introduziu-se no currículo a disciplina de “História da Pátria”, a “Geografia da Pátria” e “Noções sobre a Vida Social e Estrutura da Nação”.

Esta decisão⁶¹ tendo sido tomada quando a experiência já estava a decorrer, veio perturbar o seu bom desenvolvimento, para além de ter reforçado a posição dos oponentes ao programa. Em janeiro de 1974, surgiu um novo programa do 4º ano, de Ciências Humanas, nas escolas onde se tinha iniciado a experiência do 3º ano, no ano letivo de 1972/1973 e onde funcionava em simultâneo o 4º ano experimental. Este programa era anónimo, feito às escondidas e radicalmente oposto ao anterior. A substituição do programa, da disciplina de Ciências Humanas, foi muito contestada pelos professores a quem foi dito que se tratava de uma decisão do Secretário de Estado da Instrução e Cultura, Augusto de Athayde⁶². Posteriormente, soube-se que o Ministro nem sequer estava ao corrente dessa decisão⁶³.

8. Cronologia da experiência

Para um melhor entendimento das várias fases da experiência dos 3º e 4º anos, desde a conceção até à preparação da mesma, foi elaborada a sua Cronologia⁶⁴.

Tabela 4.3 – Cronologia da experiência dos 3º e 4º anos, segundo Graça Fernandes.

Data	Acontecimento
(?)	Convite do Ministro de Educação Nacional, Veiga Simão a Graça Fernandes para pensar num projeto curricular que: a) desse continuidade ao CPES; b) que ensaiasse o prolongamento da escolaridade obrigatória de oito anos através de um ciclo terminal de dois anos.
(?)	Reunião no Ministério de Educação Nacional para apresentação do currículo da experiência.
dezembro de 1970	Constituição do grupo de trabalho que iria concretizar o currículo.

⁶⁰Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 62.

⁶¹Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 63.

⁶²Graça Fernandes informou-nos sobre o nome de Secretário de Estado, no dia 9 de maio de 2012 em conversa telefónica.

⁶³Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p. 64.

⁶⁴Informações dadas por Graça Fernandes, no dia 18 de setembro de 2012, em contacto telefónico.

dezembro de 1970	Reunião do grupo de trabalho com Veiga Simão.
12 de janeiro de 1971	Primeira reunião do grupo de trabalho.
19 e 23 de janeiro de 1971; 2, 16 e 23 de fevereiro de 1971; 2, 16, 23 e 31 de março de 1971; 19 e 27 de abril de 1971; 4, 11 18 de maio de 1971; 17 de junho de 1971.	Outras reuniões do grupo de trabalho ⁶⁵
17 de junho de 1971	Proposta da constituição de um grupo para elaboração da documentação de apoio a alunos e professores.
30 de julho de 1971	Entrega dos programas do 3º ano da experiência ao Ministro Veiga Simão.
julho e agosto de 1971	Distribuição dos programas para recolha de pareceres. Publicação dos mesmos para serem distribuídos pelas escolas secundárias e todas as escolas onde iria decorrer a experiência ⁶⁶ .
14 de julho de 1972	Carta do Professor Orlando Ribeiro a Veiga Simão dando conta de atrasos relativamente à implementação dos programas.
9 de agosto de 1972	Despacho de Veiga Simão determinando o lançamento da experiência.
18 a 23 de setembro de 1972	Realização de um Seminário na Escola Marquesa de Alorna destinado à apresentação dos programas (pelos autores) a todos os professores envolvidos na experiência. O funcionamento fez-se em sessões plenárias e por grupos disciplinares
outubro de 1972	Início da experiência do 3º ano em três turmas de 19 escolas preparatórias. O grupo de trabalho entrega ao Ministro da Educação um relatório sobre os atrasos ocorridos no lançamento da experiência.
7 de novembro de 1972	Despacho de Veiga Simão solicitando às Direções dos Ensino Básico e Secundário, informação urgente sobre o modo como estava a decorrer a experiência.
8 de novembro de 1972	Informação da Direção Geral do Ensino Básico e da Direção Geral do Ensino Secundário, fazendo um ponto da situação e referindo a questão da avaliação dos alunos como sendo o maior problema a resolver. ⁶⁷
18 de novembro de 1972	Despacho de Veiga Simão determinando que os alunos da experiência tivessem pelo menos duas informações qualitativas por período e uma avaliação numérica no final do ano letivo. ⁶⁸

⁶⁵ A partir de 16 de fevereiro de 1971, o grupo de trabalho dividiu-se em subgrupos, por disciplina, marcando o calendário dessas reuniões.

⁶⁶ Segundo o Despacho de Veiga Simão, de 9 de agosto de 1972, que determina o lançamento da experiência.

⁶⁷ Anexo 5

⁶⁸ Anexo 5

Início de dezembro de 1972	O jornal “Dever” publica um artigo de Jorge Babo contra os programas do 3º ano, especialmente contra os programas de Português e de Ciências Humanas.
23, 24 e 27 de dezembro de 1972	O jornal “Novidades” publica três artigos assinados por M.V.S. denunciando a orientação marxista da experiência e dos autores dos programas.
janeiro de 1973	O governo envia a proposta da Reforma do Sistema Educativo à Assembleia Nacional que, nos termos regimentais a remeteu à Câmara Cooperativa, para dar o seu parecer. ⁶⁹
17 de março de 1973	Esse parecer foi elaborado pela Secção de Interesses de Ordem Cultural (Subsecção de Ensino) e foi publicado no Diário das Sessões, no 2º suplemento, nº 238.
1 de abril de 1973	O grupo de trabalho entrega a Veiga Simão os programas do 4º ano.
7 de abril de 1973	A partir do nº 246, o Diário das Sessões da Assembleia Nacional começa a publicar o debate travado sobre a proposta de Veiga Simão que foi aprovada – será a Lei 5/73 de 25 de julho de 1973.
outubro de 1973	O 4º ano experimental foi lançado nas 19 escolas onde se experimentou o 3º ano e foram escolhidas mais 19 escolas para expandir a experiência do 3º ano.
janeiro de 1974	Surgiu um novo programa do 4º ano, de Ciências Humanas, nas escolas onde se tinha iniciado a experiência do 3º ano, no ano letivo de 1972/1973 e onde funcionava em simultâneo o 4º ano experimental.
10 de fevereiro de 1974	Graça Fernandes envia, por escrito, ao Ministro Veiga Simão um protesto sobre mudanças de programa (anónimas) feitas na experiência ⁷⁰ .
12 de abril de 1974	Em resposta, o Ministro exara um Despacho pedindo a Graça Fernandes que lhe “sugira uma comissão que no âmbito do Secretariado da Reforma Educativa e funcionando em direta ligação com ela” para resolver os problemas que estavam a acontecer. ⁷¹
17 de abril de 1974	O Ministro Veiga Simão exara um Despacho dirigido ao GEP, à Inspeção do Ensino Particular e à Direção Geral da Administração Escolar, anunciando as regras a que deveria obedecer a expansão do 3º ano experimental.
25 de abril de 1974	A revolução põe fim à Reforma de Veiga Simão, mas a experiência continua até ao final do ano letivo de 1975/76 com o lançamento do 5º ano experimental. O 3º ano experimental só viria a terminar no ano letivo de 1975/76 com a unificação dos cursos gerais do ensino secundário. Em sua substituição foi implementado o 7º ano unificado e no ano seguinte, o 8º ano em substituição do 4º ano experimental.

⁶⁹A este propósito Grácio escreveu: “O desígnio é ambicioso. O seu intérprete e animador principal não aguarda porém o envio à Assembleia Nacional, pelo fim de janeiro de 1973, de uma proposta de lei do Governo sobre o sistema escolar. Há dois anos, pelo menos, que vinha promovendo, com forte determinação e transparente entusiasmo, modificações em várias áreas do setor que antecipam o projeto de lei e se enquadram, de maneira geral, nas propostas de reforma global contidas em dois documentos submetidos à discussão pública pelo início de 1971 (MEN, 1971). Os instrumentos de concretização da reforma, se bem julgamos, vão ser a consulta à opinião pública; a modernização dos serviços centrais (novas leis orgânicas do MEN); a dinamização ou lançamentos de estudos técnicos desenvolvidos nos serviços, em parte com o apoio da OCDE; o reforço dos meios financeiros”. (Grácio, 1995.II, p. 476).

⁷⁰Anexo 6

⁷¹Anexo 7

Capítulo 5 – A experimentação nas escolas

Este capítulo pretende responder a um conjunto de questões específicas, no que respeita à *experimentação* nas escolas, nomeadamente:

Quem frequentou a experiência? Os professores sentiam-se com formação necessária para lecionar na experiência? Como foi gerido o tempo letivo e não letivo dos professores? Quais as inovações implementadas nos métodos de ensino? Quais as inovações dos conteúdos programáticos da disciplina de Matemática? Qual o sentimento dominante que a experiência suscitou nos alunos e nos professores? Qual a política educativa que prevaleceu depois da experiência?

Na base da metodologia adotada nesta dissertação, encontra-se a recolha, apresentação e análise de testemunhos, de quatro professoras, já reformadas e de três alunos que participaram na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos, no âmbito da Reforma Veiga Simão. Três das professoras lecionaram a disciplina de Matemática e a quarta professora lecionou a disciplina de Educação Visual. A entrevista a uma professora que não lecionou a disciplina de Matemática na experiência teve como objetivo confirmar se as práticas eram ou não as mesmas.

A recolha dos dados foi feita através de entrevistas estruturadas com o recurso a um guião⁷². Todos os sujeitos se mostraram disponíveis e muito interessados em colaborar no nosso estudo.

Assim, no que concerne às professoras, contactamos via *e-mail*, com Leonor Moreira, dado que tem grandes períodos de ausência de Portugal, e presencialmente com Maria da Luz Pires, Leonor Filipe e Maria Júlia Rodrigues Lino. No que respeita aos alunos, sendo os seus nomes confidenciais foram adotados os pseudónimos José, Beatriz e Pedro. Com todos eles o contacto foi feito via *e-mail*.

Iremos, então, numa primeira fase, referir o nosso encontro com Maria da Luz Pires e às informações aí recolhidas e, posteriormente faremos o mesmo em relação aos testemunhos das outras professoras. Numa segunda fase, iremos referir os testemunhos dos alunos e o que por eles nos foi transmitido.

Por último, produziremos a análise interpretativa dos testemunhos das professoras e, posteriormente, dos alunos.

⁷²Anexos 10, 11 e 12.

1. Testemunhos de professoras

1º Testemunho

Maria da Luz Pires, de 75 anos, licenciada em Biologia com estágio pedagógico no Ensino Preparatório em Matemática e Ciências, deu-nos o seu testemunho no dia 9 de fevereiro de 2012, em sua casa. Lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógica dos 3º, 4º e 5º anos do ensino básico, no âmbito da Reforma Veiga Simão, nos anos letivos de 1973/74, 1974/75 e 1975/76 (segunda leva), na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro.

Considera que o critério de seleção que presidiu à sua escolha como professora destas turmas, se deve ao facto de ter feito estágio pedagógico em Matemática e Ciências, no ano letivo anterior à sua participação na experiência Veiga Simão.

Quando iniciou a experiência, lecionava há 10 anos. Entrou na Escola Preparatória de Álvaro Velho, no Barreiro, em 1963, como professora provisória. No ano letivo de 1972/73 entrou em estágio pedagógico na Escola Preparatória D. António da Costa, em Almada. No ano letivo de 1973/74 regressou à Escola Preparatória de Álvaro Velho onde ficou efetiva. Refere que a primeira experiência deste tipo ocorreu no estágio, onde já se praticava trabalho de equipa na preparação das aulas e trabalho de grupo com os alunos, dentro e fora das aulas.

Nunca tinha tido contacto pedagógico e científico com os anos de escolaridade que lecionou na experiência. Conseguiu ultrapassar algumas dificuldades com o trabalho de equipa que se processava semanalmente e com o trabalho individual que tinha em casa, que lhe proporcionava um aprofundamento dos conhecimentos científicos.

Nos três anos que lecionou na experiência, foram-lhe atribuídas 3 turmas, com 25 alunos cada uma, com um horário semanal de 12 horas letivas, na medida em que as outras horas eram ocupadas em reuniões e trabalho cooperativo com as colegas.

Pensa que os critérios que estiveram na base de que a Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro, fosse selecionada, se deve ao facto de ser muito bem gerida pelo Diretor e ter cinquenta por cento do seu corpo docente estável.

Relativamente ao programa experimental de Matemática, que apareceu em 1972, para ser experimentado no 3º ano (atual 7º ano), considera que era exigente e extenso, não se lembrando se foi cumprido na íntegra. Quanto às inovações implementadas deu relevo às metodologias que contribuíram sobretudo para o sucesso dos alunos e professores. Nomeadamente o trabalho de grupo, em que tudo era discutido, primeiro entre alunos que tiravam uma conclusão em cada grupo. Posteriormente, estabelecia-se uma troca de conclusões intergrupos e, no final redigia-se a síntese das conclusões dos grupos de alunos e procedia-se à síntese/aferição do conceito ou das regras que estivessem em causa.

O programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano. Considera que não foi fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada, mas considera que a Taxonomia de Bloom proporcionou

a discussão entre professores que fez clarificar a distinção entre programa/atitudes/métodos. Dado que os alunos não tinham livro de texto, eram orientados pelas fichas que os professores produziam. Quer os alunos trabalhassem em grupo ou individualmente, a avaliação era feita globalmente, a partir dos registos escritos. Citando as suas palavras: “acho que no conjunto nós ficávamos com uma noção global daquilo que foi a aprendizagem de cada aluno, de acordo com os elementos que possuíamos”.

Relativamente às mudanças operadas nos métodos, nas atitudes e nos comportamentos dos professores e alunos, considera que a implementação do trabalho de grupo foi uma constante nessa época. Refere que depois da reformulação das fichas de trabalho que vinham do Ministério da Educação, o que implicava um trabalho para o professor de Matemática que se refletia na aula, na aprendizagem dos alunos com maior autonomia, foi o que mudou na atitude dos alunos. Conforme afirma: “Foi uma inovação” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Não se considerava com formação adequada para colocar em prática nem as diretrizes nem os conteúdos enunciados no programa, tendo-se, empenhado completamente, na sua preparação. Refere que foi de grande relevância o trabalho de grupo que manteve com as professoras⁷³ Maria do Carmo Calhau e Leonor Filipe, da Escola Preparatória D. António da Costa, em Almada e Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa, respetivamente. Diz ela:

“O trabalho de grupo entre os professores de Matemática foi uma grande ajuda e um grande “abrir de janelas”, quer em termos bibliográficos, quer em termos de metodologias de aulas. E depois claro, havia o trabalho de casa em que o professor tinha de refletir [sobre] tudo e finalmente preparar a sua aula” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Embora o programa não desse indicação da bibliografia, o Ministério da Educação facultou alguma, que se encontrava na biblioteca da escola, lembrando-se apenas da Didática da Matemática de Emma Castelnuovo.

A sugestão que era feita nos Programas, para os professores usarem o método heurístico, foi cumprida, até pela própria estrutura das fichas de trabalho que distribuíam aos alunos e constituíram, no final do ano letivo, o seu livro. Na aula, desenvolvia a participação dos alunos, primeiro entre eles, posteriormente entre grupos e depois com a professora, o que a leva a afirmar: “havia uma grande interação entre alunos e o espaço maior era deles” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Na operacionalização das aulas, recorria a exercícios que estivessem ligados à prática do dia a dia e frequentemente ao uso de meios audiovisuais, nomeadamente o retroprojetor e episcópio. A escola tinha recebido verba própria no âmbito da experiência que contribuiu para

⁷³Em conversa telefónica, no dia 16 de Junho de 2012, revelou-nos o nome destas professoras, referindo que havia mais professoras, não se lembrando dos seus nomes. Também nos disse que estes encontros eram normalmente em Lisboa, em casa de uma das professoras, da qual não recorda o nome.

um aumento significativo deste tipo de material, não havendo necessidade, como em anos letivos anteriores, de se fazer a requisição do mesmo, com dois dias de antecedência. Na sua opinião, os materiais que eram dados aos alunos eram custeados pela escola, que colaborou sempre, na medida em que usufruía de uma verba para a experiência.

Não sabe como foram escolhidas as turmas que participaram na experiência, apenas tem conhecimento que foi feita a divulgação da mesma, junto da população do Barreiro, com posteriores reuniões na escola, tendo contribuído para o entusiasmo dos pais a decidirem-se a inscrever os seus educandos. Relativamente ao facto, de decorrer o ensino técnico e o liceal em paralelo à experiência, os pais autorizaram os filhos a ingressarem na experiência, sem pensarem que os alunos não pudessem prosseguir os estudos. Conforme afirma: "Na generalidade dos alunos que passaram por mim, quase todos queriam continuar os estudos" (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Considera que o objetivo dos 3º e 4º anos funcionarem como um curso de orientação, focado no desenvolvimento de aptidões dos jovens, a fim de lhes possibilitar a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais, foi concretizado nas aulas de Matemática, através de visitas a locais de trabalho, a empresas, com a informação das várias profissões que lá existiam e posterior divulgação, através de alguns convidados selecionados que se pronunciavam sobre o seu trabalho e o trabalho que era desenvolvido na empresa. Deste modo, os alunos tiveram a perceção do que era o mundo do trabalho. Como semanalmente existiam as reuniões com todos os professores da turma, havia a informação dos alunos que mais se destacavam ao nível da avaliação em cada disciplina. Nesse contexto, orientou alguns alunos a escolherem cursos de acordo com as suas capacidades em Matemática, isto é, no sentido de terem "mais Matemática" ou "menos Matemática". Reconhece que muitas vezes, os alunos ingressam no curso tendo em conta a disciplina em que têm melhores notas. Pensa, que deve ter influenciado alguns alunos, pois, recentemente, um pai interpelou-a, dizendo que a sua filha se licenciou em Matemática, dado que a professora Maria da Luz tinha sido uma referência muito positiva no seu percurso escolar, pois tinha sido sua professora na experiência dos 3º e 4º anos.

Considera que aquilo que mais a marcou nesta experiência, foram as relações mais próximas e continuadas, entre os alunos, o trabalho de equipa e a interdisciplinaridade desenvolvida, conforme se percebe nas suas palavras:

"A relação com os alunos foi indiscutivelmente superior a tudo aquilo que eu já tinha vivido. Amizades que perduraram, pois eles hoje encontram-me e é uma festa! Alguns! Até pelo feitio que têm ou pela proximidade que conseguiram estabelecer, uns mais que outros. Emocionou-me! Isto é a parte da amizade. [Emocionou-me] o trabalho de equipa realizado com os professores de Matemática e os professores da turma. O facto dos professores da mesma turma reunirem com muita frequência é muito importante. Estas reuniões dão-nos ideias de interdisciplinaridade que podemos desenvolver uns com os outros. Foi uma experiência muito

gratificante, marcante, única, pois foi a única vez que tive 3 anos seguidos com os mesmos alunos. As relações que se conseguiram fazer são mais fortes” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Na sua opinião, o que falhou na disciplina de Matemática, foi o facto de não terem existido muitas reuniões com elementos de um nível hierárquico superior, de modo a terem existido diretrizes comuns a todos. Citando as suas palavras:

”Eu não me lembro de ter tido tantas reuniões tão sistemáticas, com outros coordenadores num patamar acima. Foi o que mais me marcou. Não quer dizer que não tenha havido, uma ou outra. Fomos pioneiros quase autodidatas” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Considera que Veiga Simão iniciou uma democratização do ensino, na medida em que, com a experiência, conseguiu transformar bastante o modo de ensinar e aprender.

Ao dar-se o 25 de abril em 1974, a experiência da primeira leva, prosseguiu num 5º ano sequencial, tendo-se feito reuniões entre os professores do ensino liceal e do preparatório. Na segunda leva, os alunos ingressaram no 5º ano experimental, na escola preparatória. Deste modo, foi dada uma sequência ao que se tinha começado nos 3º e 4º anos. Não houve nenhuma mudança que pusesse em causa aquela continuidade, tanto ao nível das metodologias, tipo de trabalho entre professores, e entre alunos.

Na sua ótica, os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, foram essencialmente de índole política. Não considera que Veiga Simão tivesse sido ambicioso ao querer alargar a escolaridade obrigatória para 8 anos, quando ainda não se tinha conseguido institucionalizar a de 6 anos, pois era pressuposto que a experiência ia dar razão ao facto de ser necessário um aumento da escolaridade, para uma melhor preparação das nossas crianças.

Considera que o facto de em 1975 se terem fundido os cursos gerais do ensino liceal com os do ensino técnico dando origem ao ensino unificado, foi a generalização do que Veiga Simão pretendia. A unificação destes ensinos, nos últimos dois anos do ensino preparatório, pode-se considerar uma forma de aproveitamento, da sua reforma. Pois, segundo a sua opinião, deu-se continuidade à ideia que ele tinha, de que é necessário preparar os jovens para o mundo do trabalho e para a continuação de estudos, com base numa educação assente na cidadania. Não havia necessidade de manter uma via para os que não tinham dinheiro e outras para aqueles com mais poder económico, que formavam uma elite. Veiga Simão queria uma democratização do ensino, uma educação de massas em que todos tivessem iguais oportunidades.

2º Testemunho

Leonor Moreira, de 65 anos, licenciada em Ciências Físico-Químicas e estágio pedagógico no Ensino Preparatório em Matemática e Ciências, enviou-nos o seu testemunho, por *e-mail*, no dia 9 de fevereiro de 2012.

A Leonor lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico no âmbito da Reforma Veiga Simão, nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74 (primeira leva), na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro.

. No final do ano letivo de 1973/74 entrou para o Conselho Diretivo e não prosseguiu a segunda leva da experiência, embora esta tenha continuado na escola, com o 5º ano experimental, o que não aconteceu na primeira leva, visto que os alunos ingressaram num 5º ano sequencial, indo para os liceus ou para as escolas técnicas.

Considera que o critério de seleção que esteve na base de ter sido professora destas turmas, deve-se ao facto de ser a única professora de Matemática que não era licenciada em Biologia, embora lecionando apenas há um ano na Escola Preparatória de Álvaro Velho. Além disso, no verão de 1972, esteve numa formação para monitores de Ações Regionais de Matemática (para onde foi indicada pela mesma razão) e o Diretor da escola felicitou-a pelo seu desempenho nesse curso (após a informação dos formadores). Portanto, na sua opinião: "Não ser licenciada em Biologia, ter aceitado de bom grado ir para a dita formação e ter sido notada na mesma, terão sido os fatores que levaram o diretor da escola a designar-me para a experiência Veiga Simão" (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Quando iniciou a experiência, lecionava há 4 anos, 3 anos na Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva, no Barreiro (onde, entre muitas outras, lecionou as disciplinas de Matemática e Física, dos Cursos Complementares) e 1 ano na Escola Preparatória Álvaro Velho. Afirma que não tinha participado em quaisquer outras experiências, mas na Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva, já tinha lecionado em níveis de escolaridade paralelos. Foram-lhe atribuídas 3 turmas na Escola Preparatória Álvaro de Velho. Nunca teve informação sobre quais os critérios que foram utilizados na seleção desta escola para participar na experiência, apenas se recorda que foi uma das 19 escolas escolhidas tendo este número sido alargado na segunda leva.

Relativamente ao programa de Matemática, que surgiu em 1972, para ser experimentado no 3º ano, considera que em termos de conteúdos matemáticos não era extenso e era exequível. No que respeita a inovações nos conteúdos, apenas se lembra das "relações binárias" e "noções básicas de funções", e relembra: "mas podíamos introduzir os tópicos que quiséssemos com toda a liberdade, desde que os outros fossem tratados" (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Considera que o facto de ser um programa experimental e os professores terem bastante tempo para refletir e preparar materiais funcionou como catalisador de inovação. Lembra-se que alguns professores da zona de Lisboa reuniam periodicamente e preparavam os materiais em conjunto. No início, participou em algumas dessas reuniões, mas depois

deixou de ir por vários motivos, nomeadamente as deslocações, dado que residia em Setúbal. Várias sensibilidades e posturas relativamente à educação em geral e à aprendizagem da Matemática em particular exigiam muito tempo e, muitas vezes, o resultado final não a satisfazia. E também era, e considera que ainda é, um pouco individualista e achava que sozinha produzia mais rapidamente.

Relativamente às inovações implementadas no programa, recorda a Taxonomia de Bloom, afirmando: “no meu caso pessoal, levou-me a ler muita coisa sobre avaliação (matéria em que, ainda hoje, há muito pouco conhecimento) e a preparar materiais diferentes” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Considera que a aceitação de um programa pelos alunos depende, maioritariamente, da atitude do professor, dos materiais que utiliza, das atividades que propõe, do clima de trabalho que cria, da autonomia que concede aos alunos, das relações que cria com estes. Acha que se saiu bem da tarefa, bem como os seus colegas das várias disciplinas. Recorda:

“Quando os alunos passaram para o liceu (para frequentarem aí o 9º ano) sentiram profundamente as diferenças, tendo chegado a pedir que os professores de todas as disciplinas da experiência Veiga Simão reunissem com os professores do liceu e “explicassem” os métodos que utilizavam e falassem da cultura de sala de aula que criámos” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Recorda-se que o programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Considera que avaliar comportamentos observáveis não é difícil, a questão é outra: O que é que se está a avaliar? Como não tem uma conceção behaviourista da aprendizagem não se vinculou à Taxonomia de Bloom dessa forma. Considera que o processo de aprendizagem é holístico, global, e não é o somatório de etapas cada vez mais complexas inventariadas por alguém que detém um conhecimento já construído. Quando as pessoas (todas, não são só os alunos) se confrontam com um problema do dia a dia, matemático ou não, abordam-no de uma forma global e não de forma compartimentada como uma análise estrita da Taxonomia de Bloom pode pressupor. Essa atividade complexa desenvolvida no tratamento de uma situação problemática não é diretamente observável. Nem isso é importante se a pessoa (o aluno) tem êxito na situação em causa. No caso de insucesso, é indispensável identificar os obstáculos que o aluno encontrou. Neste caso, fragmentar a situação em casos mais simples pode ser um processo eficaz e os níveis da Taxonomia de Bloom podem orientar o educador nesta tarefa. Foi nesta ótica que usou a Taxonomia de Bloom.

No que concerne às mudanças que foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos, considera que quando passou do ensino técnico para o ensino preparatório (por razões meramente circunstanciais), verificou que havia, neste grau de ensino, mais preocupação com a atualização e formação dos professores. Prescrevia-se um processo de ensino/aprendizagem mais centrado no aluno, aconselhavam-se

atividades exploratórias dos novos conteúdos e trabalho em grupo, etc. Neste sentido os Programas, 1972, sugeriam que o professor usasse o método heurístico, tendo Implementado algumas atividades de descoberta nas suas aulas de Matemática, na medida em que isso já era prática no ensino preparatório, referindo:

“Limitei-me a fazer o que já tinha começado a fazer com os alunos mais novos. Portanto, nada na Experiência Veiga Simão era novo” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

É de opinião que os professores se consideravam com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa, afirmando: “Eu era uma novata, mas muitos eram, «*la crème de la crème*»⁷⁴ (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Dado que programa não dava indicações bibliográficas, recorda que os professores ultrapassaram esta limitação. Na sala de aula, havia uma biblioteca em que figuravam os livros dos autores do programa referentes aos respetivos ramos de ensino (25 a 30 de cada)⁷⁵. Para além disso, os professores construíam materiais que intercambiavam, embora no seu caso, como já foi referido anteriormente, preparasse os seus materiais e aulas, individualmente.

Relativamente ao tipo de aulas que dava, concebeu atividades e materiais que pretendiam levar os alunos a construir novos conhecimentos, em trabalho cooperativo. Refere:

“O meu papel era triplo: 1) criar situações adequadas e fornecer os materiais adequados; 2) servir de recurso aos alunos; 3) fazer, com a ajuda dos alunos, sínteses das descobertas feitas de modo a que aquelas ficassem plasmadas no papel e constituíssem um recurso futuro. Em 50% dos testes, os alunos podiam usar as suas notas pessoais” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Não recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais, conforme afirma:

“Embora estivéssemos na época em que o retroprojektor era rei e senhor em muitas aulas, nunca achei que no trabalho em Matemática fosse um instrumento poderoso. Os meios audiovisuais não são importantes para a descoberta matemática” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

No que respeita aos materiais que eram dados aos alunos sendo os professores que os preparavam, quem suportava os custos inerentes a esse material era a escola. Refere que no início de uma reforma há sempre muito dinheiro, e a escola também custeava as visitas de estudo que eram preparadas pela equipa de professores de modo a contemplarem a maioria das áreas disciplinares.

⁷⁴Leonor Moreira explicou-nos posteriormente, via *e-mail*, que se referia a alguns professores que eram orientadores de estágio e que passaram para o Gabinete de Matemática, nomeadamente a Ana de Medeiros.

⁷⁵Ensino técnico e ensino liceal.

Não tem conhecimento dos critérios que presidiram à seleção dos alunos que integraram as turmas da experiência, relembando o facto de que só entravam na experiência os alunos cujos pais concordavam com isso. No entanto, pensa que a maioria era a fina flor dos que tinham acabado o ensino preparatório (no caso da Escola Preparatória de Álvaro Velho).

Sabendo-se que os 3º e 4º anos funcionavam como um curso de orientação, focado no desenvolvimento de aptidões dos jovens, que possibilitassem a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais, não se lembra que esse objetivo tivesse sido concretizado nas aulas de Matemática, afirmando:

“Não me lembro de alguma vez termos levado isso a sério. Concordávamos que os alunos não deviam, tão cedo, e exclusivamente por razões classistas, ser canalizados para um ou outro ramo de ensino. Não dispúnhamos de conhecimentos para funcionar como orientadores profissionais. O que fazíamos era criar um meio em que os jovens pudessem desenvolver-se harmoniosamente, gerar um ambiente aberto às iniciativas dos alunos, livre para desenvolverem as suas potencialidades e conhecerem os seus limites, rico em materiais de aprendizagem para alargarem o seu campo de experiências” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Quanto ao que mais a marcou nesta experiência, refere:

“Foi a cultura de sala de aula que se gerou. Mas esta dependeu de muitos fatores que já referi; 1) a autonomia de que gozei (embora tenha voltado a gozar de autonomia noutras situações, era a primeira vez que isso acontecia); 2) um horário com poucas horas possibilitando estudo, reflexão, conceção de materiais; 3) as condições particulares (estranhas à RVS [Reforma Veiga Simão]) de que usufruí” (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Não considera que alguma coisa falhou na disciplina de Matemática.

Pensa que não ocorreu a verdadeira democratização do ensino, que Veiga Simão tanto proclamava, como aliás referem muitos autores. Pensa que os alunos que estavam "destinados" ao ensino técnico apenas lá ingressaram mais tarde. Mesmo noutros níveis de ensino não houve nenhuma democratização. A oferta no nível superior aumentou, mas entraram, maioritariamente, os filhos das elites. Refere: "É claro que a Reforma Veiga Simão, foi apanhada pelo 25 de abril e outras opções foram tomadas" (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Não faz ideia como prosseguiu a experiência depois do 25 de abril de 1974, assim como quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, pois nessa altura estava envolvida noutras experiências no ensino preparatório.

Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório, o que na sua opinião, funcionava como um adiamento da "escolha" entre o ensino técnico e o ensino liceal, sendo esta a sua bondade, na sua reforma, no que respeita a estes anos de escolaridade. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Não concorda que tenha havido um "aproveitamento" da Reforma Veiga Simão pois ao nível das disciplinas, optou-se por um ensino liceal. Na sua opinião, se a opção dos alunos, não estivesse já marcada pela classe social a que pertenciam, ela só poderia ser feita conscientemente se o currículo desses anos de escolaridade fosse misto: em parte técnico, em parte científico e não foi isso que ocorreu. Uma disciplina de educação tecnológica obviamente não é suficiente para tal. Conforme afirma:

"O que aconteceu em seguida [com a unificação do ensino secundário] foi um desastre – todos os alunos passaram a ter um ensino meramente científico, ao mesmo tempo que se desmantelavam os laboratórios e oficinas das antigas escolas técnicas que tão bons profissionais produziam. Os alunos acabavam a escolaridade obrigatória e aqueles que não entravam nas universidades (por opção ou por dificuldades económicas) não sabiam fazer nada. Ainda hoje não há eletricitas, serralheiros, técnicos de laboratório, etc. com formação. E não estou a dizer com isto que estes profissionais devessem sair de famílias economicamente débeis. Deviam resultar de uma escolha livre e informada" (L. Moreira, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

3º Testemunho

Leonor Filipe de 82 anos, licenciada em Ciências Matemáticas e com estágio pedagógico no Ensino Preparatório em Matemática, recebeu-nos em sua casa no dia 17 de fevereiro de 2012.

Disse-nos que lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógica dos 3º, 4º e 5º anos do ensino básico, no âmbito da Reforma Veiga Simão, nos anos letivos de 1973/74, 1974/75 e 1975/76 (segunda leva), na Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa. Recorda que apesar das frequentes reuniões entre os professores do liceu e do preparatório, no ano letivo de 1974/75 referente aos alunos da primeira leva que ingressaram no 5º ano no liceu, os alunos tiveram muito insucesso, tendo sido decidido que na segunda leva os alunos teriam um 5º ano experimental, na escola preparatória.

Considera que o critério de seleção que explica o de ter sido escolhida para professora destas turmas, se deve ao facto de ter feito estágio pedagógico em Matemática, no ano letivo anterior à experiência Veiga Simão, e ter sido uma das professoras que obteve melhor classificação no estágio.

Quando iniciou a experiência, já lecionava há muitos anos e nunca tinha passado por uma experiência semelhante. Teve 3 turmas, com 25 alunos cada uma, em cada ano da experiência. Recorda que tinha 12 horas letivas semanalmente. No entanto o dia era passado inteiramente na escola, pois faziam-se muitas reuniões e muito trabalho interdisciplinar. As reuniões de pais eram frequentes e realizavam-se em horário pós-laboral.

Inicialmente, quando foi feita a escolha das escolas, a Escola Preparatória Fernando Pessoa, não tinha sido contemplada, para a implementação da experiência, mas a Diretora Eva Lasbarreres, questionou o Ministério da Educação, argumentando que as escolas escolhidas tinham sido aquelas que se caracterizavam por uma boa construção, um edifício construído de raiz, com boas instalações, enquanto que a sua escola era constituída por barracões pré-fabricados. A Diretora alegou ainda que, quando a experiência fosse alargada, existiam muitas escolas no país que funcionavam como a Escola Preparatória Fernando Pessoa. Com este argumento conseguiu a escolha desta escola para a experiência, logo na primeira leva.

Relativamente ao programa do 3º ano, à primeira vista parecia ambicioso, mas conseguiu-se fazer uma articulação do mesmo à medida dos alunos. Na biblioteca da escola existia muita bibliografia em francês, de Willy Servais, Lucienne Félix, etc, que não era muito acessível aos alunos. Recorda-se que tinha a Didática da Matemática da Emma Castelnuovo e os Conceitos Fundamentais de Bento de Jesus Caraça, livros que consultou muito. O grupo de professores de Lisboa, após a primeira reunião que tiveram no Ministério da Educação, decidiram que iriam trabalhar em conjunto, e todas as semanas reuniam-se, para realizarem fichas de trabalho, dado que os alunos não tinham livro. No primeiro ano, essas reuniões decorreram às quintas-feiras à tarde.

Leonor Filipe preocupava-se imenso com o facto de os alunos não terem livro, conforme as suas palavras: “Estava obcecada em os alunos terem um suporte teórico e prático, dado que não havia livro e daí fazermos as fichas semanalmente” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012). Disse-nos que a primeira ficha tinha 4 páginas e foi sobre lógica, que serviu como suporte para, posteriormente, se processar o desenrolar do programa. Algumas fichas eram de aplicação e de conhecimento, outras eram um pouco de exploração de conteúdos já dados, outras eram ainda para explorar, isto é, dava-se um trabalho, um exercício ou um problema de modo a ser explorado e posteriormente aferir-se o conceito. As chamadas atividades de descoberta, que foram uma inovação neste programa, levaram à utilização do método heurístico, que era sugerido no mesmo. Nessas fichas, existia um espaço, onde se aferia as conclusões, que eram discutidas na turma. Algumas vezes, não com tanta frequência, discutia-se a estratégia.

Por decisão desse grupo de Lisboa, não deram a Régua de Cálculo, nomeadamente a capacidade para usar as escalas de quadrados e de cubos, porque consideraram ser um conteúdo muito exigente para alunos do 3º ano. Quanto aos Vetores, também tiveram o mesmo sentimento pelo mesmo motivo, mas depois acabaram por dar esse conteúdo. Recorda que as Isometrias, Translações, Rotações, Simetrias Axiais, foram conteúdos de que os alunos gostaram muito.

Foi um programa que teve uma boa aceitação por parte dos alunos e professores. Sabe que havia um programa para o 4º ano, mas não o tem.

Considera que não era fácil para os professores, avaliarem os alunos de uma forma tão espalhada, de acordo com a Taxonomia de Bloom. Costumava dizer: “Deixei de dormir com o Eças [de Queiroz] à cabeceira para dormir com o Bloom” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012). Interroga-se se algum professor aplicou a Taxonomia de Bloom, tal como vinha descrita, pois qualquer aluno é avaliado globalmente, e não “fatia a fatia”. De modo a aproximar-se das diretrizes de Bloom, no final de cada unidade ou subunidade, elaboravam uma ficha, onde colocavam do lado esquerdo, os objetivos que os alunos tinham de atingir e em cima dispunha-se as frases: “Já sei”; “Tenho dúvidas”; “Ainda não sei”. Os alunos ficavam com uma noção daquilo que tinham que saber. Era um exercício fundamental para distinguir o essencial do acessório, que é um dos objetivos da Matemática e da vida. Os alunos assinavam essa folha e ela tentava analisar o que tinham escrito. Se existisse muitos alunos que registassem “Tenho dúvidas” ou “Ainda não sei”, então dever-se-ia arranjar estratégias para colmatar a lacuna existente naquele conteúdo. Portanto, os níveis que Bloom enumerava “condensava-os”.

Perante este programa considera que várias mudanças foram operadas, nomeadamente na metodologia por descoberta, e posterior consolidação, trabalho de grupo com os alunos, interdisciplinaridade. Recorda-se de ter trabalhado imenso com a professora de Português, em visitas de estudo e textos que trazia para a aula, de modo a aferir como é que dali se poderia retirar Matemática. Também refere que se implementou uma coordenação de atitudes nas várias disciplinas (não usar chapéu, não mastigar pastilha elástica, não atirar o lápis,...). Realizavam-se Assembleias de Turma de modo a diagnosticar o que é que correu bem ou mal. Conforme as suas palavras:

“Houve uma mudança de facto, do que era normal fazer-se nas escolas (...). Se a experiência teve sucesso foi por se ter trabalhado muito em conjunto. A inovação adveio disto, de termos trabalhado em conjunto. Fichas de trabalho, critérios de avaliação eram discutidos em conjunto. Foi um trabalho muito em conjunto. Não se estava habituado a tanto cooperativismo por parte dos professores, embora no ano anterior com o estágio, se tivesse notado a presença do trabalho de grupo” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

Pensa que os professores se consideravam com formação adequada para colocar em prática as diretrizes enunciadas no programa, pois se houvesse alguma dúvida, tudo era ultrapassado com a interajuda existente.

Inicialmente, os professores preparavam as suas aulas individualmente. Posteriormente quando reuniam já tinham noção daquilo de que se estava a tratar, dando a sua opinião. No seu caso pessoal, fazia uma planificação por tópicos, para se orientar. Recorria a vivências do dia a dia, de modo a, posteriormente, sistematizar matematicamente os

conhecimentos, nomeadamente nas visitas de estudos ou idas ao exterior da sala de aula. Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinha chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação. Considera que a parte mais rica de uma aula é quando os alunos vão apresentar as suas conclusões ao quadro e conforme afirma:

“No quadro há três estratégias diferentes, não se pode dizer qual a melhor, mas nós de Matemática, sabemos que há aquelas que Bento de Jesus Caraça chama de económicas, as que se chega mais rapidamente” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

No entanto, refere que os alunos também realizaram muito trabalho individual, na medida em que não é apologista de se fazer sempre o mesmo estilo de trabalho. Convém fazer trabalho individual, trabalho de grupo e trabalho coletivo.

Não recorria muito ao uso de meios audiovisuais, à exceção do retroprojetor, que sublinha, era o único instrumento audiovisual que tinham. Relativamente aos materiais que eram facultados aos alunos e preparados pelos professores, era a escola que suportava os custos.

Desconhece como foram escolhidas as turmas que participaram na experiência. No entanto lembra-se que das três turmas, uma era muito boa, uma boa e outra menos boa, a turma C, tendo a percepção de que todos queriam continuar os estudos.

Considera que nas aulas de Matemática não concretizou o objetivo dos 3º e 4º anos funcionarem como um curso de orientação, possibilitando a escolha da via escolar ou profissional que melhor combinasse com as suas propensões naturais. Sublinha: “Se o Veiga Simão queria fazer aquele tronco comum, deveria de haver umas cadeiras de opção, mas não havia” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

No que respeita ao que mais a marcou nesta experiência, expressa o seu sentimento nas seguintes palavras:

“O trabalho em grupo, interdisciplinar, esta doação à escola, de estar o dia inteiro na escola. Na [Escola Preparatória] Fernando Pessoa o Rui Grácio foi lá algumas vezes. Tínhamos a sorte do Rogério Fernandes e a Graça Fernandes terem lá o filho e portanto colaboraram muito. Foi a melhor experiência da minha vida, sobretudo pelo aspeto do trabalho em conjunto” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

Na sua opinião nada falhou na Matemática.

Considera que a ambição que Veiga Simão tinha em democratizar o ensino, foi consolidada, nos anos experimentais da sua reforma, conforme se percebe nas suas palavras:

“Tínhamos na turma C, miúdos muito desfavorecidos, daquela zona dos Olivais Sul, desalojados dos bairros de Alcântara de quando se construiu a ponte 25 de Abril. Então construiu-se uns prédios para os realojar. A população era muito heterogénea, na escola e nas turmas. Eram miúdos que nós não fazíamos distinção. Quase todos tiraram curso superior” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

Deu-se o 25 de abril de 1974 e a experiência prosseguiu tranquilamente, até ao final do ano letivo de 1975/76. Os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, foram questões políticas, pois segundo as suas palavras: “O Veiga Simão saiu logo após a revolução. Houve aquelas sucessivas propensões, que é natural numa revolução” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

Considera que a unificação do ensino técnico e liceal em 1975, se vinculou à reforma Veiga Simão, nomeadamente naquilo que se pretendia para o 3º e 4º anos, conforme se percebe nas suas palavras:

“Estive nos programas, com o Francelino Gomes e o professor Almeida Costa. Baseamo-nos muito no Veiga Simão. Foi um bom Ministro. Eu conheci o Veiga Simão em Coimbra. Ele já estava formado. O programa unificado decalcou-se muito no 3º e 4º ano experimental e nas pessoas com que ele trabalharam” (L. Filipe, entrevista pessoal, 17 de fevereiro, 2012).

4º Testemunho

Maria Júlia Rodrigues Lino, de 73 anos, licenciada em Pintura com formação em História de Arte e Geometria, com estágio pedagógico no Ensino Preparatório em Educação Visual, deu-nos o seu testemunho no dia 5 de Julho de 2012, em sua casa.

No âmbito da experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico, lecionou a disciplina de Educação Visual a esses anos de escolaridade, nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74 (primeira leva). Já tinha lecionado anteriormente estes níveis, mas na Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva, no Barreiro, as disciplinas de Desenho Técnico e Geometria.

A sua participação na experiência, na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro, deveu-se ao facto de ter sido convidada pelo Diretor da escola, o Dr. Roque Prates e pela Arquiteta Leonor Oliveira, inspetora de Educação Visual.

Quando ingressou na experiência, já lecionava há 9 anos no ensino oficial e nunca tinha participado numa experiência semelhante. Foram-lhe dadas três turmas, em cada ano letivo que lecionou, com um horário semanal de 12 horas. As restantes horas eram destinadas a reuniões semanais entre os professores dos conselhos de turma, onde por vezes se elaboravam exercícios interdisciplinares e se tratava da dinâmica da turma. Algumas horas eram dedicadas a reuniões com colegas de outras escolas, do mesmo grupo disciplinar,

também envolvidos na experiência, reuniões mensais com os autores do programa e professores de outras escolas e reuniões trimestrais com os autores dos programas, coordenadores, e professores de outras escolas envolvidos na experiência. O tempo que sobrava era dedicado ao trabalho individual, para preparação das aulas.

Desconhece os critérios que estiveram na base da escolha da Escola Preparatória Álvaro Velho para participar na experiência, pois não teve essa informação, mas admite que tivesse tido influência as suas boas instalações e equipamentos, assim como a boa organização da escola, a estabilidade do corpo docente, os apoios pedagógicos dados aos alunos e as várias atividades extracurriculares que se realizavam ao longo do ano letivo.

O programa da disciplina de Educação Visual estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis ao aluno no final do ano letivo e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Considera que as dinâmicas do percurso curricular que foi feito, facilitavam fazer recolhas dos elementos indispensáveis para esse tipo de avaliação, contudo não era fácil avaliar alunos de uma forma tão espartilhada, na medida em que é necessário atribuir no final, uma avaliação global.

Relativamente às mudanças operacionalizadas no programa de Educação Visual, refere que todas as atitudes foram direcionadas no sentido de motivar o aluno para uma consciencialização da importância da descoberta nas aprendizagens diversas, bem como das possíveis aplicações nas vivências do dia a dia.

Pensa que os professores se consideravam com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa, tendo sido ultrapassados alguns obstáculos com o trabalho individual e o apoio dado pelos autores do programa, coordenadores e docentes de outras escolas, envolvidos na experiência, conforme as suas palavras:

“Qualquer mudança de percurso, qualquer vivência experimental implica necessariamente adaptações, novas aquisições e a docência não é exceção. Mas não tive, nem tenho conhecimento de alguma inadaptação por parte dos professores, apesar de ser um programa ambicioso, que nos levou a várias pesquisas e muito estudo. Facilitou o apoio que sempre tivemos da parte dos coordenadores, autores do programa e as reuniões com colegas de outras escolas que possibilitaram intercâmbios de experiências” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

Ao contrário do programa da disciplina de Matemática, o programa de Educação Visual citava bibliografia. Além disso, nas reuniões que tinham periodicamente com os autores do programa, coordenadores e colegas envolvidos na experiência, por vezes, participavam personalidades ligadas a atividades que faziam parte de rubricas do currículo, como por exemplo a presença de realizadores na linguagem cinematográfica, a presença do Vasco Granja na Banda Desenhada, etc, que muito contribuíram para os professores “enriquecerem” as suas aulas.

Relata que implantou o método heurístico, o trabalho de grupo, sempre recorreu a vivências do dia a dia para posteriormente organizar os conteúdos e utilizou meios audiovisuais:

“Implantei o método heurístico (...). Foi sempre atitude minha recorrer a vivências do dia a dia para sistematizar conteúdos, nomeadamente ao nível da comunicação entre eles, entre a turma, a escola e o meio, [quando organizava] exposições, etc. (...) O trabalho de grupo foi constante, com os objetivos que já citei. Foram conseguidos resultados multifacetados, muito positivos.(...) Recorri ao Retroprojektor, Episcópio e Projetores de Diapositivos” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

Os materiais que preparou para melhor exemplificação ou exploração dos conteúdos, a aquisição de livros para consulta dos alunos, para além dos que foram fornecidos pelo Ministério da Educação, assim como outros equipamentos, foram sempre custeados pela escola, com a verba disponível para a experiência.

Não teve informação completa sobre o processo de escolha dos alunos para ingressarem na experiência, no entanto refere que os Encarregados de Educação estavam informados sobre as características pedagógicas da mesma. Considera que se tratavam de alunos que queriam continuar os estudos, tendo conhecimento de muitos que se licenciaram ou que atingiram níveis de formação considerável.

Considera que a intenção da Reforma Veiga Simão de os 3º e 4º anos funcionarem como um ciclo de orientação, foi concretizado nas suas aulas, nesses anos experimentais:

“Foi naturalmente interessante verificar que muitos pronunciaram-se por cursos a seguir e profissões que gostariam de ter, no contacto experimental com algumas das várias rubricas do programa. Alguns que conheço seguiram para Arquitetura, Designer Gráfico, Cinema de Animação, Reportagem Jornalística e Fotografia” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

No que respeita ao que mais a marcou na experiência, destaca os métodos utilizados, nomeadamente o trabalho de grupo, método heurístico, recurso a vivências do dia a dia para solidificar aprendizagens, a interdisciplinaridade, ligações entre colegas e alunos, continuidade pedagógica, as reuniões de conselho de turma onde se aferiam estratégias para colmatar dificuldades ou processos que facilitassem as aprendizagens. Como se percebe nas suas palavras:

“A possibilidade de poder fazer experiências nos patamares do percurso pedagógico, como as dos métodos, tais como o trabalho de grupo, o método heurístico e a interdisciplinaridade, foram vivências do dia a dia muito importantes, porque realmente foi também, muitas vezes, com base nessas

vivências que foram sistematizados conteúdos para posteriormente serem trabalhados e aplicados ao que estava programado.

Foi um tempo de docência muito agradável e muito frutífero. Proporcionou-nos uma melhor ligação entre os colegas e os alunos. Quero salientar também, que o facto de serem os mesmos professores com o mesmo número de alunos das mesmas turmas [nos dois anos], permitiu sempre uma permuta, uma circulação de informações que facilitava a criação de um conjunto de estratégias para tentar melhorar certas atitudes, para um determinado aluno, porque eram ventiladas as várias reações e comportamentos das várias áreas [disciplinares]. Quando se focava o nome de um aluno todos sabiam o que se passava com esse aluno.

(...) Foi realmente uma grande oportunidade para experimentar novos métodos, novas vivências pedagógicas e professores e alunos beneficiaram muito com esta experiência. Ficámos com novos equipamentos, não só para o presente, mas também para percursos futuros. Pode-se considerar que a experiência no contexto em que foi inserida, foi uma inovação positiva” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

Considera que o que falhou na disciplina que lecionou foi a fixação de tempos letivos, não podendo usufruir de uma certa liberdade na condução da aula, no que respeita ao tempo, conforme as suas palavras:

“[O que falhou foram] os períodos clássicos da aula porque por vezes na melhor fase em que o aluno estava na descoberta, na discussão ou na concretização do seu projeto, era interrompido com o toque da campainha e passava para outra aula, para outra matéria em que evidentemente ia começar outra vivência e interrompia. Passados dois dias voltaria ao mesmo. Eu acho que realmente foi o que mais falhou, pois isso foi marcante, o tempo” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

Quando se deu o 25 de abril de 1974 a experiência prosseguiu para o liceu num 5º ano sequencial e na sua opinião, essa sequencialidade não correu muito bem, conforme afirma:

“Os nossos alunos foram colocados no ensino liceal tradicional, mas sem ter sido feita uma “ponte” para essa mudança que foi bastante acentuada. Considero lamentável. Aconteceram depois inconformismos por parte dos alunos que insistiram com os colegas do liceu para procurarem-nos. Alguns colegas [accedendo ao pedido dos alunos] começaram a reunir connosco para preparação de algumas aulas e conteúdos.

A avaliação desses alunos, por ordem ministerial, foi feita na nossa escola. Os colegas tiveram todos que se deslocar à Escola [Preparatória] de Álvaro Velho, no Barreiro, para reunirem connosco e os alunos foram avaliados com a nossa colaboração” (M. J. Rodrigues, entrevista pessoal, 5 de julho, 2012).

Relativamente à democratização do ensino, que Veiga Simão defendia, considera que não houve tempo para ser consolidada, nos anos experimentais da reforma, contudo não concorda que tenha sido uma utopia. Não tem informações consistentes relativamente aos obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, no entanto considera que foram muitos os fatores que contribuíram para isso, havendo engrenagens muito complexas a operar num período de grandes mudanças que foi o pós 25 de abril de 1974.

O facto do ensino técnico ter sido extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado, poderá ter resultado na sua opinião de um aproveitamento da Reforma Veiga Simão. No entanto não tem informação que justifique essa tese.

2. Testemunhos de alunos

1º Testemunho

José, de 52 anos, com doutoramento e atualmente professor do Ensino Superior, enviou-nos o seu testemunho no dia 27 de fevereiro de 2012.

Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atual 6º ano de escolaridade), encontrava-se na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro. Frequentou a experiência nos anos letivos 1973/1974, 1974/1975 e 1975/1976 (segunda leva).

Para ingressar, na experiência, teve a autorização do seu Encarregado de Educação. Decorrendo esta na escola preparatória, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, nos liceus e escolas técnicas, o que o levou a entrar na experiência, foi essencialmente a manutenção do mesmo grupo de estudantes e o facto de a escola ter melhores condições (infraestruturas) que as restantes. Se não tivesse ingressado na experiência, teria optado pelo liceu devido à sua vontade de seguir a área das ciências sociais.

Relativamente aos métodos e atitudes dos professores de Matemática, no que respeita às aulas, recorda que o desenvolvimento de exercícios práticos, individuais e em grupo no contexto de turmas mais pequenas, eram a novidade. Salienta que, os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos, com a transposição para exercícios práticos. Recorriam ao trabalho de grupo, e cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise pela turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação. Este tipo de conduta, segundo na sua opinião:

“Permitia o desenvolvimento de atributos próprios de cada aluno tanto ao nível da liderança como ao nível da entretajuda pelo próximo. Existia, no

entanto, espaço para o individualismo sem grande convulsão no grupo” (José, entrevista pessoal, 27 de fevereiro, 2012).

Também recorriam frequentemente ao uso de meios audiovisuais, considerado elevado fator de atratividade por parte do grupo de alunos.

Pensa que guarda documentos dessa experiência, de certeza, como por exemplo, cadernos, fichas de trabalho, testes, pois conforme afirma:

“(…) desde esse período que o valor dado à documentação é importante e em algumas áreas do conhecimento, recorro ainda, para comparação, a alguns dos manuais como o das Ciências Humanas” (José, entrevista pessoal, 27 de fevereiro, 2012).

No entanto, até ao momento ainda não foi possível facultar-nos qualquer material, dado que ainda não os encontrou.

Nessa experiência, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, interessado no desenvolvimento de aptidões que possibilitassem a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as propensões dos jovens. Sentiu que esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática, conforme afirma:

“Sim de tal modo que até os alunos das áreas das letras obtinham um bom aproveitamento na disciplina de Matemática, contudo a motivação da docente à época, professora Maria da Luz, teve um papel determinante nesse processo, pela retidão do método e a disponibilidade para o ensino tutorial”⁷⁶ (José, entrevista pessoal, 27 de fevereiro, 2012).

Relativamente aquilo que mais o marcou nesta experiência, salienta:

“O que mais me marcou foi a facilidade de aquisição da capacidade de autonomia e de iniciativa que a experiência proporcionou ao nível do relacionamento de trabalho em equipa entre diferentes colegas de estratos sociais dispares criando um clima de socialização muito válido e que se recomenda no tempo presente. A multidisciplinaridade que compunha o programa (Ciências Sociais e Humanas) o modo de abordagem aos conteúdos da história da cidade e do trabalho e indústria onde o professor José Pereira foi uma marca que ainda hoje me acompanha. (...) O modelo de ensino desse curso experimental, pela sua grande diversidade de conteúdos e o grande número de horas de contacto e de atividades complementares permitiu a aquisição de competências aos alunos que importaria hoje

⁷⁶Existia apoio tutorial fora das horas de contacto para desenvolvimento de trabalhos de grupo e individuais.

confirmar pelo nível de satisfação que hoje como profissionais todos deverão ter” (José, entrevista pessoal, 27 de fevereiro, 2012).

2º Testemunho

Beatriz, de 51 anos, licenciada em Matemática – ramo educacional, e atualmente professora de Matemática do Ensino Secundário, enviou-nos o seu testemunho no dia 4 de março de 2012.

Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário encontrava-se na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro, tendo frequentado a experiência, nos anos letivos de 1972/1973 e 1973/1974 (primeira leva).

Desconhece a razão que levou o seu Encarregado de Educação a inscreve-la para frequentar a experiência, sendo esta ministrada numa escola preparatória, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, em paralelo, nos liceus e escolas técnicas. No entanto, aponta como justificação, o facto de se tratar de uma escola nova.

Se não tivesse ingressado na experiência, teria optado pelo ensino liceal, porque tinha o objetivo de tirar uma licenciatura e os seus pais tinham condições económicas para lhe possibilitarem esse desejo.

Relativamente aos métodos e atitudes dos professores de Matemática, nas suas aulas, afirma:

“Utilizava-se muito os trabalhos de grupo. Os conteúdos eram diferentes dos do meu irmão que andava um ano à frente. Os conteúdos não estavam divididos em Álgebra e Geometria, mas misturados, foi uma abordagem que envolvia muito a Matemática dita “Moderna”. Trabalhava-se conjuntos e as operações entre conjuntos em diversas situações (conjuntos finitos, retas, vetores, funções, etc)” (Beatriz, entrevista pessoal, 4 de março, 2012).

Afirma que os professores não recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos, na medida em que os conteúdos não proporcionavam essa abordagem. Refere que não utilizavam livro de Matemática, havendo o recurso constante a fotocópias que posteriormente preenchiem. Considera que o facto de, os professores recorrerem ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise pela turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação, não era uma novidade, na medida em que em anos anteriores, tinha sido adotada esta metodologia, pois conforme afirma: “Já anteriormente trabalhávamos em grupo, era uma moda daquele tempo” (Beatriz, entrevista pessoal, 4 de março, 2012).

Assim como o retroprojektor refere que o seu uso já tinha sido feito em anos anteriores.

Não guarda nenhum documento dessa experiência, e não sentiu que um dos objetivos dos 3º e 4º anos era o de funcionar como um ciclo de orientação, preocupado com o desenvolvimento de aptidões nos jovens de modo a possibilitar a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas vocações naturais, tivesse sido concretizado nas aulas de Matemática.

Descreve o que mais a marcou nesta experiência, da seguinte forma:

”O convívio, o fato de haver muitos recursos (nunca pagamos visitas de estudo, materiais ou qualquer outra coisa), o termos disciplinas diferentes (Ciências Humanas em vez de História e Geografia)” (Beatriz, entrevista pessoal, 4 de março, 2012).

3º Testemunho

Pedro, de 50 anos, licenciado em Engenharia Civil, enviou-nos o seu testemunho no dia 5 de março de 2012.

Encontrava-se na Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro, quando concluiu o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, e frequentou a experiência, nos anos letivos 1973/1974, 1974/1975 e 1975/1976 (segunda leva). Lembra-se que os pais, o questionaram sobre se queria continuar ou sair daquela escola, e como a resposta foi no sentido de se manter naquele estabelecimento de ensino, os pais inscreveram-no na experiência.

Pensa que se não tivesse ingressado na experiência, provavelmente teria optado pelo ensino técnico, como a maioria dos rapazes no Barreiro, dado que na altura a CUF recrutava os seus funcionários para as fábricas na Escola Técnica⁷⁷.

Relativamente aos métodos e atitudes dos professores, nas aulas de Matemática, comparativamente com o ciclo anterior (CPES) não notou mudanças nas atitudes. Os métodos eram diferentes porque se recorria a audiovisuais (retroprojektor e projetor de acetatos e slides) e trabalho de grupo. As mesas na sala de aula estavam dispostas em conjuntos de quatro e cinco. Não se lembra se os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos.

Não guarda nenhum documento dessa experiência, e não sentiu que o objetivo dos 3º e 4º anos de constituir um ciclo de orientação, focado no desenvolvimento de aptidões dos jovens, a fim de possibilitar a escolha da via escolar ou profissional que melhor se adaptasse com as suas tendências naturais, tivesse sido concretizado nas aulas de Matemática.

No que concerne ao que mais o marcou nesta experiência, descreve: ”O convívio com os meus colegas e as condições que eram postas à nossa disposição” (Pedro, entrevista pessoal, 4 de março, 2012).

⁷⁷Escola Comercial e Industrial Alfredo da Silva, no Barreiro.

3. Análise dos testemunhos

3.1. Professoras

Todas as professoras foram convidadas para participar na experiência. Maria da Luz Pires e Leonor Filipe consideram que na base desse convite esteve o facto de terem feito estágio no Ciclo Preparatório no ano letivo anterior à experiência. A segunda pensa que o convite também se deveu à boa classificação que obteve no estágio.

Leonor Moreira desconhece os critérios que estiveram na base da escolha da Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro ter sido selecionada para participar na experiência, enquanto Maria da Luz Pires e Maria Júlia Rodrigues Lino, consideram que poderá ter tido influência o facto de a escola ser bem gerida, bem equipada, com boas instalações, com estabilidade do corpo docente, e ainda os vários apoios pedagógicos dados aos alunos e as várias atividades extracurriculares que se realizavam durante o ano letivo. Leonor Filipe refere que inicialmente, a Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa, não fora sido escolhida, dado que carecia de uma boa construção e boas instalações. Mas a Diretora da escola impôs-se no Ministério da Educação, argumentando que quando a experiência fosse alargada, existiam no país, muitas escolas como aquela que dirigia. Então a Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa, integrou a experiência, na primeira leva.

Apenas Maria da Luz Pires, que participou na segunda leva da experiência, admitiu não possuir formação adequada para colocar em prática, nem as diretrizes, e mesmo os conteúdos enunciados no programa, tendo contudo ultrapassado este obstáculo através do trabalho de equipa que desenvolveu com as suas colegas de outras escolas, do mesmo grupo disciplinar.

Relativamente ao programa experimental de Matemática, que apareceu em 1972, para ser experimentado no 3º ano, Maria da Luz Pires considera que era exigente e extenso, não se lembrando se foi cumprido na íntegra. Leonor Moreira considera que era exequível, não o considerando extenso. E por último, Leonor Filipe considera que à primeira vista parecia ambicioso, tendo-o cumprido, embora na sua escola tivessem eliminado a Régua de Cálculo, na medida em que consideraram que era um conteúdo demasiado ambicioso para alunos com 12-13 anos. No que concerne ao programa de Educação Visual foi considerado ambicioso, tendo proporcionado várias pesquisas por parte dos docentes para ultrapassarem alguma dificuldade que possa ter surgido.

Quanto às inovações implementadas, as professoras dão principal ênfase ao trabalho de grupo, às vivências do dia a dia, como por exemplo as visitas de estudo, para posterior sistematização dos conteúdos, à Taxonomia de Bloom, às atividades de descoberta. No que concerne aos conteúdos de Matemática foram citados como inovadores: as relações binárias, as noções básicas de funções, as isometrias, as translações, as rotações e as simetrias axiais,

tendo sido realçado o facto de que os professores podiam abordar os tópicos com a ordenação que entendessem, desde que todos fossem tratados.

Todas as professoras referem que as novas metodologias como seja o trabalho de grupo, o método heurístico, a interdisciplinaridade, repercutiram-se na construção de uma maior autonomia por parte dos alunos e numa coordenação de atitudes dos professores das várias disciplinas.

Também foi valorizado o facto de terem desenvolvido um trabalho cooperativo, na preparação das suas aulas, metodologia que até ali não era praticada.

Na Matemática, um dos motivos que contribuiu para esta postura, deveu-se ao facto do programa não dar indicações da bibliografia, tendo havido necessidade de recorrer às fichas de trabalho facultadas pelo Ministério da Educação e que, posteriormente, iam sendo reformuladas em conjunto, semanalmente, de acordo com as necessidades dos alunos ao mesmo tempo que se dava o intercâmbio de fichas entre escolas. Leonor Moreira, embora tivesse admitido que inicialmente se integrava nesse trabalho conjunto, mas posteriormente, dado que era um pouco individualista, abandonou essa atitude. O programa de Educação Visual fazia referência à Bibliografia, mas foi adotada a mesma postura.

Quanto à Taxonomia de Bloom, todas as entrevistadas consideram que não foi fácil avaliarem os alunos de uma forma tão compartimentada, pois a avaliação, quer os alunos trabalhassem individualmente ou em grupo, era um processo global. Leonor Filipe, interroga-se mesmo se algum dos professores aplicou a Taxonomia de Bloom, tal como vinha descrita.

Todas as entrevistadas admitiram recorrer nas aulas a vivências do dia-a-dia, dependendo dos objetivos das mesmas, de modo a, posteriormente sistematizarem os conhecimentos. Maria da Luz Pires e Leonor Filipe, referiram que o faziam, essencialmente nas visitas de estudo ou idas ao exterior da sala de aula, na medida em que fazia um aproveitamento daquilo que era visto, para depois formalizar em conteúdos matemáticos.

Também Maria da Luz Pires e Maria Júlia Rodrigues referiram que utilizavam frequentemente meios audiovisuais, tais como Episcópio, Retroprojektor e Projektor de Diapositivos. Leonor Filipe usava apenas o Retroprojektor, dado que era o único instrumento audiovisual que a escola possuía, enquanto Leonor Moreira, chega mesmo a repudiar a utilização desse equipamento, nas aulas de Matemática, argumentando que o mesmo não é importante para a descoberta matemática.

Todas as professoras mencionam que os materiais que eram dados aos alunos eram preparados pelos professores e custeados pela escola. Desconhecem quais os critérios que estiveram na base da escolha das turmas, da experiência. Têm consciência que os alunos só ingressavam na experiência, com autorização dos pais. Em geral, todos pretendiam prosseguir os estudos.

Maria da Luz Pires, concorda que o objetivo dos 3º e 4º anos, funcionarem como um ciclo de orientação, onde se procurava o desenvolvimento de aptidões que possibilitassem a escolha da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as propensões naturais dos alunos, foi prosseguido nas aulas de Matemática, quando os alunos iam a visitas de estudo

a locais de trabalho, ficando com a percepção desse mundo, através daquilo que observavam e a partir da participação de convidados selecionados que davam o seu testemunho sobre aquilo que faziam nessas empresas e o que se desenvolvia nas mesmas. Também esclareceu/orientou alguns alunos, sobre a vertente escolar a escolher, isto é, um curso onde figurasse muita ou pouca Matemática, conforme a potencialidade manifestadas na sua disciplina. Da mesma opinião é Maria Júlia Rodrigues Lino, que considera que alguns alunos no contacto com alguns conteúdos de Educação Visual, se decidiram por profissões que têm ligação com esta disciplina, a saber: Arquitetura, Designer Gráfico, Cinema de Animação Reportagem Jornalística e Fotografia.

Maria da Luz Pires, refere que, na experiência, o que falhou na disciplina de Matemática, foi o facto de não terem existido muitas reuniões com coordenadores de um nível hierárquico superior, de modo a terem existido mais diretrizes, sobre a experiência, embora as outras entrevistadas considerem que não houve nada que não tivesse resultado.

Assinalam que o que mais as marcou nesta experiência, foi o trabalho de grupo, a cultura de sala de aula, a interdisciplinaridade, a continuidade pedagógica, o trabalho de equipa entre professores, a doação à escola, as relações continuadas entre professores e alunos, e entre professores.

Para Maria da Luz Pires, Veiga Simão iniciou uma democratização do ensino, nos anos experimentais da reforma, na medida em que houve uma transformação significativa daquilo que era o ensino, tendo havido uma difusão nos anos seguintes, daquilo que se tinha iniciado. Para Leonor Filipe, essa democratização foi consolidada, na medida em que, tomando como exemplo, na sua escola, a turma C, em que estavam integrados alunos muito desfavorecidos nunca se tendo feito qualquer tipo de discriminação, posteriormente, soube-se que eles tiraram quase todos um curso superior. Leonor Moreira considera que não ocorreu uma verdadeira democratização, na medida em que apenas se retardou a entrada para o ensino técnico dos alunos que estavam “destinados” a esse fim. Enquanto, Maria Júlia Rodrigues Lino considera que não houve tempo para ser consolidada a democratização que Veiga Simão defendia.

Deu-se o 25 de abril de 1974 e os alunos prosseguiram num 5º ano sequencial. Leonor Moreira não tem ideia como foi operacionalizada essa sequencialidade, na medida em que se encontrava envolvida noutras experiências no ensino preparatório⁷⁸. Para Maria da Luz Pires e Leonor Filipe, essa sequencialidade ocorreu de forma tranquila, como nos afirma a primeira:

“Foi dando sequência ao 3º e 4º ano. Não me lembro de ter havido mudanças que pusessem em causa aquela continuidade. Metodologias, tipo de trabalho entre professores, entre alunos, nada foi posto em causa. Na primeira leva, os alunos foram para o 5º ano do liceu e foram institucionalizadas reuniões entre os professores do ensino liceal e preparatório. Na segunda leva, os alunos ingressaram no 5º ano, mas na escola preparatória, não tendo sido

⁷⁸Encontrava-se no Conselho Diretivo.

posteriormente institucionalizadas essas reuniões quando ingressaram no 6º ano” (M. Luz Pires, entrevista pessoal, 9 de fevereiro, 2012).

Maria Júlia Rodrigues Lino lamenta que na primeira leva, os alunos tenham ingressado no ensino liceal sem que tenha sido efetuada uma “ligação” entre os colegas do liceu e os professores que lecionaram a experiência. Os alunos inconformados, com uma alteração nos métodos de ensino solicitaram que fossem institucionalizadas reuniões entre os professores do dois ciclos de ensino, de modo a haver uma continuidade nas didáticas de ensino. Alguns colegas do liceu acederam aos pedidos dos alunos e a avaliação dos alunos, por determinação do Ministério da Educação, foi feita no Ciclo Preparatório entre os docentes que lecionaram a experiência e os professores do Liceu.

No que concerne aos obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente uma escolaridade obrigatória de 8 anos, Leonor Moreira não se quis pronunciar sobre o assunto. Enquanto, para Leonor Filipe, Maria da Luz Pires e Maria Júlia Rodrigues Lino, tratou-se de obstáculos políticos.

O facto de ter sido feito a unificação do ensino secundário, para Leonor Filipe, pode ser considerado como um aproveitamento da Reforma Veiga Simão, na medida em que foi uma das responsáveis pelo programa de Matemática do ensino unificado e baseou-se muito nos 3º e 4º anos experimentais e nas pessoas que com ele trabalharam⁷⁹. Também Maria da Luz Pires tem a opinião de que esse aproveitamento se deu no “bom sentido”, na medida em que houve uma continuidade daquilo que Veiga Simão pretendia, formar jovens com base numa educação assente na cidadania, tanto para os que queriam enveredar pelo mundo do trabalho como aqueles que queriam prosseguir estudos. Assim como para Leonor Moreira, o ensino unificado foi baseado numa forte componente científica, algo que também aconteceu com os 3º e 4º anos experimentais, em detrimento de um ensino técnico que, na sua opinião, tão bons profissionais produzia. Maria Júlia Rodrigues Lino, acredita que tenha havido um aproveitamento, no entanto não tem informação que fundamente essa opinião.

3.2. Alunos

Concordando com o facto dos Encarregados de Educação terem dado autorização para os seus educandos ingressarem na experiência dos 3º e 4º anos, sendo esta ministrada numa escola preparatória, ao mesmo tempo que estes anos de ensino decorriam no liceu e nas escolas técnicas, os alunos apontam como justificação, a continuação do mesmo grupo de estudantes/amigos e melhores infraestruturas da escola em causa. Dois alunos afirmam que se não tivessem ingressado na experiência teriam optado pelo ensino liceal⁸⁰, pois tinham como

⁷⁹Nomeadamente ela própria.

⁸⁰Um deles salienta que os seus pais tinham condições económicas para lhe possibilitarem o desejo de tirar uma licenciatura.

objetivo, tirar uma licenciatura, enquanto o outro aluno refere, que provavelmente, ingressaria no ensino técnico⁸¹.

Relativamente às aulas de Matemática, todos referem que se usava muito o trabalho de grupo⁸². Apenas um deles confirma que os professores recorriam a vivências do dia a dia, transpondo-as para exercícios práticos, de modo, a posteriormente, sistematizar os conhecimentos matematicamente. O retroprojektor⁸³ era muito utilizado, assim como o projetor de slides.

Apenas um dos alunos considera que o objetivo dos 3º e 4º anos funcionarem como um ciclo de orientação, focado no desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais, foi concretizado nas aulas de Matemática. Justifica essa afirmação pelo facto de ter tido uma professora, Maria da Luz Pires, que, pela sua retidão no método e disponibilidade para o ensino tutorial, teve capacidade para cativar todos os alunos, ao ponto de que até os alunos que optaram pela área de letras, obtinham bons resultados em Matemática.

No que concerne àquilo que mais os marcou, apontam o convívio, os recursos disponíveis, a capacidade de autonomia e iniciativa que a experiência proporcionou, as disciplinas diferentes que tinham e a diversidade de conteúdos.

⁸¹Refere que essa era a prática comum dos rapazes do Barreiro, na medida em que a CUF recrutava os seus operários na escola técnica.

⁸²Um deles afirma: "Permitia o desenvolvimento de atributos próprios de cada aluno tanto ao nível da liderança como ao nível da entreaajuda pelo próximo. Existia, no entanto, espaço para o individualismo sem grande convulsão no grupo".

⁸³Um dos alunos refere que a sua utilização despertava a atenção nos alunos.

Capítulo 6 – Conclusões

A investigação realizada neste trabalho pretendeu responder à seguinte questão central:
Como decorreu a experiência pedagógica na disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos do ensino básico nos anos letivos de 1972/73 a 1974/75?

Esta questão compreendeu um conjunto de outras, de âmbito mais específico, nomeadamente no que respeita à *conceção* da experiência:

- *Qual a política educativa que esteve na origem da criação da experiência pedagógica?*

Relativamente à *preparação* da experiência:

- *Quem elaborou o currículo da experiência? Quem construiu o grupo de trabalho responsável pela elaboração do programa das disciplinas? Como foi feita a escolha das escolas que participaram na experiência? Quais os critérios para lecionar na experiência?*

No que concerne à *experimentação* nas escolas:

- *Quem frequentou a experiência? Os professores sentiam-se com formação necessária para lecionar na experiência? Como foi gerido o tempo letivo e não letivo dos professores? Quais as inovações implementadas nos métodos de ensino? Quais as inovações dos conteúdos programáticos da disciplina de Matemática? Qual o sentimento dominante que a experiência suscitou nos alunos e nos professores?*

Em relação ao que se *manteve* depois da experiência:

- *Qual a política educativa que prevaleceu depois da experiência?*

No que se refere à metodologia para a recolha dos dados, adotada nesta dissertação, numa primeira fase fizemos uma análise documental dos Programas de 1972, do Projeto de Reforma do Sistema Escolar de 1971, do relatório sobre a experiência apresentado à OCDE/CERI/IMTEC em 1974, de legislação e bibliografia diversa. Numa segunda fase, procedemos à realização de entrevistas com recurso a um guião, às professoras Maria da Luz Pires, Leonor Moreira, Leonor Filipe e Maria Júlia Rodrigues Lino, tendo as três primeiras lecionado a disciplina de Matemática e a última, a disciplina de Educação Visual. Entrevistámos também, com o auxílio de um guião, três alunos que participaram na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico. Fizemos ainda uma entrevista aberta à professora Maria da Graça Fernandes, a responsável pelo currículo da experiência e orientação da mesma em colaboração com Rui Grácio. A entrevista a uma professora de Educação Visual, resultou da necessidade de verificar se as opiniões das professoras de disciplinas diferentes convergiam ou divergiam, relativamente ao objeto do nosso estudo.

Nos anos 70, uma escolaridade de seis anos tornava-se insuficiente para um país que necessitava de preparar pessoal qualificado para responder às exigências de uma economia (em vias de) industrialização, de modo a aproximar-se de outros países da Europa. Houve uma

consciencialização de que a educação não se deve subordinar inteiramente à economia, mas que a ausência de progresso educacional contraria o desenvolvimento económico.

Foi neste sentido que Veiga Simão, elaborou uma reforma geral do ensino, que se traduziu na Lei 5/73, de 25 de julho de 1973 - Lei de Bases do Sistema Educativo, onde (se procurava) plasmar a democratização do ensino, numa perspetiva meritocrata. Prolongava-se a escolaridade obrigatória para oito anos, através da unificação dos dois primeiros anos do ensino secundário técnico com o 1º ciclo do ensino secundário liceal (3º e 4º anos – atuais 7º e 8º anos). No ano letivo de 1968/69 já se tinha dado a unificação dos dois primeiros anos do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, passando a designar-se por Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – CPES. Unificação essa que contou com inovações nos métodos e nos programas de ensino, que deveriam ter continuidade nos anos posteriores. Por outro lado, justificava-se a unificação do ensino técnico com o ensino liceal a fim de sanar situações discriminatórias, na medida em que o primeiro só era procurado pelos filhos das classes económicas desfavorecidas e o segundo era escolhido por quem podia ascender à universidade. Tratava-se de duas vias díspares na sua dignidade social, cultural e educativa.

A escolaridade obrigatória de oito anos era constituída por um ensino primário de quatro anos e um ensino preparatório também de quatro anos. A intenção de Veiga Simão era retardar a escolha da via escolar ou profissional dos jovens. Nos penúltimos dois anos do ensino preparatório os alunos eram submetidos a um ciclo de observação onde se fazia o acompanhamento da sua evolução psicopedagógica e os últimos dois anos funcionavam como um ciclo de orientação, centrado no desenvolvimento de aptidões.

Neste contexto, foi implementada a experiência dos 3º e 4º anos que decorreu numa “primeira leva”, nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74 e numa “segunda leva” nos anos letivos de 1973/74 e 1974/75. Esta foi a designação informal dada pelos testemunhos anteriormente mencionados.

Veiga Simão confiou a Graça Fernandes e mais tarde a Rui Grácio, a criação do currículo e de um grupo de trabalho responsável pela elaboração dos programas. A tarefa da escolha das escolas para participarem na experiência, foi entregue a Orlando Ribeiro que, segundo a sugestão dos autores dos programas, deveria ter em conta o meio socioeconómico e a diversificação regional. Mas o Diretor de Serviços do CPES (posteriormente, Diretor Geral do Ensino Básico, Fernando Teixeira de Matos), não acatou as propostas apresentadas e a escolha das escolas não obedeceu aos critérios de Orlando Ribeiro, sendo preferidas escolas com boas instalações.

Segundo os testemunhos das professoras, uma das escolas, a Escola Preparatória Álvaro Velho, no Barreiro, estava muito bem equipada, tinha boas instalações, enquanto outra, a Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Lisboa, não tinha uma boa construção, sendo formada por pavilhões pré-fabricado. Esta última, inicialmente não estava para entrar na experiência, mas a Diretora, Eva Lasbarreres, argumentou no sentido da sua inclusão, dizendo que quando a experiência fosse alargada, muitas escolas no país estavam nas mesmas condições daquela que dirigia.

Veiga Simão, consciente do esforço que as famílias faziam, para manter os filhos na escola, ambicionando o acesso à mesma para todos, cria o IASE (Instituto de Ação Social Escolar), assim como decretou o cumprimento da escolaridade obrigatória, gratuita, nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da Telescola. Posteriormente, tendo em vista o alargamento de uma escolaridade obrigatória para oito anos, publicou o Decreto-Lei 524/73, de 13 de outubro de 1973, em que declarava a gratuidade do ensino preparatório, assim como os dois primeiros anos do ensino liceal e técnico, inclusive os 3º e 4º anos da experiência, enquanto não estivesse generalizado o ensino preparatório de 4 anos. Segundo os testemunhos das professoras entrevistadas, o Ministério da Educação também disponibilizou verba para a experiência, que serviu para custear material e visitas de estudo, que tinham sempre um carisma interdisciplinar.

Na opinião das professoras entrevistadas, relativamente à democratização do ensino defendida por Veiga Simão, Maria da Luz Pires, pensa que se iniciou uma democratização nos anos experimentais da reforma, na medida em que houve uma transformação significativa daquilo que era o ensino, tendo havido uma difusão dessas mudanças nos anos seguintes. Para Leonor Filipe, essa democratização foi consolidada, na medida em que, por exemplo na sua escola, muitos dos alunos da turma C da experiência, onde estavam integrados jovens muito desfavorecidos, quase todos, tiraram um curso superior. Enquanto, Leonor Moreira, considera que não ocorreu uma verdadeira democratização, na medida em que apenas se retardou a entrada para o ensino técnico dos alunos que estavam “destinados” a esse fim. Maria Júlia Rodrigues Lino considera que não houve tempo para ser consolidada essa democratização, nos anos experimentais da Reforma.

Para a frequência dos 3º e 4º anos experimentais, os alunos tiveram de ter autorização dos Encarregados de Educação, sendo uma experiência ministrada em escolas preparatórias, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos em paralelo, nos liceus e escolas técnicas, numa altura em que era tão valorizado o ensino liceal para as elites da sociedade, em detrimento do ensino técnico, onde ingressavam sobretudo os filhos da classe operária. Segundo os testemunhos das professoras, na generalidade todos os alunos que ingressaram na experiência, ambicionavam prosseguir os estudos.

Analisando os testemunhos prestados pelos alunos, parece-nos o consentimento dos pais para o ingresso dos seus educandos na experiência se deveu a várias razões, tais como, uma maior proximidade casa/escola, manutenção do grupo de amizades e a “mudança de destino” dos filhos, com uma certa abertura à inovação, proporcionando-lhes a ascensão a um grau académico superior ao seu, na medida em que os testemunhos que temos são de alunos do Barreiro, onde a CUF empregava uma grande parte da população e era o destino de muitos jovens⁸⁴, que ingressavam no ensino técnico.

⁸⁴ Conforme o testemunho de um dos alunos que afirma que optaria pelo ensino técnico se não tivesse ingressado na experiência, para posteriormente ter como entidade empregadora a CUF, dado que o recrutamento de pessoal desta empresa se fazia junto das escolas que ministravam este tipo de ensino.

Ao nível de quem lecionou na experiência, no ano letivo de 1972/73, segundo a documentação⁸⁵ por nós analisada, os autores dos programas sugeriram enviar inquéritos aos professores de modo a que manifestassem a sua vontade em participar na mesma. Mas foi uma proposta que não teve continuidade, na medida em que foram convidados professores que tiveram uma boa classificação no estágio e que demonstravam espírito aberto e adaptado a uma nova atitude pedagógica⁸⁶. No ano letivo de 1973/74, dado que se tardou a tomada de decisão de alargar a experiência a escolas situadas nas pequenas cidades, foi feita a contratação de professores com pouca preparação científica, que em muitos casos apenas tinham um bacharelato. Nas grandes cidades, o critério foi o mesmo do ano letivo de 1972/73.

Segundo os testemunhos das quatro professoras, todas foram convidadas para exercer a titularidade das turmas da experiência, sendo que duas delas pensam que esse convite se deveu ao facto de terem realizado estágio no CPES, na disciplina de Matemática, no ano anterior, encontrando-se abertas às inovações. Uma delas até considera que esse convite esteve na base de ter obtido uma boa classificação no estágio.

Julgo podermos concluir, com base na documentação consultada e nos testemunhos das professoras que lecionaram na experiência pedagógica a disciplina de Matemática e de uma professora que lecionou a disciplina de Educação Visual, de três alunos e de Graça Fernandes, que se tratou de uma experiência com êxito⁸⁷. Embora tivesse sido dificultada por falta de professores habilitados⁸⁸, que no entanto se esmeraram para ultrapassar as dificuldades que iam surgindo, com o trabalho cooperativo entre colegas, conforme nos relatou uma das testemunhas, dado que não tinha formação académica para lecionar aqueles anos de escolaridade. Todas as outras professoras admitiram não terem sentido dificuldades a esse nível.

Podemos concluir ainda, que houve uma renovação dos métodos pedagógicos e renovação curricular, no sistema escolar português daquela época.

No que concerne à Matemática o sucesso da experiência deveu-se sobretudo ao realce que se deu à investigação, à experimentação, à discussão, a relação entre esta disciplina e a realidade, à interdisciplinaridade, ao trabalho de grupo, ao uso de meios audiovisuais, características inerentes ao Movimento da Matemática Moderna que foi disseminada a partir de 1968, com a criação do CPES⁸⁹. Com base no testemunho da professora que lecionou Educação Visual, estas inovações também se registaram na sua disciplina.

Os alunos foram motivados para desenvolverem as suas capacidades de aprendizagem, o raciocínio e a rapidez de pensamento, através de atividades de investigação em Matemática,

⁸⁵Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, pp.42-43.

⁸⁶Possivelmente professores que já tinham lecionado no CPES e que estavam ambientados com as inovações nas práticas pedagógicas.

⁸⁷Também é referido esse êxito no Relatório OCDE/CERI/IMTEC, ? /74, p.26 e em António Teodoro, *A construção social das políticas educativas...*, p.306.

⁸⁸Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02, p.43.

⁸⁹José Matos, *Changing representations and practices in school mathematics: the case of Modern Math in Portugal*. In K. Bjarnadóttir, F. Furinguetti & G. Schubring (Eds.), "Dig where you stand" *Proceedings of a Conference on On-going Research in the History of Mathematics Education, Gardabær, Iceland, June 20-24 2009...*

fomentando-se o trabalho de grupo e a resolução de problemas. De acentuar a transformação da imagem do professor, que passou a ocupar o lugar de investigador e a sala de aula em algumas escolas, tornou-se um laboratório de Matemática bem equipado, na medida em que o Ministério da Educação disponibilizou verba própria para a experiência.

Os professores conduziam os alunos à descoberta, de modo que inferissem por eles mesmos, a partir de simples definições, e, com a sua ajuda, tudo o que mais de complexo e intrínseco subsistia, assim chegando às regras e aos teoremas. Os professores ajudavam os alunos a ser criativos e autónomos nas suas resoluções e críticos em relação aos resultados a que chegavam.

Os docentes tinham um horário de 12 horas letivas, sendo as outras horas dos seus horários ocupadas em reuniões semanais entre os professores dos conselhos de turma, onde por vezes, se elaboravam exercícios interdisciplinares e se tratava da dinâmica da turma, fomentando-se a coordenação de atitudes nas várias disciplinas. Algumas horas eram dedicadas a reuniões com colegas de outras escolas, do mesmo grupo disciplinar, também envolvidos na experiência⁹⁰, reuniões mensais com os autores do programa e professores da mesma área disciplinar de outras escolas e reuniões trimestrais com os autores dos programas, coordenadores e professores de outras escolas envolvidos na experiência. Havia também reuniões com os Encarregados de Educação. O tempo que restava era dedicado ao trabalho individual, para preparação das aulas.

As professoras sublinharam que o trabalho cooperativo que se desenvolveu com os professores de outras escolas, era uma metodologia que até ali não era normalmente utilizada. No caso da Matemática deveu-se ao facto do programa não dar indicação da bibliografia, o que deu origem a proceder-se semanalmente à reformulação das fichas de trabalho do Ministério da Educação e ao intercâmbio de outras fichas de trabalho, entre as escolas. O programa de Educação Visual dava indicações bibliográficas, mas também provocou a mesma dinâmica de trabalho em equipa.

A principal intenção era conduzir os alunos à descoberta, ao trabalho de grupo, à interdisciplinaridade e à ligação entre os conteúdos teóricos e o real, com recurso às visitas de estudo ou saídas da sala de aula. Inovações que fascinaram os professores e alunos da época. De referir, que nem todas as inovações foram bem aceites pelos professores, segundo os testemunhos, nomeadamente o uso da Taxonomia de Bloom, pois consideram que um aluno é avaliado globalmente e não de uma forma compartimentada.

Também se pode concluir, que foi uma experiência em que os novos métodos de aprendizagem desencadearam nos alunos uma maior capacidade de verbalização, uma maior autonomia, tendo-lhes sido proporcionado a aquisição de novos saberes, com a introdução de um novo currículo, num ambiente de grande convivência entre alunos/alunos, alunos/professores e professores/professores.

⁹⁰No caso dos professores de Matemática nessas reuniões eram elaboradas fichas de trabalho ou reestruturadas as que vinham do Ministério da Educação, dado que os alunos não tinham livro.

No que concerne às inovações implementadas no programa experimental da disciplina de Matemática, em 1972, ao nível dos conteúdos, as professoras que entrevistamos, destacaram as Relações Binárias, Noções Básicas de Funções, Isometrias, Translações, Rotações e Simetrias Axiais. Uma delas referiu que o grupo de Lisboa decidiu não lecionar a Régua de Cálculo, por considerarem um conteúdo demasiado ambicioso para alunos desta faixa etária (12 - 14 anos).

Em termos de conclusão as professoras afirmaram que o que mais as marcou nesta experiência, foi o trabalho de grupo, a cultura de sala de aula onde se experimentaram novos métodos de aprendizagem, a interdisciplinaridade, a continuidade pedagógica, o trabalho de equipa entre professores de Matemática e professores do Conselho de Turma, a doação à escola, as relações continuadas entre professores e alunos, e entre professores.

Os alunos, no que concerne àquilo que mais os marcou, apontam sobretudo, o convívio, os recursos disponíveis, a capacidade de autonomia e iniciativa que a experiência proporcionou, as disciplinas diferentes que tinham e a diversidade de conteúdos.

Segundo a opinião de três das nossas entrevistadas e conforme o que é relatado na documentação a que tivemos acesso, apesar da experiência dos 3º e 4º anos ter corrido bem, ela foi interrompida dado que ocorreu o 25 de abril de 1974. A Reforma Veiga Simão foi posta de parte na medida em que Veiga Simão tinha sido um ministro do regime fascista e a escolaridade obrigatória voltou a ser de seis anos, mas muito do que foi conseguido perdurou no tempo e na memória dos seus atores.

Para finalizar, na opinião de três das professoras entrevistadas, registou-se um aproveitamento desta reforma, quando, em 1975, se procedeu à unificação do ensino secundário, terminando de vez, com a separação entre o ensino liceal e técnico, apenas ao nível dos cursos gerais.

No entanto, segundo o parecer de uma das professoras, esse aproveitamento não foi muito vantajoso, pois o ensino unificado tinha uma forte componente científica, algo que também aconteceu com os 3º e 4º anos experimentais, em detrimento de um ensino técnico, que na sua opinião, tão bons profissionais produzia, tendo-se operado aquilo que Rui Grácio chamou de “licealização”⁹¹ do ensino unificado. Por outro lado, uma das entrevistadas participou na realização do programa de Matemática do ensino unificado tendo referido que o mesmo se decalcou nos programas dos 3º e 4º anos da experiência.

A relação entre a experiência dos 3º e 4º anos e a unificação foi referida por Rui Grácio da seguinte maneira:

“Revertamos, porém, ao curso geral. As instâncias oficiais comunicaram oportunamente os seus objetivos e o seu currículo, sendo transparente a vontade de superar as funções sociais e as configurações pedagógicas respetivas da organização dos estudos liceais e técnico-profissionais que têm vigorado, marcados respetivamente por um saber académico e

⁹¹Segundo Graça Fernandes, era uma expressão muito utilizada por Rui Grácio.

enciclopédístico divorciado da prática social e por um fazer utilitarístico sem adequado suporte teórico e científico.

Na experiência inovadora dos 3º e 4º anos do ensino preparatório, e seu prolongamento no chamado 5º ano de transição, encontravam-se (em minha opinião, e creio que na de observadores suficientemente informados e despreconceituosos) ensaios e resultados muito interessantes para o planeamento do curso secundário unificado. Naquela experiência, a fixação do currículo e dos programas de ensino e atividade foi precedida, e deduzida, de uma discussão aprofundada dos objetivos do ciclo global de estudos, bem como de cada uma das disciplinas curriculares. Penso que isso sucedeu então pela primeira vez entre nós, inovando significativamente o costume arreigado, e mesmo obsessivo, de definir “os programas”, descurando por inteiro a explicitação dos objetivos e subvalorando o esclarecimento do processo de ensino/aprendizagem” (Grácio,1995.II, p. 409).

Uma outra conclusão podemos tirar do estudo desta experiência: A inovação no ensino não se pode impor por Decreto-lei – é necessário que os seus atores a ela adiram voluntariamente. É também muito importante o fator “clima de escola”, isto é, a cooperação entre professores, entre os alunos, liberta de competição e animada pelo espírito de entreatajuda. Mas para que tal possa existir são necessárias condições de trabalho para uns e outros, sobretudo horários que permitam as reuniões e o tempo necessários não só ao debate coletivo mas também à apropriação individual de saberes e atitudes.

Por outro lado, concluímos que em Matemática, onde se regista um elevado insucesso, a introdução de pequenas mudanças no processo de ensino podem ajudar os alunos a modificar a sua atitude face a esta disciplina. Mudanças essas que muitas vezes são condicionadas pela ausência de incentivos aos professores, como aqueles que foram referidos no parágrafo anterior.

Nesta Dissertação temos a sensação que muito mais poderia ter sido pesquisado, mas o tempo previsto de nove meses, foi condicionante para a nossa investigação. Como sugestão para futuros trabalhos de investigação, seria interessante estudar o enquadramento financeiro e toda a documentação oficial da experiência, assim como o material elaborado pelas professoras que nos permitam perceber melhor as práticas da experiência.

Referências Bibliográficas

- Ambrósio, T. (1990). O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus. Em A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*, Vol. 6 (1974-1992) (pp. 281-290). Lisboa: Alfa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (2010). *Memórias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, R. (1981). Ensino básico. In M. Silva & M. I. Tamen (Eds.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Grácio, R. (1971). *Democratização do Ensino*. Seara Nova, nº 1512, outubro.
- Grácio, R. (1985). Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Coord.). *O futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Grácio, R. (1990). A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil. Em A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*, Vol. 5 (1974-1992) (pp. 221-258). Lisboa: Alfa.
- Grácio, R. (1995, 1996). *Obra Completa*. 3 Vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Julia, Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. In António Nóvoa, Marc Depaepe e Erwin V. Johanningmeier (eds), *The colonial experience in education: historical issues and perspectives. Paedagogica Historica. Internacional Journal of the History of Education*. Gent, Supplementary Series – vol. I, pp. 353-382.
- Leite, R. P. (Org. e Coord.) (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Matos, J. M. (1989). *Cronologia Recente do Ensino da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Matos, J. M. (2006). *A penetração da Matemática Moderna em Portugal na revista Labor*. Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 5. pp.91-110.
- Matos, J. M. (2009). *Changing representations and practices in school mathematics: the case of Modern Math in Portugal*. In K. Bjarnadóttir, F. Furinguetti & G. Schubring (Eds.), "Dig where you stand" *Proceedings of a Conference on On-going Research in the History of Mathematics Education, Garðabær, Iceland, June 20-24 2009*. Reykjavik: University of Iceland.
- Matos, J. M. (2011). *O movimento da matemática moderna em Portugal*. In M. C. A. d. Oliveira, M. C. L. d. Silva & W. R. Valente (Eds.), *O movimento da matemática moderna: história de uma revolução curricular* (pp. 55-63). Juiz de Fora, Brasil: Editora UFJF.
- Reis, A. (1990). A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. Em A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*, Vol. 4 (1974-1992) (pp. 271-278). Lisboa: Alfa.
- Rosas, F. (1994). *História de Portugal – 7º volume – O Estado Novo (1926 -1974)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1983). *A reforma Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?* *Análise Social* nº 19, S.I. pp. 793-822
- Teodoro, A. N. D. (1999). *A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso direto, 1955-1995*. Lisboa: IIE.
- Viñao Frago, A. (1994). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Legislação

- Decreto de 7 de setembro de 1835;
- Lei 1:941 de 11 de abril de 1936;
- Decreto-lei 27279 de 24 de novembro de 1936;
- Lei 1:969 de 20 de maio de 1938;
- Decreto-lei 38969 de 27 de outubro de 1952;
- Decreto-lei 45810 de 9 de julho de 1964;
- Decreto-lei 47480 de 2 de janeiro de 1967;
- Decreto-lei 47587 de 10 de março de 1967;
- Decreto-lei 178/71 de 30 de abril de 1971;
- Decreto lei nº 408/71, de 27 de setembro de 1971;
- Decreto-lei 254/72 de 27 de julho de 1972;
- Lei 5/73 de 25 de julho de 1973;
- Decreto-lei 524/73 de 13 de outubro de 1973;

Fontes Primárias

- Projeto do Sistema Escolar, 1971
- Programas (1972) - Decreto-Lei 48547. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Relatório OCDE/CERI/IMTEC/74.02

Fontes Eletrónicas

- <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>. Retirado em abril 14, 2012 do Google.

ANEXOS

Anexos

Anexo 1 – Ata da primeira reunião do grupo de trabalho da experiência dos 3º e 4º anos

1ª Reunião do G.T. - 12/1/71

Doc
4

Protocolo

Introdução - Foram enunciados como pontos de partida para o trabalho a realizar:

- . a vinculação directa do GT ao Ministério da Educação
- . a constituição do GT em função da consciência dos problemas do ensino dos respectivos membros e da sua vontade prospectiva de o alterar;
- . a elaboração dos programas numa perspectiva global e de modo a assegurar as correlações interdisciplinares;
- . o entendimento do Ciclo de Orientação, prolongamento do C.P.E.S., como termo da escolaridade obrigatória para todas as crianças portuguesas.

Orientação das Reuniões

-Foi fixado que seria feita por todos os membros, em sistema rotativo.

Coordenação com o C.P.E.S.

-Foi reconhecida a necessidade de garantir não apenas uma efectiva coordenação interdisciplinar no C.O., mas ainda uma coordenação com os programas do actual C.P.E.S.

Veio a decidir-se convidar o Inspector Superior do C.P.E.S. para uma sessão de informação e confronto.

Calendário

-Pareceu razoável que os projectos de programas devam estar concluídos em fins de Junho de 1971 e publicados no mês seguinte com vista à sua entrada em vigor em Outubro de 1972.

Defendeu-se que esses programas devam ter carácter "experimental", durante dois anos, pelo menos.

Defendeu-se ainda a necessidade de criar um dispositivo de controle e avaliação dos resultados.

Formação do Pessoal Docente

-Foi geralmente reconhecida a necessidade de acções adequadas a definir progressivamente e a propor na forma de recomendações.

Interesses dos pré-adolescentes

-Defendeu-se a necessidade de conhecer os interesses das crianças portuguesas no grupo etário correspondente ao C.O.

Objectivo das disciplinas curriculares

-Defendeu-se a necessidade de definir com o rigor possível: o objectivo de cada disciplina, sem prejuízo da formação global; as capacidades a fomentar no aluno, capacidades que constituirão o equipamento desejável no termo da escolaridade básica.

Problemas curriculares

-Foi assinalada e esclarecida a ausência de Professores de Educação Física e Musical e de Geografia. Foi discutida a terminologia de "Ciências Experimentais" - "Ciências da Natureza" e "Ciências do Homem" - "Ciências Humanas".

Anexo 2 – Ordem para os sucessivos níveis a percorrer na aquisição dos conceitos, segundo B.S.Bloom (Programas, 1972, pp. 68 – 70, grafia atualizada)

TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS (cognitivos)

1.00 - Conhecimento

- 1.10 - Conhecimento de dados particulares
- 1.11 - Conhecimento de terminologia
- 1.12 - Conhecimento de factos particulares
- 1.20 - *Conhecimento de meios que permitam a utilização de dados particulares*
- 1.21 - Conhecimento de convenções
- 1.22 - Conhecimento de tendências e sequências
- 1.23 - Conhecimento de classificações
- 1.24 - Conhecimento de critérios
- 1.25 - Conhecimento de métodos
- 1.30 - *Conhecimento de representações abstratas*
- 1.31 - Conhecimento de princípios ou leis
- 1.32 - Conhecimento de teorias

2.00 - Compreensão

- 2.10 - *Transposição*
- 2.20 - *Interpretação*
- 2.30 - *Extrapolação*

3.00 - Aplicação

- 3.10 - *Resolução de problemas novos*

4.00 - Análise

- 4.10 - *Análise de elementos*
- 4.11 - *Análise de relações*
- 4.30 - *Análise de princípios de organização*

5.00 - Síntese

- 5.10 - *Produção de obra pessoal*
- 5.20 - *Elaboração de plano de ação*
- 5.30 - *Determinação de um conjunto de relações abstratas*

6.00 – Avaliação

- 6.10 – *Crítica Interna*
- 6.20 – *Crítica externa*

Anexo 3 – Conteúdos Programáticos do 3º ano, da disciplina de Matemática, enumerados de acordo com os diferentes níveis da taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom (Programas, 1972, pp. 72–78, grafia atualizada)

Conjuntos

- Capacidade de definir em extensão a interseção (e a reunião) de dois conjuntos definidos em extensão. **(3.00)**
- Capacidade de definir em compreensão a interseção (e a reunião) de dois conjuntos definidos em compreensão. **(3.00)**
- Capacidade de definir em extensão o complementar de um conjunto definido em extensão. **(3.00)**
- Capacidade de definir em compreensão o complementar de um conjunto definido em compreensão. **(3.00)**
- Capacidade de avaliar situações de inclusão entre dois conjuntos, definidos ambos, em extensão ou ambos em compreensão, em casos como: {múltiplos de três}, {múltiplos de seis}. **(3.00)**

Conjuntos dos números racionais relativos

- capacidade de usar estes números em situações adequadas surgidas em problemas da vida real. **(3.00)**
- capacidade para determinar somas, diferenças, produtos, quocientes (quando existam) e potências de expoente natural destes números. **(3.00)**
- Capacidade de aplicar as convenções de escrita
$$(+7) + (-4) = 7 - 4$$
$$3 \times x = 3x$$
$$a \times b = ab$$
$$(2 + a) \times b = (2 + a)b$$
$$(a + 1) \times (3 + c) = (a + 1)(3 + c)$$
 (3.00)
- Capacidade de usar as seguintes propriedades tanto na adição como na multiplicação.
 - a) associatividade
 - b) existência de elemento neutro
 - c) existência de oposto
 - d) comutatividade **(3.00)**
- Capacidade de resolver equações numéricas do primeiro grau (resultantes de problemas simples) e cujo nível de dificuldade não ultrapasse o das equações:
 - a) $2 - 3(x - 4) = 8$

b) $\frac{2x}{3} - \frac{x-1}{2} = 5$ **(3.00)**

- Capacidade de calcular valores numéricos de expressões literais cujo grau de dificuldade não ultrapasse o das expressões:

a) $x - \frac{b}{x^2-1}$

b) $p - q(8 - 3p^2)$ **(3.00)**

Problemas

- Capacidade de resolver problemas simples usando equações do 1º grau.

(6.10)

Relações

- Capacidade de escrever pares ordenados que verifiquem uma condição dada. **(3.00)**

- Capacidade de usar o conceito de relação como conjunto de pares ordenados. **(3.00)**

- Capacidade de decidir se uma relação dada é, ou não, reflexiva, simétrica ou transitiva. **(4.20)**

- Capacidade de determinar o par recíproco (ou inverso) de um dado par ordenado. **(3.00)**

- Capacidade de indicar a relação recíproca (ou inversa) de uma relação dada em extensão. **(3.00)**

- Capacidade de determinar a relação recíproca (ou inversa) de uma relação definida em compreensão, em casos como: $x > y$; x é múltiplo de y ; x é primo com y . **(3.00)**

Conhecimento de que a composição de relações é sempre associativa, nem sempre comutativa. **(1.31)**

- Capacidade de determinar o produto cartesiano de dois conjuntos. **(3.00)**

- Capacidade de averiguar, em casos simples, se uma relação é, ou não é, de equivalência, e em caso afirmativo, determinar as classes de equivalência associadas. **(3.00)**

- Capacidade de interpretar a orientação de uma reta. **(2.20)**

- Capacidade de comparar, quanto à grandeza, os elementos dos conjuntos numéricos estudados. **(3.00)**

Aplicações

- Capacidade de usar os conceitos de aplicação, domínio e contradomínio. **(3.00)**

- Capacidade de determinar o valor de uma função num ponto do domínio em casos como:

$$y = kx; y = x + b; y = x^2; y = x^3; y = \frac{k}{x} \quad (3.00)$$

- Capacidade de compreender expressões como $f(2), g\left(\frac{2}{3}\right)$, etc.

(2.20)

- Capacidade de distinguir aplicações injetivas, sobrejetivas e bijetivas.

(3.00)

- Capacidade de compreender expressões como:

$$x \xrightarrow{f} 2x; x \xrightarrow{g} 3x - 1; f = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 4 \\ 3 & 6 & 12 \end{pmatrix} \quad (2.20)$$

- Capacidade de determinar a inversa (f^{-1}) de uma bijeção f , em casos como: $x \rightarrow x + b$ ou $x \rightarrow kx$.

(3.00)

- Capacidade de desenhar gráficos, em referenciais cartesianos, de aplicações, dos tipos: $x \rightarrow kx; x \rightarrow kx + b$.

(3.00)

- Capacidade de reconhecer aplicações dos tipos $x \rightarrow kx$ e $x \rightarrow k\frac{1}{x}$ quando definidas por tabelas e, em casos simples, determinar o respectivo operador.

(4.10)

- Capacidade de determinar a composta de duas aplicações dos tipos $x \rightarrow kx$ e $x \rightarrow x + b$.

(3.00)

Vetores no Plano

- Capacidade de usar o conceito de vetor como classe de equivalência ou como característica comum aos elementos de uma classe de equivalência.

(3.00)

- Capacidade para determinar a soma de dois ou três vetores.

(3.00)

- Capacidade de aplicar as seguintes propriedades da adição de vetores:

a) associatividade

b) existência de elemento neutro

c) existência de simétrico de cada vetor

d) comutatividade

(3.00)

- Capacidade de resolver gráfica e analiticamente equações do tipo

$$\vec{a} + \vec{x} = \vec{b} \quad (3.00)$$

Translações

- Capacidade de usar o conceito de translação como aplicação do plano em si próprio.

(3.00)

- Capacidade de compreender que as translações mantêm os comprimentos dos segmentos, as amplitudes dos ângulos e as direções.

(2.10)

- Capacidade de determinar a composta de duas translações.

(3.00)

- Capacidade de aplicar as seguintes propriedades da composição de translações: associatividade, comutatividade, existência de elemento neutro e existência da inversa de qualquer translação.

(3.00)

Rotações

- Capacidade de usar o conceito de rotação como aplicação do plano em si próprio.

(3.00)

- Capacidade de compreender que as rotações mantêm os comprimentos dos segmentos e as amplitudes dos ângulos.

(2.10)

- Capacidade de determinar a composta de duas rotações com o mesmo centro.

(3.00)

Simetrias Axiais

- Capacidade de usar o conceito de simetria axial como aplicação definida no plano.

(3.00)

- Capacidade de compreender que a simetria axial mantêm os comprimentos dos segmentos e as amplitudes dos ângulos cujo sentido inverte.

(2.10)

Isometrias

- Capacidade de compreender que a composta de duas isometrias do plano é ainda uma isometria do plano.

(2.20)

Igualdade de triângulos

- Capacidade de construir (quando possível) um triângulo quando são dados:

a) os três lados;

b) dois lados e um ângulo;

c) um lado e dois ângulos.

(4.20)

- Capacidade para reconhecer se dois triângulos são iguais quando de cada um deles se conhecem:

a) os três lados;

b) dois lados e o ângulo por eles formado;

c) um lado e os dois ângulos adjacentes a esse lado.

(3.00)

Régua de Cálculo

- Capacidade de usar as escalas de quadrados e de cubos.

- Capacidade de usar um par adequado de escalas para resolver problemas de proporcionalidade. **(3.00)**

Demonstrações

- Capacidade de elaborar pequenos encadeados dedutivos que permitam assegurar a veracidade das seguintes afirmações:
 - Dois ângulos verticalmente opostos, são iguais.
 - Um ângulo externo de um triângulo é igual à soma de dois ângulos internos não adjacentes.
 - A soma dos ângulos internos de um triângulo é um ângulo raso.
 - As diagonais de um paralelogramo bissetam-se.
 - Se as diagonais de um quadrilátero têm o mesmo ponto médio, aquele é um paralelogramo.
 - O segmento que une os pontos médios de dois lados de um triângulo é paralelo ao terceiro lado e mede metade dele. **(3.00)**

Anexo 4 – Despacho de 9 de Agosto de 1972 que determina o lançamento da experiência

REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
GABINETE DO MINISTRO

DOC 1

DESPACHO

LANÇAMENTO EXPERIMENTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE OITO ANOS COM
NOVOS PROGRAMAS

Conforme foi anunciado, no futuro sistema educativo português a escolaridade obrigatória irá ser aumentada de 6 para 8 anos. Pretende-se deste modo garantir a todos os portugueses uma melhor formação básica e contribuir com ela para uma verdadeira democratização do ensino.

A escolaridade obrigatória de 6 anos estará praticamente concluída na Metrópole até fins de 1973 mercê do ciclo preparatório directo, de postos TV ou ainda, quando doutro modo não for possível, por cursos de ensino primário complementar o qual será aperfeiçoado, nomeadamente com a revisão dos programas de matemática, e pela introdução do ensino duma língua viva.

Aoresce que é urgente modificar os programas de todo o ensino desde o ensino primário ao superior.

Neste sentido, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei nº.47 587, de 10 de Março de 1967, determino que no próximo ano lectivo funcionem nas escolas do ciclo preparatório abaixo indicadas, turmas do 3º.ano (7ª.classe do futuro ensino básico) nas condições a seguir referidas:

1 - Esta experiência pedagógica realizar-se-á nas escolas preparatórias indicadas em anexo devendo no entanto abranger em cada uma delas apenas três turmas, de 25 alunos, as quais podem ser mistas.

2 - Os professores envolvidos na experiência, deverão ter um nú-

mero máximo de hora lectivas semanais inferior ao normal e a fixar pelo Ministro da Educação Nacional.

3 - Os professores referidos no número anterior quando for caso disso poderão completar o seu horário com outras turmas de estabelecimentos de ensino da mesma localidade.

4 - Todas as semanas os professores deverão participar em reuniões com os orientadores da experiência e elaborar um relatório dos trabalhos realizados, dificuldades encontradas e sugestões para as resolver.

5 - Só em casos muito excepcionais poderão os directores dos estabelecimentos ser professores das turmas do 3º ano.

6 - O recrutamento dos alunos para estas turmas será feito com carácter de voluntariado e através da declaração assinada pelos encarregados de educação depois de os directores esclarecerem devidamente as famílias sobre

- a) A natureza da experiência;
- b) A duração dos estudos até atingir o ensino superior (os mesmos cinco anos do actual ensino liceal);
- c) O número de alunos por turma e regime de ensino misto;
- d) O curriculum do curso.

7 - O elenco das disciplinas será o seguinte

Português
Língua Estrangeira
Matemática
Ciências da Natureza
Ciências Humanas
Educação Visual
Educação Física

Educação Musical

Educação Moral e Religiosa

Trabalhos Oficinais

8 - No caso de o número de voluntários exceder 75 por escola, deverá a escolha obedecer a critério que envolva a idade e uma amostragem média da capacidade dos alunos.

9 - Deve proceder-se imediatamente a uma distribuição dos programas pelos professores que venham a leccionar o novo 3º.ano e pelas Bibliotecas de cada um dos estabelecimentos de ensino secundário existentes. Os programas devem ser considerados aprovados a título meramente experimental.

10 - Em cada uma das escolas existentes, mesmo que não esteja envolvida na experiência, deverá o Director encarregar um professor por disciplina para, depois de reuniões com os colegas, enviar por escrito o seu parecer sobre os programas.

11 - Deverão, com a maior urgência possível, ser preparadas folhas de orientação que servirão de textos-guias para os alunos e professores. Estas folhas poderão ser preparadas por séries de 12 lições.

12 - Deverá ser organizado, um Colóquio de preparação de professores, a realizar em Setembro e do qual participarão todos os professores designar para a regência do novo 3º. ano. Esse Colóquio deverá ter a participação de autores dos programas, metodólogos e inspectores, e técnicos das Direcções-Gerais do Ensino Secundário e do Ensino Básico.

13 - A experiência deverá ser acompanhada ao longo do ano pelos autores dos programas, inspectores e metodólogos.

14 - Todos os meses deverão ter lugar reuniões conjuntas, por disciplinas, de todos os professores do novo 3º.ano, em Coimbra (Zona Centro), Porto (Zona Norte) e Lisboa (Zona Sul).

No fim de cada período haverá uma reunião por disciplinas de todos os professores do novo 3º.ano.

15 - Dado ser difícil a realização da experiência em Liceus ou Escolas Técnicas, foram escolhidas Escolas Preparatórias mas os Liceus e as Escolas Técnicas deverão ceder os professores necessários e a Direcção-Geral d Ensino Secundário deverá colaborar, acompanhando a experiência através dos seus inspectores, metodólogos e técnicos.

9.8.72

O Ministro

Nota - A Direcção geral deve observar com cuidado os programas mencionados o de português e ciências humanas tendo em conta o desenvolvimento intelectual da criança e fazer os ajustamentos convenientes. 9.8.72.

REPÚBLICA  PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
GABINETE DO MINISTRO


ANEXO AO DESPACHO DE 9 DE Maio DE 1972

Escolas Preparatórias onde funciona a experiência pedagógica do 3º. ano:

António da Costa, de Almada
Álvaro Velho, do Barreiro
Afonso de Paiva, de Castelo Branco
Eugénio de Castro, de Coimbra
Dr. João de Barros, da Figueira da Foz
Luís António Verney, de Lisboa
Pedro de Santarém, de Lisboa
Fernando Pessoa, de Lisboa
Francisco de Arruda, de Lisboa
Areeiro, de Lisboa
Manuel da Maia, de Lisboa
Ramalho Ortigão, do Porto
Leonardo Coimbra (Filho), do Porto
Dr. Oliveira Salazar, de Viseu

e mais 7 Escolas da Província, a designar, tendo em cont. as estruturas previsíveis para o pessoal docente.

Anexo 5 – Informação da DGEB e DGES em resposta ao Despacho de Veiga Simão, de 7/11/1972, (solicitando informação urgente sobre o funcionamento da experiência do 3º ano) e Despacho de Veiga Simão, de 18/11/1972, pronunciando-se sobre a avaliação dos alunos

 S. R. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL DIRECCÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO	
Nº 9/5304 de 24/11/72	
<p style="text-align: center;"><u>INFORMAÇÃO / PROPOSTA</u></p> <p style="text-align: center;">PARA SER PRESENTE A SUA EXCELÊNCIA O MINISTRO DA EDUCAÇÃO NACIONAL</p>	<p>DESPACHO:</p> <p><i>Visto no 7,23,72 bu e aprovadamente os alunos devem fazer pelo menos duas experiências, por período e outras experiências sucessivas no final de cada período de período para período como também de 24/11/72</i></p> <p style="text-align: right;">18-11-72 17</p>
<p>Assunto: <u>Informação a Sua Excelência o Ministro, em cumprimento do despacho de 7.11.72 sobre a experiência pedagógica do novo 3º ano</u></p>	
<p>1. <u>Posição actual da experiência pedagógica</u></p> <p>1.1. Foram designados todos os professores das turmas do novo 3º ano, excepto 8 de Educação Física, por dificuldades de recrutamento.</p> <p>1.2. Em Setembro p.p. realizou-se um colóquio para preparação dos professores da experiência, com intervenção, entre outros, dos autores dos projectos de programas e autores de textos.</p> <p>1.3. Funcionários das duas Direcções-Gerais têm desempenhado as tarefas necessárias e os seus nomes constam de uma proposta de coordenadores que se junta em anexo.</p> <p>1.4. Já se realizaram, sempre com a presença de um coordenador, reuniões com os encarregados da educação dos alunos do novo 3º ano de todas as escolas, para troca de impressões e esclarecimento possível de dúvidas sobre a experiência.</p> <p>1.5. Semanalmente efectua-se uma reunião das pessoas referidas em 1.3., para estudo e planificação dos trabalhos a realizar.</p> <p>1.6. Está em elaboração o recrutamento da experiência, cuja parte administrativa é apresentada em anexo a esta informação.</p> <p style="text-align: right;">/...</p>	



DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

-2-

- 1.7. Na semana em curso está a iniciar-se a deslocação às escolas, dos coordenadores por disciplina.
- 1.8. Tão depressa quanto tem sido possível, é enviada às escolas, desde o início de Outubro, documentação para alunos e professores, impressa ou policopiada na Direcção-Geral do Ensino Básico.
- 1.9. Por intermédio das Direcções-Gerais e das escolas, já foi adquirido algum material didáctico. Por seu lado, a Direcção Geral da Administração Escolar está a proceder a um concurso para aquisição de material didáctico que implica o dispêndio de verbas elevadas.
- 1.10. Uma vez que:
 - As instalações das escolas da experiência nem sempre são as mais convenientes;
 - O fornecimento de material e de documentação se está a fazer simultaneamente com o decurso das aulas e não tão rapidamente quanto seria desejável, mas o mais rapidamente que os vários condicionalismos o permitem, o ensaio dos programas suporta algumas dificuldades. No entanto, essas dificuldades permitirão que colhamos uma amostragem mais verdadeira do que se se tivessem conseguido condições óptimas, dado que essas condições dificilmente se verificarão em absoluto, quando o ensaio for generalizado.

2. Avaliação de conhecimentos

Do estudo sobre o assunto, levado a efeito durante os colóquios de Setembro e continuado ao longo destas semanas da experiência, é-nos sugerida a seguinte proposta:

- 2.1. Os professores darão, entre outras, informações trimestrais e no fim do ano lectivo, sobre as capacidades e interesses dos alunos, sua evolução e consecução dos objectivos pretendidos com a esquematização programática de cada uma das disciplinas.

Como se pode depreender, as informações referidas serão

/...



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

-3-

qualitativas. Contudo, poderá prever-se uma classificação final numérica, dado que certas empresas e outras entidades ainda fazem depender desse tipo de classificação a concessão de bolsas e outros benefícios.

2.2. No 4º ano, nas disciplinas em que os alunos não tivessem sido considerados aptos, integrar-se-iam em classes especiais constituídas por alunos do mesmo nível de preparação naquelas disciplinas.

2.3. Prevendo-se que, de futuro, ^{estes dois anos} /incluir-se-ão na escolaridade obrigatória, este ciclo será terminal e, por isso, poderá admitir-se a hipótese de um exame final, pelo menos para os alunos com aproveitamento duvidoso.

3. Os elementos de estudo já distribuídos

Os elementos já distribuídos são os que a seguir se indicam e constam de pastas que se juntam a esta informação.

3.1. Português

3.1.1. Bibliografia (cerca de 25 obras para cada escola)

3.1.2. Compilação de 26 textos relativos às aulas do 1º período (o professor poderá recorrer ou não a estes textos na organização das suas unidades didácticas)

3.1.3. Fotocópias de artigos de interesse didáctico.

3.2. Francês

Em Francês foram enviados textos aos alunos. Esses textos são elaborados por séries de doze lições e são, por vezes, acompanhados de gravações.

3.3. Matemática

Foram elaboradas algumas fichas pelo grupo de professores de Lisboa e Almada. Essas fichas destinam-se a apoio do trabalho realizado na aula, devendo ser entregues ao aluno após a lição correspondente, da qual são uma síntese.

/...



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

-4-

3.4. Ciências da Natureza

3.4.1. Textos para alunos elaborados pelo grupo designado pelos autores dos programas.

3.4.2. Apoio aos professores:

3.4.2.1. Bibliografia

3.4.2.2. Sugestões aos professores sobre criação de animais de laboratório, processos de conservação de animais e plantas e colheita de material.

3.4.2.3. Fotocópias de alguns textos considerados de interesse: definição de termos ecológicos; cadeias alimentares; fauna do solo.

3.5. Ciências Humanas

3.5.1. Documentação para o professor

3.5.1.1. Bibliografia (cerca de 35 obras para cada escola)

3.5.1.2. Esquemas didácticos: 1 a 12

3.5.1.3. Fotocópias: inquérito de Geografia Regional elaborado por Orlando Ribeiro (obra esgotada)
Extractos de algumas obras.

3.5.2. Documentação para o aluno

3.5.2.1. Bibliografia (cerca de 30 obras para cada escola)

3.5.2.2. Mapas (cerca de 14 para cada escola)

3.5.2.3. Fichas informativas.

3.5.2.4. Fichas de trabalho.

3.6. Educação Visual

Enviaram-se os livros de "Learning to see" e respectivo caderno do professor, acompanhados da tradução.

3.7. Educação Musical

Estão prontas todas as lições (30) das quais já seguiram

/...



DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

-5-

as cito primeiras em folhas destinadas aos alunos e acompanhadas de fichas de orientação do professor.

3.8. Trabalhos Oficiniais

Em virtude das rubricas do programa de Trabalhos Oficiniais envolverem conhecimentos especializados, os textos foram organizados por um grupo de professores com a participação do Inspector Camilo Mourão e de acordo com elementos do grupo de trabalho. Já foram enviados os textos sobre "Tecelagem e Tapeçaria", "Trabalhos de Madeira", "Trabalhos de Metais" e "Corte e Costura".

Estão nas máquinas (pensa-se ser possível fazer seguir até ao próximo dia 15) os textos sobre "Trabalhos Caseiros".

Estão em organização os textos sobre "Electrotécnica", "Agricultura e Jardinagem", "Cartonagem e Encadernação" e "Olaria e Cerâmica", que contamos enviar antes do final do 1º período, conjuntamente com baterias de diapositivos sobre cada uma das técnicas para motivação dos professores e dos alunos.

Todos os textos se destinam a professores e pretendem ser o complemento do curso realizado em Setembro. Os problemas que o seu estudo levantar serão debatidos nas reuniões que para tal se marcarão.

3.9. Educação Moral e Religiosa

3.9.1. Documentação para o professor sobre o modo de utilização das fichas e "Como tratar um tema".

3.9.2. Folhas para os alunos.

Direcção-Geral do Ensino Básico, em 8 de Novembro de 1972.

O DIRECTOR-GERAL DO ENSINO BÁSICO;

O DIRECTOR-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO,

Anexo 6 – Protesto enviado por Graça Fernandes a Veiga Simão sobre mudanças de programa (anónimas) feitas na experiência

Senhor Ministro da Educação Nacional:

No decurso de um encontro de professores de Ciências Humanas, realizado em Lisboa nos dias 6 e 7 do corrente, foi-me facultado um exemplar do programa daquela disciplina que fôí enviado às escolas envolvidas na experiência. Acompanhava-o um ofício-circular emanado da Direcção Geral do Ensino Básico, indicando que o referido esquema programático iria vigorar no presente ano lectivo, segundo despacho ministerial de 16 de Janeiro findo.

A comparação desse programa com aquele que, no passado dia 1 de Abril de 1973 entreguei a V.Exa. e que em Outubro seguinte foi distribuído às escolas, para entrar em experiência no ano em curso, revela diferenças radicais de orientação e conteúdo, embora se dê a aparência de se manter o programa inicial ou de se tratar de simples retoques de superfície.

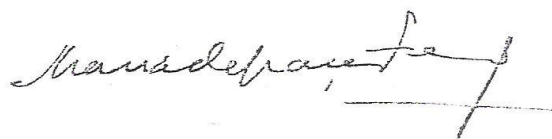
Esta determinação prejudica de modo gravíssimo a atmosfera de confiança e franqueza em que se tem processado a minha actividade. V.Exa., de sua livre iniciativa, encarregou-me, a mim e aos meus colegas, de uma tarefa de que nos desempenhámos o melhor que soubemos e com perfeita lealdade. Nenhum de nós a desejou, nem a solicitou, e não foi sem sacrifício que a realizámos. O nosso único propósito foi corresponder a um esforço, que nos parecia sincero, de renovação pedagógica, fora de quaisquer considerandos extra-profissionais.

Os programas do 3º e 4º anos foram aprovados por V.Exa. e encarregados os respectivos autores de acompanharem a experiência a que dariam lugar. As alterações feitas, sem que os autores dos programas tivessem sido ouvidos não só constituem um atropelo prepotente e dogmático do trabalho alheio como reinstalam no Ministério da Educação Nacional um método de intervenção que é contrário ao respeito mais elementar da dignidade dos outros.

É nestas circunstâncias que venho protestar perante V.Exa. e sublinhar que tais métodos contrastam singularmente com os propósitos de dignificação

da profissão docente que V.Exa.tem enunciado.Eles inscreviam-se,de resto,
no complexo de intenções pedagógicas que me levaram a tomar parte naquela
tarefa e a contribuir para vencer renitências - que o futuro,aliás e in -
felizmente,revelou justificadas - de outros colegas que aceitaram tomar
parte nos mesmos trabalhos.

Neste espírito me subscrevo

A handwritten signature in cursive script, which appears to read "Maria de Freitas". The signature is written in dark ink and is positioned to the right of the main text block.

Lisboa, 10 de Fevereiro de 1974

Anexo 7 – Resposta de Veiga Simão relativamente ao protesto que Graça Fernandes lhe enviou sobre mudanças de programa (anónimas) feitas na experiência

Senhor Ministro

Caro Sr.

Encargo a Sr.^a Graça

de José Fernandes

de me ter feito a honra

de me dirigir ao Ministério

de Defesa e Instrução

em directos termos

12-4-74

Compreendendo as razões de V. Ex.^a

expõe algumas considerações sobre a situação actual dos chamados "30 e 4.º anos experimentais" da escolaridade básica e apresenta

Anexo 8 – Despacho de 17/4/1974 que determina as regras da expansão do 3º ano experimental

Div. Estudos

REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
GABINETE DO MINISTRO

A 1371
de
16.5.74

16 MAI 1974

DESPACHO

Do Gabinete de Estudos e Planeamento e Direcção Geral do Ensino Básico,
Inspeção-Geral do Ensino Particular e Direcção-Geral da Administração Escolar:

1. Deverá ser criado o 3º. ano experimental do ensino preparatório em todas as localidades que satisfaçam cumulativamente as seguintes condições:

- a) não exista na localidade ensino secundário oficial ou particular que permita o prosseguimento de estudos em termos satisfatórios;
- b) existam condições em termos de instalações e de pessoal docente, que permitam o funcionamento.

2. Poderá, também, ser criado o 3º. ano em localidades onde a existência de instalações e pessoal docente torne especialmente vantajoso o funcionamento do regime experimental.

17.4.74

O MINISTRO
J. J. L.

**Anexo 9 – Ordem de trabalhos de uma reunião de pais de alunos, na
Escola Preparatória de Fernando Pessoa, em Lisboa**

ESCOLA PREPARATÓRIA DE FERNANDO PESSOA

REUNIÃO DE PAIS DOS ALUNOS DO 4º ANO EM 6 DE MAIO DE 1974

PONTOS PARA REFLEXÃO

1. Conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas.
2. Desenvolvimento de capacidades.
3. Interesses pelas realidades do mundo actual.
4. Opinião sobre os processos de avaliação utilizados na experiência (3º e 4º anos).
5. Relação aluno-escola e suas conseqüências no comportamento social do aluno.

Anexo 10 – Guião da entrevista às professoras de Matemática que participaram na experiência dos 3º e 4º anos

Esta entrevista tem como objetivo, ser utilizada na minha **Dissertação de Mestrado** que incide sobre o tema **A Experiência Veiga Simão na Matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)**.

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual o seu nome?
- 3) Qual a sua habilitação académica/profissional?
- 4) Quais os anos letivos que lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?
- 5) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?
- 6) Quando iniciou a experiência, à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?
- 7) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?
- 8) Quantas turmas lhe foram dadas?
- 9) Em que escola é que lecionou esta experiência?
- 10) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência?
- 11) Sabe-se que em 1972 surgiu um Programa experimental de Matemática, para ser experimentado no 3º ano. Várias questões se colocam: Era um programa ambicioso? Era muito extenso? Era fácil o seu cumprimento? Quais as inovações implementadas? Teve boa aceitação por parte dos alunos? E dos professores?

- 12) O programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exígieis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada?
- 13) Perante este programa que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?
- 14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?
- 15) O programa não dava indicação de bibliografia. Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?
- 16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?
- 17) Os Programas,1972, sugeriam que o professor usasse o método heurístico. Implementou algumas atividades de descoberta nas suas aulas de Matemática?
- 18) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?
- 19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?
- 20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?
- 21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?
- 22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?
- 23) Também se sabe que na reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

- 24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?
- 25) O que falhou na disciplina de Matemática?
- 26) Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?
- 27) Deu-se o 25 de abril de 1974 e a experiência prosseguiu num 5º ano sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?
- 28) Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?
- 29) No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?
- 30) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Assinatura: _____ Data: __/__/2012

Obrigada pela sua colaboração

Anexo 11 – Guião da entrevista à professora de Educação Visual que participou na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos

Esta entrevista tem como objetivo, ser utilizada na minha **Dissertação de Mestrado** que incide sobre o tema **A Experiência Veiga Simão na Matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)**.

- 1) Qual o sua idade?
- 2) Qual o seu nome?
- 3) Qual a sua habilitação académica/profissional?
- 4) Quais os anos letivos que lecionou na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?
- 5) Qual a disciplina que lecionou nessa experiência pedagógica?
- 6) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?
- 7) Quando iniciou a experiência, à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?
- 8) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?
- 9) Quantos turmas lhe foram dadas?
- 10) Em que escola é que lecionou esta experiência?
- 11) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência?
- 12) O programa da disciplina que lecionou estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom? Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada?

- 13) Perante esse programa (da disciplina que lecionou) que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?
- 14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?
- 15) O programa de Matemática não dava indicação de bibliografia. Também se passava o mesmo com o programa da disciplina que lecionou? Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?
- 16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?
- 17) Implementou nas suas aulas o método heurístico, isto é, as chamadas atividades de descoberta?
- 18) Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar os conteúdos?
- 19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo o estabelecimento de hábitos de cooperação?
- 20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?
- 21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?
- 22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?
- 23) Também se sabe que na Reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas suas aulas?
- 24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?
- 25) O que falhou na disciplina na disciplina que lecionou?

- 26)** Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?
- 27)** Deu-se o 25 de abril de 1974 e a experiência prosseguiu num 5º ano sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?
- 28)** Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?
- 29)** No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?
- 30)** Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Assinatura: _____ Data: ___/___/2012

Obrigada pela sua colaboração

Anexo 12 – Guião da entrevista aos alunos que participaram na experiência dos 3º e 4º anos

Esta entrevista tem como objetivo, ser utilizada na minha **Dissertação de Mestrado** que incide sobre o tema **A Experiência Veiga Simão na Matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)**.

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual o seu nome?
- 3) Qual a sua habilitação académica/profissional?
- 4) Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atual 6º ano de escolaridade), em que escola se encontrava?
- 5) Em que anos letivos e em que escola frequentou a experiência?
- 6) Para ingressar na experiência, teve de ter a autorização do seu Encarregados de Educação. Sendo estas ministradas em escolas preparatórias, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, em paralelo, nos liceus e escolas técnicas, o que o/a levou a entrar na experiência?
- 7) Se não tivesse ingressado na experiência, qual o tipo de ensino que teria optado? Liceal ou técnico? Porquê?
- 8) Recorda-se como decorriam as suas aulas de Matemática? Relativamente aos métodos e atitudes dos professores, que mudanças foram institucionalizadas, na sala de aula, comparativamente com o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário?
- 9) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?
- 10) Os professores recorriam ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo o estabelecimento de hábitos de cooperação?
- 11) Os professores recorriam frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

- 12)** Relativamente ao programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Sentiu que os professores avaliavam os alunos de acordo com os níveis próprios dessa taxonomia – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação?
- 13)** Guarda algum documento dessa experiência, como por exemplo, cadernos, fichas de trabalho, testes, etc?
- 14)** Nessa experiência, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. Sentiu que esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?
- 15)** O que mais o(a) marcou nesta experiência?
- 16)** Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Assinatura: _____ Data: ____/____/2012

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 13 – Entrevista a Maria da Graça Fernandes

ENTREVISTA aberta a Maria da Graça Fernandes que organizou o currículo e construiu o grupo de trabalho responsável pela elaboração do programa das disciplinas dos 3º e 4º anos da experiência pedagógica no âmbito da Reforma Veiga Simão

Tenho 79 anos, licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas, que desapareceu há muitos anos. Fiz o curso de Ciências Pedagógicas, fiz o estágio pedagógico de 2 anos com exame de estado. Fiz depois o curso de mestrado em Educação na Universidade de Lisboa, nessa altura Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Profissionalmente, fui professora de História, de Português e depois durante muito tempo orientadora de estágios, delegada à profissionalização, quer dizer, trabalhei muito na formação de professores enquanto estive no ativo. Trabalhei em vários modelos de formação de professores. Estive também na Escola Superior de Educação de Lisboa, quando as ESES ficaram com a profissionalização. Também estive na Faculdade de Educação Física a fazer formação de professores.

Quando me reformei fui dirigir um Centro de Formação de Professores – Centro de Formação do Instituto Irene de Lisboa, onde estive até fazer 70 anos. Aos 70 anos reformei-me de facto.

Como é que apareceu a experiência e qual foi o meu papel?

Será talvez a altura de voltar atrás no tempo para referir como se iniciou o 3º ano experimental e como se constituiu o grupo que elaborou os respetivos programas. É uma história que tem que ser contada na primeira pessoa pois vou falar de mim e de um papel que inesperadamente desempenhei numa esquina do tempo. Por acaso estava lá quando começou esta história e assim fui chamada a intervir no seu desenvolvimento. E onde estava eu? Professora do 10º grupo – História e Português, do ensino técnico. Foi em janeiro de 1970, havia 3 meses que fora destacada para trabalhar no Gabinete do Ministro da Educação José Hermano Saraiva, a fim de dar corpo a uma ideia que ambos acarinhava-mos, dotar cada escola secundária – liceu ou escola técnica de um Gabinete ou Sala de História onde se pudessem reunir documentação e artefactos úteis ao ensino daquela disciplina. Estive de outubro a dezembro a fazer isto. Em meados de janeiro apareceu Veiga Simão e José Hermano Saraiva saiu.

Como é sabido, o ministro veio a ser substituído pelo professor José Veiga Simão que ao fim de alguns dias ficou a saber da minha existência apenas porque era a ocupante de uma sala onde se decidira instalar o Gabinete de Imprensa, lá colocando o jornalista João Falcato que, simpaticamente, me deixou ficar na minha secretária.

Não tendo nada que fazer, sendo uma pessoa muito ativa e estando num gabinete de imprensa onde se recebiam todos os jornais, comecei a ler todas as notícias e tudo o que

tivesse a ver com a educação, recortava, colava em folhas A4 e fazia uns comentários sobre a notícia que tinha saído e deixava em cima da mesa de João Falcato. Tive conhecimento que ao fim do dia, ele levava aquelas folhas ao Veiga Simão. Foi assim o primeiro contacto que Veiga Simão teve comigo, lendo essas folhas, com notícias sobre educação.

Entretanto, algo aconteceu de inesperado. Rui Grácio sugerira o meu nome a Protes da Fonseca, então Diretor do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério das Obras Públicas, como sendo a pessoa indicada para trabalhar com os engenheiros e arquitetos encarregados de conceber os projetos para novas escolas, ajudando-os a perceber o funcionamento desse pequeno mundo. Gostei dessa ideia porque só poderia regressar à escola em setembro e precisava de encontrar uma tarefa em que me sentisse útil.

Estávamos ainda em janeiro de 1970 e certamente seria fácil obter o consentimento de Veiga Simão. Expus-lhe por escrito a minha pretensão pedindo o necessário deferimento. Poucos dias depois o papel foi-me devolvido e nele, com grande espanto meu, li a palavra indeferido.

Plantei-me na antecâmara do gabinete do ministro, disposta a esperar até ser atendida, o que aconteceu. Depois de ter ouvido o meu veemente protesto, Veiga Simão respondeu-me amavelmente que não autorizava a minha saída porque queria incumbir-me de uma tarefa. Comecei por lhe dizer que era uma atitude autocrática, despótica, dispor assim das pessoas, dado que ele não precisava de mim para nada. Ele com um sorriso, foi ouvindo pacientemente e no fim disse-me, que tinha uma tarefa que queria que eu fizesse.

Tinham-lhe dito que eu frequentemente referia com preocupação o problema que se avizinhava com a saída dos alunos do 2º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – CPES. Na realidade a unificação dos 5º e 6º anos de escolaridade havia sido consumada no ano letivo de 1968/69 com o lançamento do 1º ano, sem que tivessem sido tomadas as indispensáveis medidas de ajustamento nos cursos liceais e técnico que mantinham a sua antiga estrutura. Outubro estava a aproximar-se e parecia-me que ninguém cuidava das providências necessárias ao acolhimento dos alunos saídos da unificação.

Enganava-me, Veiga Simão planeava o lançamento da sua reforma educativa com uma nova estrutura de escolaridade básica e secundária, compreendendo 3 ciclos, com a duração de 4 anos cada um - 4 de ensino primário, outros 4 anos que constituiria o ensino preparatório a qual sucederia o ensino secundário, Otambém com a duração de 4 anos. Os 4 anos do ensino preparatório subdividiam-se em dois ciclos, o ciclo de observação e o ciclo de orientação.

Isto estava na cabeça do Veiga Simão, em janeiro. O que o ministro Veiga Simão pretendia e me comunicou, era o lançamento experimental do ciclo de orientação, a fim de por um lado, de dar continuidade ao ciclo preparatório e por outro, de preparar o troço final do ensino básico na perspetiva de uma escolaridade obrigatória de 8 anos prevista na sua futura reforma. De mim esperava que o ajudasse a operacionalizar esse projeto para o que talvez fosse necessário apenas uma parte do dia, dispensando-me a outra para trabalhar no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério das Obras Públicas.

Um tanto entusiasmada com o convite, estruturei uma proposta de currículo para esse tal 3º ano experimental, vazando nela algumas das ideias que a experiência e a lembrança dos alunos dos cursos industriais e comerciais com quem tinha trabalhado, me tinha sugerido. Pensava sobretudo que para a maioria dos jovens, os 3º e 4º anos do ensino básico, seriam provavelmente os últimos anos de escola que teriam.

Fui para casa e fiz um currículo tendo a preocupação de que se tratava do fim da escolaridade básica. Sendo eu professora do ensino técnico sabia que a maior parte dos alunos não iam continuar a estudar. Os professores do liceu sabiam que depois do 2º ciclo havia o 3º ciclo e depois o ensino complementar e tudo isso encaminhava os alunos para a faculdade. Os professores do ensino técnico tinham outra experiência e portanto foi dessa experiência que “bebi” algumas ideias. Uma delas foi tornar o currículo menos denso, criando disciplinas que fossem áreas disciplinares e não disciplinas ligada a uma só ciência, daí haver duas dessas áreas disciplinares, as Ciências da Natureza que aglomerava o que no liceu era a Biologia, Geologia, Botânica, Zoologia. E outra, as Ciências Humanas, que aglomerava História, Antropologia, Sociologia, a Geografia. Isto porquê? Porque eu achava que era importante que os alunos quando acabassem este ciclo de escolaridade, conhecessem os principais problemas que iam encontrar, os principais problemas da vida dos homens.

Fui a responsável pelo currículo da experiência, embora ele passasse por várias mudanças. Também considerava importante que os rapazes e as raparigas tivessem uma disciplina que os preparasse para a vida quotidiana: cozer à máquina, fazer uma peça em madeira, reparar uma tomada ou um ferro elétrico, e daí a ideia dos Trabalhos Oficiais, nome que agradou ao Veiga Simão. A intenção era encurtar ao máximo o horário semanal, pois as pessoas que iam para o ensino técnico, tinham dificuldades em estudar, não tendo as disponibilidades dos alunos do liceu.

No dia seguinte apresentei a proposta a Veiga Simão. Baseei-me em Rui Grácio, na medida em que este argumentava que o ensino era muito verbalista, memorialista, sobretudo no liceu em que se metia muita coisa inútil na cabeça dos alunos. Eu, que era uma discípula de Rui Grácio e uma grande amiga dele, achava que se deveria evitar o enciclopedismo e fazer com que os alunos pensassem e construíssem conhecimentos que lhes fossem úteis. Portanto, a proposta de currículo contemplava as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, os Trabalhos Oficiais, o Português, a Matemática, o ensino de uma única língua estrangeira, a Educação Visual, a Educação Musical e a Educação Física.

Apresentei o papel manuscrito a Veiga Simão e tentei responder às múltiplas perguntas que me fez. Questionou-me sobre as disciplinas e a sua utilidade. Quando me perguntou qual a língua estrangeira que deveria ser ensinada, respondi que deveria ser o Inglês. Enquanto que os alunos do liceu tinham a possibilidade de aprender duas línguas, os do técnico, já tinham dificuldade em aprender o Português, quanto mais duas línguas estrangeiras.

Passados dias fui convocada para uma reunião onde vi um numeroso grupo de homens, poucos dos quais conhecia, outros de quem sabia o nome e outros de quem nada sabia. Eram todos figuras gradadas do Ministério da Educação, Subsecretários de Estado,

Diretores Gerais e Inspectores Gerais. Veiga Simão pediu-me que expusesse as minhas ideias sobre o 3º ano, a partir do papel que lhe entregara e do qual os presentes já possuíam cópia. Debitei um discurso não preparado e respondi às perguntas que me fizeram, uns com cordialidade, outros com visível hostilidade e retirei-me.

A cordialidade veio dos representantes do Ciclo Preparatório, enquanto que a hostilidade veio sobretudo da parte Ensino Secundário, quer do liceu, quer do ensino técnico. O Diretor Geral do Ensino Técnico, quando eu comecei a falar, levantou-se e saiu. Depois entrou e fez um discurso furioso: - O que é que seria do país, se nós ensinarmos língua estrangeira a futuros operários? E portanto, achava um disparate o segundo passo da unificação, pois já o primeiro passo o tinha sido, o CPES. Era mais uma fatia do ensino técnico que era retirada, e quanto mais os alunos soubessem, daquilo que se pode hoje considerar, ciências e humanidades, menos desejavam ir para operários, que eram formados nas escolas técnicas industriais a este nível. Eles passavam grande parte do tempo curricular nas oficinas, a conviver com os mestres e a aprender técnicas cujo fundamento desconheciam. Nas escolas industriais femininas, as meninas aprendiam práticas que rapidamente se desatualizavam: costura de chapéus, costura de peles, costura de vestidos, a bordarem, isto é trabalhos femininos. Os rapazes aprendiam serralharia, eletricidade, etc. Eu tenho uma revista onde Carlos Proença manifesta o seu descontentamento ao afirmar num artigo, que o ensino técnico estava em vias de extinção.

No final do dia Veiga Simão chamou-me para me comunicar que escolhesse as pessoas necessárias à concretização do currículo que havia apresentado, constituindo um grupo que passaria a trabalhar em ligação direta com ele, relação que eu asseguraria, sem nenhuma condição. Eu é que impus condições, a mim própria.

Para a constituição do grupo estabeleci dois critérios: os professores a contactar deveriam ser conhecidos pelos seus pares como muito bons docentes, tendo dado provas da sua competência no ensino da disciplina que lecionavam e por outro lado, deveriam ter procedências diversificadas: do ensino liceal, ensino técnico e do ensino preparatório, para se poderem reunir experiências que se pudessem complementar.

Por este motivo pedi às Direções Gerais que me indicassem nomes de docentes que correspondessem àqueles critérios com os quais constitui uma lista. Fui mais uma vez falar com o ministro a quem apresentei os nomes indicados pelas Direções Gerais e a quem expus um problema que me inquietava. Pensava eu que o grupo carecia de um elemento que o ajudasse a pensar as questões de ensino com abertura, sensibilidade, sensatez e conhecimentos de Pedagogia, já que, na época ninguém falava de Ciências de Educação.

Para mim, a pessoa indicada era Rui Grácio, o então Diretor do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Recebi a aprovação do ministro acompanhada da incumbência de contactar Rui Grácio, o que fiz.

Não foi fácil convencer Rui Grácio. Embora tentado pelo desejo de ajudar a construir um projeto novo, trabalhando em conjunto com colegas que lhe mereciam confiança e respeito, podendo assim contribuir para renovar o ensino segundo ideias e ideais que à muito prosseguia, Rui Grácio não gostava de ver o seu nome associado a um ministro do governo

de Marcelo Caetano, apesar da anunciada primavera marcelista. Rui Grácio era um homem da oposição, toda a gente sabia. Congeminou então uma fórmula que tornou condição para aceder ao convite. Não seria ele Rui Grácio, mas o funcionário emprestado pela Fundação Calouste Gulbenkian que desempenharia uma tarefa que se integrava no âmbito das suas competências. Veiga Simão, formalizou junto da Fundação Calouste Gulbenkian um pedido de “empréstimo” do seu funcionário, o diretor do Centro de Investigação Pedagógica e foi nessa qualidade que Rui Grácio assumiu o seu papel no grupo.

Começaram os contactos telefónicos com os professores constantes da lista. Não me recordo que alguém tenha recusado. Marcou-se o dia e a hora da primeira reunião no Ministério. Mas havia uma falta inultrapassável, a de um representante do Ministério do Ultramar. Pois naquela época os currículos tinham que ser iguais no Ultramar, visto que o 3º ano experimental seria um dia lecionado nas colónias portuguesas.

Veiga Simão fez o contacto com o Ministro do Ultramar e lá me desloquei ao Ministério onde fui encontrar o Dr. René Rodrigues da Silva que aceitou prontamente integrar o grupo e que se mostrou um colaborador inestimável.

Quarenta anos depois, lembrando o grupo de trabalho, o mesmo René Rodrigues da Silva escreveu-me, dizendo: “Não posso esquecer que tive a oportunidade de conviver com professores de todas as áreas que me ensinaram e despertaram para questões e aspetos do ensino que até então me tinham escapado. De entre estes não posso esquecer os nomes de Rómulo de Carvalho, Joel Serrão, Matilde Rosa Araújo e o meu antigo professor e amigo Rui Grácio”.

Foram 18 os professores escolhidos que aceitaram trabalhar sem redução dos seus horários letivos, recebendo uma compensação pecuniária de 20000\$00. Aqui ficam os seus nomes:

Português – Élia Pereira de Almeida e Maria de Lourdes Viegas;
Inglês - Maria dos Remédios Castelo Branco e A. Garcia Pereira;
Francês – Matilde Rosa Araújo e António Ribeiro dos Santos;
Ciências Humanas – Maria José Dantas Maia e Joel Serrão;
Matemática – Alfredo Osório dos Anjos e Vítor Pereira;
Ciências da Natureza – Magda Botelho e Rómulo de Carvalho;
Educação Visual e Trabalhos Oficiais – Eugénia Sampaio Viola, Betâmio de Almeida e Marcelo Colaço Moreira de Sousa;
Educação Musical – José Serqueira Aquino e Raquel Marques Simões;
Educação Física - Jorge Narciso Ferreira de Oliveira Crespo;

A estes nomes juntava-se o representante do Ministério do Ultramar, René Rodrigues da Silva e os de Rui Grácio e Maria da Graça Fernandes.

Em dezembro de 1970, fez-se uma reunião de todos os membros com o ministro no seu gabinete, onde este explicou ao grupo de trabalho o que pretendia. Que fosse feito um trabalho com toda a liberdade que viesse mais tarde a ser integrado na reforma, pois esta

ainda não estava feita. Ninguém entreveria nesse trabalho até à sua conclusão e o grupo ficaria na dependência direta do ministro, sendo eu o elemento de ligação.

Nessa reunião surgiram perguntas, algumas desconfiadas e respostas claras e francas. A sós, Veiga Simão, insistiu na necessidade de manter o grupo de trabalho afastado do Ministério. As reuniões eram num edifício da Avenida Miguel Bombarda, onde o ministro tinha um gabinete e já funcionava o Secretariado da Reforma. Eu fazia todos os esforços para afastar os curiosos. Foi uma recomendação que ele me fez: - Não deixe ninguém saber o que se passa aqui!

E assim foi. Ele tinha um gabinete contíguo ao meu e a porta não fechava por causa da alcatifa onde ao fim do dia ia para lá trabalhar, mas eu não entrava no gabinete dele. Sabia que eu estava lá e eu também sabia que ele estava no seu gabinete, mas não nos falava-mos. Eu escrevia uns resumos do que se ia passando, ficava com uma cópia e entregava-lhos. Naquela altura chamava-lhe protocolos. Colocava na secretária dele.

Nas suas memórias, Rómulo de Carvalho recorda assim o grupo de trabalho em que participou:

“Foi este ministro que em dezembro de 1970 me convidou para fazer parte de um grupo de trabalho que havia de estruturar os 3º e 4º anos do Ciclo Básico, cujo 1º e 2º ano correspondia ao Ciclo Preparatório, então vigente e em cuja estruturação já eu trabalhara.

Para orientação e chefia do grupo foi escolhido o professor Rui Grácio, homem de grande merecimento, agora já falecido. Os elementos do grupo foram escolhidos a dedo, tudo gente de espírito desempoeirado, com inclinações políticas francamente opostas às do regime então vigente, o que já foi possível, por termos entrado na fase pós-salazarista, menos fechada que a anterior.

Foi um prazer trabalhar nesse grupo. Eu estava habituado a participar na organização de programas com ministros anteriores, em que cada colaborador trabalhava sem saber dos outros, sempre sujeito a que o ministro, sem hesitação nem embaraço, passasse os olhos pelos programas que se lhe apresentassem, e os cortasse aqui e ali, e os acrescentasse, mesmo em temas que nada percebia, com total desprezo pelo trabalho realizado por quem sabia o que estava a fazer.

...Tive reuniões sucessivas, semanais, com este excelente grupo de trabalho dirigido por Rui Grácio, durante o ano de 1971 até ao programa ser publicado a meio do ano de 1972. Este era o programa do 3º ano do Ciclo Básico, e a ele se seguiu o do 4º e último ano desse ciclo. Tudo foi acompanhado da preparação dos professores que iriam lecioná-lo nas suas escolas em todo o país, que todos vieram a Lisboa conversar connosco. Tudo bem” (Carvalho, 2010, pp. 289-290).

Relativamente aos novos programas, eles tinham que ser novos, aquele “novo” era a inovação que o Ministro visava. Ele gostaria que nos servissemos desta possibilidade para

fazer algo de novo, que não fosse apenas nos conteúdos, mas que fosse também na prática, na didática, nos métodos. Houve muita preocupação dele, até no livro do Teodoro há uma frase onde afirma: “Aquele inesquecível 3º ano”, porque justamente ele apostou muito na inovação pedagógica e daí a grande margem de liberdade que nos deu. O grupo reunia semanalmente e no primeiro dia uma das coisas que estabelecemos foi que estando nós em janeiro os programas tinham de estar prontos em julho, porque era absolutamente indispensável, tempo para formar os professores e preparar o equipamento. E realmente nós cumprimos.

Tivemos grande parte do tempo a discutir os Objetivos Gerais. A grande inovação da experiência está nos Objetivos Gerais. Todos tínhamos de estar de acordo. Não se trabalhou por disciplina. Trabalhamos em conjunto. Sabe-se que Rui Grácio, tinha um saber muito especial em pôr as pessoas a trabalhar em conjunto e de as pôr a pensar. Ele era um adepto da não diretividade, e praticava-a muito bem. Deixava que as pessoas encontrassem o seu caminho e encontravam-no. O grupo era muito unido. Somente houve um professor que saiu, porque não estava de acordo com a orientação dos Trabalhos Oficiais, o Marcelo Colaço Moreira. E ao perceber que a sua discordância não deixava avançar o trabalho do grupo, pediu a demissão, numa carta que entreguei ao Veiga Simão. Não foi substituído porque o grupo decidiu que seríamos nós todos a fazer o programa de Trabalhos Oficiais.

Gastámos muito tempo a traçar os objetivos e a estrutura a dar aos programas. Todos nós queríamos que tivessem um corpo de conhecimentos muito reduzido, que não fossem muito extensos. Queríamos que houvesse muita interdisciplinaridade. Para isso contribuiu o facto dos professores terem redução de horário, eram 12 horas letivas.

Entregámos os programas em julho. Foram enviados pelo ministro para as Direções Gerais para serem analisados. Vieram algumas críticas, por exemplo a Educação Física exigiu mais tempo, passou a ter 4 horas semanais. A Educação Moral e Religiosa aparece depois. Sabíamos que era obrigatório, o que nós nos recusámos foi fazer o programa de Moral e Religião. Mandaram o pedido do programa ao secretariado diocesano, um organismo da igreja. Entretanto um padre muito simpático quis ir trabalhar com o grupo e deu-se muito bem. Mas o programa foi encomendado à igreja.

Veiga Simão entregou os programas a uma pessoa que ele respeitava muito, Orlando Ribeiro, professor catedrático de Geografia da Faculdade de Letras de Lisboa, com uma obra vastíssima de uma cultura transversal extraordinária. Ele ficou apaixonado pelos programas de tal forma que a partir dali nunca mais nos abandonou. Eu costumava dizer: “O grupo tem mais um membro”. A disciplina de que mais gostou foi a de Ciências Humanas. Ele fez uma proposta de escolas, onde funcionaria a experiência: grandes escolas e pequenas escolas. Escolheu escolas no litoral, no interior, na zona de Lisboa, enfim em todo o Portugal de Norte a Sul.

Ficámos a trabalhar estreitamente com a Direção de Serviços do Ensino Básico e a Direção Geral do Ensino Secundário. Entretanto tinha-se dado uma mudança no Ministério. Fazendo ao mesmo tempo várias coisas, Veiga Simão fez a reestruturação do Ministério e a Direção de Ensino Primário desapareceu e foi criada a Direção do Ensino Básico. No

Secundário onde havia a Direção Geral do Ensino Técnico e Profissional e Direção Geral do Ensino do Liceu passou a haver a Direção Geral do Ensino Secundário e apareceu uma nova: a Direção Geral da Administração Escolar.

No básico ficou como coordenadora da experiência a Ester Luísa Dias e no secundário ficou Mário Trigueiros como coordenador.

Para os alunos participarem na experiência, os Diretores das escolas enviaram para casa, uma carta, com a informação de que iria decorrer na escola uma experiência dos 3º e 4º anos, em 3 turmas. Uma das características desta experiência passava pela coeducação que não existia até aí. Os pais mais intelectuais, mais inovadores, gostavam da ideia. E havia gratuidade, antecipando o ensino básico obrigatório e gratuito, que era um atrativo.

Os professores integravam a experiência de livre escolha em regime de voluntariado. Uma das condições do grupo de trabalho, era que ninguém entrasse na experiência obrigado.

Na experiência, semanalmente os professores da turma reuniam-se, de modo a planificarem em conjunto e praticarem a interdisciplinaridade. Mensalmente, reuniam-se com os autores dos programas. Trimestralmente havia uma reunião nacional. Os autores dos programas faziam sempre formação.

Portugal entrou para a OCDE, que está dividida em departamentos. Há um para o ensino, a investigação e a inovação – o CERJ, que por sua vez tem outro organismo só dedicado à inovação – o IMTEC. O estado Português era obrigado a estar presente e constituir uma seção no âmbito do GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento).

O país tinha que se apresentar um caso de inovação, ora o caso de inovação que se apresentou foi justamente o 3º ano. Daí eu ter entrado para o IMTEC e ter estado várias vezes em Paris, com a Ester Luísa a discutir e a apresentar o caso. Fez-se um relatório para ser apresentado em julho de 1974. Portanto o GEP estava a preparar este documento. Deu-se o 25 de abril de 1974. O relatório ainda estava a ser feito. Fiquei no Ministério da Educação e no I Governo Provisório expliquei que havia uma reunião em Paris, para apresentar o caso e não devíamos de faltar. Então nomearam-me a mim e à Ana Maria Bettencourt, atual Presidente do Conselho Nacional de Educação, para irmos a Paris apresentar o relatório sobre a experiência do 3º ano.

Maria da Graça Fernandes

27/2/2012

Anexo 14 – Entrevistas às professoras que participaram na experiência dos 3º e 4º anos

ENTREVISTA à professora Maria da Luz Pires que lecionou a disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos da experiência pedagógica no âmbito da Reforma Veiga Simão

1) Qual a sua idade?

75 anos

2) Qual o seu nome?

Maria da Luz Pires

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Licenciatura em Biologia com saída de estágio pedagógico em Matemática e Ciências.

4) Quais os anos letivos que lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógicas dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?

Na segunda leva, 1973/74 – 3º ano; 1974/75 – 4º ano e 1975/76- 5º ano.

5) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?

Fui colocada em [19]63 na Escola Preparatória de Álvaro Velho, como provisória. Em [19]72/73 sai e fui fazer estágio na Escola Preparatória de D. António da Costa, em Almada. No ano letivo de 1973/74 regresssei à Escola Preparatória de Álvaro Velho, onde efetivei e fui convidada para entrar na experiência.

6) Quando iniciou a experiência, à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?

Leccionava à 10 anos e a minha primeira experiência foi o estágio onde já ocorria trabalho de equipa na preparação das aulas e trabalho de grupo com os alunos, dentro e fora das aulas, porque tinha-mos projetos com os alunos fora da sala de aula.

7) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?

3º, 4º e 5º anos e nunca tinha tido lecionado estes anos. O trabalho de equipa que se fazia semanalmente fez com que aprendesse muito e o trabalho de casa com o aprofundamento dos conhecimentos científicos.

8) Quantas turmas lhe foram dadas?

3 turmas.

9) Em que escola é que lecionou esta experiência?

Escola Preparatória de Álvaro Velho.

10) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência?

Nunca me deram a conhecer esses critérios. Mas cinquenta por cento do corpo docente era estável, era muito bem gerida pelo Diretor e muito bem equipada para a primeira leva de alunos, portanto eu já apanhei esse material de propósito para a experiência.

11) Sabe-se que em 1972 surgiu um Programa experimental de Matemática, para ser experimentado no 3º ano. Várias questões se colocam: Era um programa ambicioso? Era muito extenso? Era fácil o seu cumprimento? Quais as inovações implementadas? Teve boa aceitação por parte dos alunos? E dos professores?

Em relação ao facto de ser exigente e se era extenso, não sei se cumprimos ou não cumprimos. Da parte das inovações implementadas ponho em relevo as metodologias que contribuíram sobretudo para o sucesso dos alunos da turma e do professor também. As metodologias, a base era o trabalho de grupo, tudo era discutido primeiro entre alunos que tiravam uma conclusão entre o grupo, depois havia nos intergrupos uma troca de conclusões e no final a síntese redigida das conclusões dos grupos de alunos. Fazia-se a síntese do conceito ou das regras que estivessem em causa. Aferia os conteúdos no final.

12) O programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada?

Não foi difícil. Aliás o Bloom proporcionou um tipo de discussão entre professores que nos fez avançar a visão programas/attitudes/métodos. Os alunos tinham as fichas, não havia livro único. Eram orientados pelas fichas que os professores produziam. Quer em trabalho de grupo ou trabalho individual, a avaliação era uma avaliação global daquilo que era feito, com os registos do que estava escrito. Tentava-se distribuir sobre os níveis de Bloom. Será que era fácil para os professores aferir em que nível os alunos se encontravam, nível 1, 2 ou 3, etc? Fácil nunca é, e então espartilhada? Mas acho que no conjunto nós ficava-mos com uma noção global daquilo que foi a aprendizagem de cada aluno, de acordo com os elementos que possuíamos. Não conseguíamos as situações mais elevadas do Bloom. Os alunos que andavam mais rapidamente, os processos que utilizavam para lá chegar, aí nós via-mos os alunos que se destacavam e depois os níveis eram uma correspondência.

13) Perante este programa que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?

A implementação do trabalho de grupo foi uma constante nessa altura. Depois de reformuladas as fichas de trabalho que vinham do Ministério, isto implicou um trabalho do professor de Matemática que se refletia na aula com a aprendizagem dos alunos com uma maior autonomia. Foi o que mudou na atitude dos alunos. Foi uma inovação.

14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?

Eu pessoalmente não me considerava preparada nem para as diretrizes, nem para os conteúdos. Mas, o trabalho de grupo entre os professores de Matemática foi uma grande ajuda e um grande “abrir de janelas”, quer em termos bibliográficos, quer em termos de metodologias de aulas. E depois claro, havia o trabalho de casa em que o professor tinha de refletir tudo e finalmente preparar a sua aula.

15) O programa não dava indicação de bibliografia. Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?

Tinha-mos alguma bibliografia facultada pelo Ministério da Educação, de apoio aos professores, na biblioteca. Depois era a troca de informação com os outros professores com quem trabalhava-mos em equipa. Fichas completas do Ministério da Educação em que os professores iam reformulando sobre a sua maneira de olhar, de acordo com as necessidades dos alunos, tendo em conta a abordagem que faziam sobre os conteúdos.

16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?

Em grupo.

17) Os Programas,1972, sugeriam que o professor usasse o método heurístico. Implementou algumas atividades de descoberta nas suas aulas de Matemática?

A própria estrutura das fichas que se distribuíam aos alunos e constituíram no final do ano letivo o livro deles, encaminhava a aula para a participação dos alunos. Primeiro entre eles, depois entre grupos e depois com a professora. Portanto, havia uma grande interação entre alunos e o espaço maior era deles.

18) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?

Por vezes as situações estavam relacionadas com a prática do dia a dia

19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Houve uma implementação do trabalho de grupo em que os alunos não estavam habituados. Mas gerava-se no grupo uma motivação muito grande para a participação onde cada aluno queria exprimir o que pensava e a opinião que tinha em cada uma das questões.

20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Sim, tínhamos o retroprojektor e o episcópio.

21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?

Os professores custearam algumas coisas, mas a escola tinha verba própria para a experiência. A escola colaborou sempre.

22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?

A divulgação da experiência junto da população, com reuniões nas escolas, veio entusiasmar os pais, que por sua vez decidiram da inscrição dos seus meninos e meninas. A divulgação da experiência foi uma mensagem que passou aos pais, pelo menos, àqueles que eram mais informados.

Não havia desconfiança relativamente ao facto dos alunos pensarem que não poderiam prosseguir os estudos. Na generalidade dos alunos que passaram por mim, quase todos queriam continuar os estudos.

23) Também se sabe que na reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Ele é concretizado através de visitas de estudo a locais de trabalho, a empresas, com a informação das várias profissões que lá existiam e depois seleccionávamos alguns convidados para falar sobre o seu trabalho que a empresa desenvolvia. Os alunos quando realizavam essas visitas respondiam a um guião e posteriormente faziam registos conclusivos. Portanto, os alunos tiveram uma perceção do que era o mundo do trabalho.

Eu não tinha a capacidade de orientar, mas prelecionei muitos alunos no sentido “mais Matemática”, “menos Matemática” e depois como tinha-mos a reunião conjunta com os professores da turma, cada disciplina tinha os seus melhores alunos.

Houve alunos que gostavam imenso de Matemática e depois foram para Direito. Eles muitas vezes vão para o curso das disciplinas onde têm melhores notas.

Influenciei de certeza alguns alunos, pois tive recentemente um pai que me interpôs, dizendo que era a professora eleita da filha porque ela licenciou-se em Matemática.

24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?

A relação com os alunos foi indiscutivelmente superior a tudo aquilo que eu já tinha vivido. Amizades que perduraram, pois eles hoje encontram-me e é uma festa! Alguns! Até pelo feito que têm ou pela proximidade que conseguiram estabelecer, uns mais que outros. Emocionou-me! Isto é a parte da amizade.

O trabalho de equipa realizado com os professores de Matemática e com os professores da turma. O facto dos professores da mesma turma reunirem com muita frequência é muito importante. Estas reuniões dão-nos ideias de interdisciplinaridade que podemos desenvolver uns com os outros.

Foi uma experiência muito gratificante, marcante e única, dado que foi a única vez que tive 3 anos seguidos com os mesmos alunos. As relações que se conseguiram fazer são mais fortes.

25) O que falhou na disciplina de Matemática?

A articulação vertical. Eu não me lembro de ter tido tantas reuniões tão sistemáticas, com outros coordenadores num patamar acima. Foi o que mais me marcou. Não quer dizer que não tenha havido, uma ou outra, mas sinceramente não me recordo. Fomos pioneiros quase autodidatas. Lamento não ter existido reuniões com um nível hierárquico superior, de modo a saber o que se fazia, como se fazia. No estágio tive bastantes apoios a nível regional e nacional.

26) Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?

Para mim foi iniciada, não foi uma utopia. Considero que ele conseguiu transformar bastante o que era o ensino, com a experiência, porque depois algumas coisas são propagadas.

27) Deu-se o 25 de abril de 1974 e a experiência prosseguiu num 5º ano sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?

Foi dando sequência ao 3º e ao 4º ano. Não me lembro de ter havido mudanças que pusessem em causa aquela continuidade. Metodologias, tipo de trabalho entre professores, entre alunos, nada foi posto em causa. Na primeira leva os alunos foram para o 5º ano do liceu e foram institucionalizadas reuniões entre os professores do ensino liceal e preparatório.

Na segunda leva os alunos ingressaram no 5º ano na escola preparatória não tendo sido institucionalizadas essas reuniões, posteriormente quando estes ingressaram no 6º ano.

28) Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?

Opções políticas. Não considero que Veiga Simão tivesse sido ambicioso em querer alargar uma escolaridade obrigatória para 8 anos, quando ainda não se tinha conseguido institucionalizar uma escolaridade obrigatória de 6 anos. Pois era pressuposto que a

experiência ia dar razão ao facto de ser necessário uma escolaridade obrigatória de 8 anos para uma preparação das nossas crianças.

29) No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?

Aproveitamento no bom sentido. Dar alguma continuidade à ideia que ele tinha, a ideia que é preciso preparar os nossos jovens para o mundo do trabalho, para os que queiram continuar e com base numa educação baseado na cidadania.

Não havia necessidade de manter uma via para os que não tinham dinheiro e outra para os que tinham dinheiro, que formavam a elite.

Veiga Simão queria a democratização do ensino. Uma educação de massas em que todos tivessem oportunidade de entrar. Ele queria era criar áreas em que os alunos passassem, de modo a permitir a possibilitar que houvesse no aluno alguma tendência que se pudesse manifestar. Criação de áreas que proporcionassem a seleção da continuidade que o aluno quisesse dar depois aos estudos.

30) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Fiquei motivada para outros desafios.

Maria da Luz Pires

9/2/2012

ENTREVISTA à professora Leonor Moreira que lecionou a disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos da experiência pedagógica no âmbito da Reforma Veiga Simão

1) Qual a sua idade?

65 anos

2) Qual o seu nome?

Leonor Moreira

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Licenciatura em Ciências Físico-Químicas; Estágio Pedagógico no Ensino Preparatório; Mestrado em Educação na área de Metodologias da Matemática; Terminei a carreira como Professora Adjunta do Ensino Politécnico.

4) Quais os anos letivos que lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógicas dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?

1972-73; 1973-74. Só a segunda leva experimental foi estendida ao 5.º ano [experimental]. No final do ano letivo de 1973/74 eu entrei para o Conselho Diretivo e acabámos com a experiência Veiga Simão (EVS), porque os responsáveis do Ministério da Educação tardaram a tomar decisões sobre a sua continuação. Queríamos preparar o novo ano letivo com cuidado, tínhamos de declarar horários para concurso e decidimos não protelar tudo isso devido à indefinição relativamente à EVS – Experiência Veiga Simão. Por isso, declarámos não estar dispostos a ter novas turmas. Portanto, não tivemos a terceira leva.

5) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?

Algum critério houve, desconheço qual, mas posso imaginar. Eu estava a trabalhar na [Escola Preparatória] Álvaro Velho apenas há um ano. Suponho que fui escolhida por ser a única professora de Matemática que não era de Biológicas. Além disso, no verão, estive numa formação para monitores de Ações Regionais de Matemática (ARM) (para onde fui mandada pela mesma razão) e o Diretor da escola felicitou-me pelo desempenho nesse curso (após informação dos formadores), tendo vindo a orientar essas ações durante 2 ou 3 anos. Portanto, não ser de Biológicas, ter aceitado de bom grado ir para a dita formação e ter sido notada na mesma terão sido os fatores que levaram o Diretor da escola a designar-me para a EVS.

6) Quando iniciou a experiência à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?

Lecionava há 4 anos – 3 na Esc. Industrial e Comercial Alfredo da Silva (AS), no Barreiro (onde, entre muitas outras, lecionei as disciplinas de Matemática e Física aos Cursos Complementares) e 1 ano na Escola Preparatória Álvaro Velho.

7) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?

Não tinha participado em quaisquer outras experiências, mas na AS já tinha lecionado em níveis de escolaridade paralelos.

8) Quantas turmas lhe foram dadas?

3 turmas.

9) Em que escola é que lecionou esta experiência?

Esc. Preparatória Álvaro Velho no Lavradio – Barreiro.

10) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência?

Não faço a mínima ideia. Só sei que foi uma das 19 escolas escolhidas. Este número foi alargado na segunda leva.

11) Sabe-se que em 1972 surgiu um Programa experimental de Matemática, para ser experimentado no 3º ano. Várias questões se colocam: Era um programa ambicioso? Era muito extenso? Era fácil o seu cumprimento? Quais as inovações implementadas? Teve boa aceitação por parte dos alunos? E dos professores?

Em termos de conteúdos matemáticos não era extenso e era exequível.

Novidades em termos de conteúdos só me lembro de: Relações Binárias e Noções Básicas de Funções. Mas podíamos introduzir os tópicos que quiséssemos com toda a liberdade, desde que os outros fossem tratados.

O facto de ser um programa experimental e os professores terem bastante tempo para refletir e preparar materiais funcionou como catalisador de inovação. Alguns professores da zona de Lisboa reuniam periodicamente e preparavam os materiais em conjunto. No início, participei em algumas dessas reuniões, mas depois deixei de ir por vários motivos: 1) deslocções (residia em Setúbal); 2) várias sensibilidades e posturas relativamente à educação em geral e à aprendizagem da Matemática em particular exigiam muito tempo e, muitas vezes, o resultado final não me satisfazia; 3) era (sou?) um bocado individualista e achava que produzia mais rápido.

A própria Taxonomia de Bloom (TB), no meu caso pessoal, levou-me a ler muita coisa sobre avaliação (matéria em que, ainda hoje, há muito pouco conhecimento) e a preparar materiais diferentes.

A aceitação de um programa pelos alunos depende, maioritariamente, da atitude do professor, dos materiais que utiliza, das atividades que propõe, do clima de trabalho que cria,

da autonomia que concede aos alunos, das relações que cria com estes. Acho que me saí bem da tarefa, bem como os meus colegas das várias disciplinas. Quando os alunos passaram para o liceu (para frequentarem aí o 9º ano) sentiram profundamente as diferenças, tendo chegado a pedir que os professores de todas as disciplinas da EVS – Experiência Veiga Simão, reunissem com os professores do liceu e "explicassem" os métodos que utilizavam e falassem da cultura de sala de aula que criámos.

12) O programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espalhada?

Avaliar comportamentos observáveis não é difícil, a questão é outra: o que é que se está a avaliar? Não tenho uma conceção behaviourista da aprendizagem e, por isso, não me vinculei à TB dessa forma. No entanto, a introdução da TB teve alguns efeitos positivos, como a introdução de qualquer "instrumento" de avaliação tem: 1) dá-lo a conhecer às pessoas; 2) fomentar a discussão sobre avaliação; 3) ensaiar a sua aplicação e, a partir daí, 4) conhecer as suas potencialidades e as suas limitações. A TB leva as pessoas (como, aliás, era seu objetivo) a falarem uma linguagem comum. Por exemplo, quando se está a dizer que o aluno compreende... todos sabem o que é suposto o aluno fazer ou deve fazer. No meu caso pessoal, levou-me a "inventar" (entre muitas outras) atividades e materiais em muito casos diferentes dos que habitualmente usava. Como era monitora de ARM tomei a iniciativa de introduzir, como tópico de trabalho, a TB e os professores trabalharam imenso na conceção de materiais de trabalho que levassem os alunos a atingir os diferentes níveis da TB.

Já toda a gente sabe que o processo de aprendizagem é holístico, global, não é o somatório de etapas cada vez mais complexas inventariadas por alguém que detém um conhecimento já construído. Quando as pessoas (todas, não são só os alunos) se confrontam com um problema do dia a dia, matemático ou não, abordam-no de uma forma global e não de forma compartimentada como uma análise estrita da TB pode pressupor. Essa atividade complexa desenvolvida no tratamento de uma situação problemática não é diretamente observável. Nem isso é importante se a pessoa (o aluno) tem êxito na situação em causa. No caso de insucesso, é indispensável identificar os obstáculos que o aluno encontrou. Neste caso, desfragmentar a situação em casos mais simples pode ser um processo eficaz e os níveis da TB podem orientar o educador nesta tarefa. Foi nesta ótica que usei a TB.

13) Perante este programa que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?

Quando passei do Ensino Secundário para o Ensino Preparatório (por razões meramente circunstanciais), verifiquei que havia, neste grau de ensino, mais preocupação na atualização e formação dos professores. Prescrevia-se um processo de ensino/aprendizagem mais centrado no aluno, aconselhava-se atividades exploratórias dos novos conteúdos e trabalho em grupo, etc.

Portanto, nada na EVS era novo. Tratava-se de alargar aos novos 3.º, 4.º e 5.º anos as teorias de educação que já se punham em prática no Ensino Preparatório. Para isso muito terá contribuído a metodóloga do Ensino Preparatório que fazia parte do trio de autores do programa.

14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?

Claro. Eu era uma novata, mas muitos eram "la crème de la crème".

15) O programa não dava indicação de bibliografia. Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?

Os professores dominavam (ou, pelo menos, conheciam) os conteúdos programáticos. Na sala de aula, havia uma biblioteca em que figuravam os livros dos autores do programa referentes aos respetivos ramos de ensino (25 a 30 de cada). Para além disso, os professores construíam materiais que intercambiavam.

16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?

Já respondi a esta pergunta.

17) Os Programas,1972, sugeriam que o professor usasse o método heurístico. Implementou algumas atividades de descoberta nas suas aulas de Matemática?

Como já referi, isso já era prática no Ensino Preparatório. Limitei-me a fazer o que já tinha começado a fazer com os alunos mais novos.

18) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?

Concebi atividades e materiais que pretendiam levar os alunos, em trabalho cooperativo, a construir os novos conhecimentos. O meu papel era triplo: 1) criar situações adequadas e fornecer os materiais adequados; 2) servir de recurso aos alunos; 3) fazer, com a ajuda dos alunos, sínteses das descobertas feitas de modo a que aquelas ficassem plasmadas no papel e constituíssem um recurso futuro. Em 50% dos testes, os alunos podiam usar as suas notas pessoais. É claro que eu estava a começar a pôr em prática estas novas formas de ver as situações de aprendizagem. Acabava de sair de um ramo de ensino em que se valorizava muito uma exposição em que a correção científica era essencial, mas também a capacidade de estimular a atenção dos alunos e a sua disponibilidade para realizarem as atividades propostas. Mas também lecionei disciplinas (por exemplo, Mercadorias) em que a base do trabalho eram monografias realizadas pelos alunos e discutidas pelos outros. Além do mais, usufrui de uma circunstância particularmente rica. Ao tempo, partilhava a casa com uma amiga que estava a fazer o estágio em Biologia, no liceu de Setúbal.

Acontece que nessa disciplina concreta usavam manuais (traduzidos do inglês) que fomentavam o desenvolvimento do método científico. Aos fins de semana, reuníamos com outras pessoas e discutíamos o que se passava nas aulas delas. Li muito e aprendi muito nessas conversas, tentando adaptar à Matemática o que faziam nas Ciências Biológicas.

19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Já tentei explicar como funcionavam as minhas aulas.

20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Embora estivéssemos na época em que o retroprojetor era rei e senhor em muitas aulas, nunca achei que no trabalho em Matemática fosse um instrumento poderoso. Os meios audiovisuais não são importantes para a descoberta matemática.

21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?

A escola suportava os custos. No início de uma reforma há sempre muito dinheiro. Também havia dinheiro para visitas de estudo, visitas estas que eram preparadas pela equipa de professores de modo a contemplarem a maioria das áreas disciplinares.

22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?

De modo algum. Vendo agora à distância, penso que a maioria era a fina flor dos que tinham acabado o EP – Ensino Preparatório (no caso da Álvaro Velho; não posso fazer generalizações). É claro que só entravam na experiência os alunos cujos pais concordavam com isso. Não sei que critérios presidiram à seleção dos alunos.

Estou a lembrar-me de um aluno que desistiu a meio do ano. Foi um futebolista famoso, um tal Chalana (ou Xalana?) que jogou no Benfica ou coisa assim.

23) Também se sabe que na reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Não me lembro de alguma vez termos levado isso a sério. Concordávamos que os alunos não deviam, tão cedo, e exclusivamente por razões classistas, ser canalizados para um ou outro ramo de ensino. Não dispúnhamos de conhecimentos para funcionar como orientadores profissionais. O que fazíamos era criar um meio em que os jovens pudessem desenvolver-se harmoniosamente, gerar um ambiente aberto às iniciativas dos alunos, livre para

desenvolverem as suas potencialidades e conhecerem os seus limites, rico em materiais de aprendizagem para alargarem o seu campo de experiências.

24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?

Foi a cultura de sala de aula que se gerou. Mas esta dependeu de muitos fatores que já referi; 1) a autonomia de que gozei (embora tenha voltado a gozar de autonomia noutras situações, era a primeira vez que isso acontecia); 2) um horário com poucas horas possibilitando estudo, reflexão, conceção de materiais; 3) as condições particulares (estranhas à RVS) de que usufruí.

25) O que falhou na disciplina de Matemática?

Não me lembro de nada.

26) Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?

Penso que não ocorreu uma verdadeira democratização, como aliás referem muitos autores. Os alunos que estavam "destinados" ao ensino técnico apenas ingressaram mais tarde.

Mesmo noutros níveis de ensino não houve nenhuma democratização. A oferta no nível superior aumentou, mas entraram, maioritariamente, os filhos das elites. É claro que a RVS foi apanhada pelo 25 de abril e outras opções foram tomadas.

27) Deu-se o 25 de Abril de 1974 e a experiência prosseguiu num 5º ano sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?

Não faço ideia. Nessa altura estava envolvida noutras experiências no EP [Ensino Preparatório].

28) Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?

Idem.

29) No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?

Entendo a RVS neste nível de ensino de que temos vindo a falar essencialmente, como um adiamento da "escolha" entre o ensino técnico e o ensino liceal. Essa é a sua bondade. No entanto, ao nível das disciplinas, optou-se por um ensino liceal. Na minha opinião, se a opção dos alunos, não estivesse já marcada pela classe social a que pertenciam, ela só

poderia ser feita conscientemente se o currículo desses anos de escolaridade fosse misto: em parte técnico, em parte científico e não foi isso que ocorreu. Uma disciplina de educação tecnológica obviamente não é suficiente para tal.

O que aconteceu, em seguida, foi um desastre – todos os alunos passaram a ter um ensino meramente científico, ao mesmo tempo que se desmantelavam os laboratórios e oficinas das antigas escolas técnicas que tão bons profissionais produziam. Os alunos acabavam a escolaridade obrigatória e aqueles que não entravam nas universidades (por opção ou por dificuldades económicas) não sabiam fazer nada.

Ainda hoje, não há eletricitas, serralheiros, técnicos de laboratório, etc. com formação. E não estou a dizer com isto que estes profissionais devessem sair de famílias economicamente débeis. Deviam resultar de uma escolha livre e informada.

30) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Não, penso que já fui bastante prolixa.

Leonor Moreira
09/02/2012

ENTREVISTA à professora Leonor Filipe que lecionou a disciplina de Matemática nos 3º e 4º anos da experiência pedagógica no âmbito da Reforma Veiga Simão

1) Qual a sua idade?

82 anos;

2) Qual o seu nome?

Leonor Filipe;

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Licenciatura em Ciências Matemáticas, com estágio pedagógico no Ciclo Preparatório em Matemática

4) Quais os anos letivos que lecionou a disciplina de Matemática na experiência pedagógicas dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?

3º ano – 1973/74; 4º ano – 1974/75; 5º ano – 1975/76

5) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?

Não, até falei com a Diretora da escola. Deve ter sido porque conclui o estágio em 1973 e porque fui das que tiveram melhor nota de estágio;

6) Quando iniciou a experiência à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?

Lecionava há muitos anos. Semelhante não.

7) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?

3º, 4º e 5º ano. Sim.

8) Quantas turmas lhe foram dadas?

3 turmas com 25 alunos. 12 horas letivas, no entanto o dia era passado inteiramente na escola, pois faziam-se muitas reuniões e muito trabalho interdisciplinar. Faziam-se com imensa frequência reuniões de pais e eram pós laborais.

9) Em que escola é que lecionou esta experiência?

Escola Preparatória Fernando Pessoa, em Olivais Sul.

10) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência?

No primeiro ano quando se iniciou a experiência, a escola não tinha sido selecionada e a Diretora perguntou porquê? E então disseram-lhe que as escolas escolhidas foram aquelas que tivessem uma boa construção, um edifício construído de raiz com boas instalações, ao passo que aquela escola era de barracões e pré-fabricado. Então, argumentou e muito bem que quando a experiência fosse alargada, haveriam muitas escolas por esse país fora que funcionariam como a dela e então a Escola Preparatória Fernando Pessoa acabou por ser selecionada para a primeira leva da experiência;

11) Sabe-se que em 1972 surgiu um Programa experimental de Matemática, para ser experimentado no 3º ano. Várias questões se colocam: Era um programa ambicioso? Era muito extenso? Era fácil o seu cumprimento? Quais as inovações implementadas? Teve boa aceitação por parte dos alunos? E dos professores?

O programa era ambicioso à primeira vista, mas cumpriu-se. O grupo de Lisboa, decidiu logo na primeira reunião que tiveram no Ministério da Educação, que iriam trabalhar em conjunto e todas as semanas se reuniam. No 1º ano as reuniões eram à quinta-feira à tarde. Qual era a melhor articulação? Elaborar fichas de trabalho e outras fichas de ordem mais teórica, porque vi na Biblioteca da Sala de Matemática que havia muita bibliografia em Francês que não era muito acessível para os alunos, nomeadamente, Willy Servais, Lucianne Félix, etc. Eu tinha a Didática da Matemática de Emma Castelnuovo e os Conceitos Fundamentais de Bento de Jesus Caraça, livros que consultei muito.

O programa não era ambicioso, permitiu fazer uma articulação do programa à nossa medida ou à medida dos nossos alunos. Não demos a Régua de Cálculo, nomeadamente, capacidades de usar as escalas de quadrados e de cubos, porque achamos que era exigente para alunos do 3º ano. Quando vimos a parte dos vetores no plano, também colocámos algumas interrogações, pelo mesmo motivo, mas acabamos por dar. As Isometrias, as Translações, as Rotações, as Simetrias Axiais foi uma parte que os miúdos gostaram imenso.

Estava obcecada em os alunos terem um suporte teórico e prático, dado que não havia livro e daí fazermos as fichas semanalmente. Essas fichas tinham duas vertentes. A primeira ficha foi sobre lógica e tinha 4 páginas que era um suporte para o desenrolar do programa. As nossas fichas, umas eram de aplicação com conhecimentos, outras fichas eram de exploração de conteúdos já dados, outras eram ainda para explorar, isto é, dava-se um trabalho, um exercício ou um problema de modo a explorar e posteriormente dar o conceito, as chamadas atividades de descoberta. Nessas fichas havia um espaço onde se aferia as conclusões e [que eram] discutidas posteriormente na turma. Outras vezes, não com muita frequência, discutia-se a estratégia que tinham usado.

Houve uma mudança de facto, do que era normal fazer-se nas escolas. Se a experiência teve sucesso foi por se ter trabalhado muito em conjunto. A inovação adveio disto, de termos trabalhado em conjunto. Fichas de trabalho, critérios de avaliação eram discutidos em

conjunto. Foi um trabalho muito em conjunto. Não se estava habituado a tanto cooperativismo por parte dos professores, embora no ano anterior com o estágio, se tivesse notado a presença do trabalho de grupo.

Recordo-me de ter trabalhado imenso com a professora de Português em visitas de estudo, em textos que trazia para a aula e depois tentava ver como é que dali se podia tirar Matemática.

O programa teve boa aceitação por parte dos professores e alunos.

12) O programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada?

Claro que não era. Eu até costuma dizer: “Deixei de dormir com o Eça [de Queiróz] à cabeceira para dormir com o Bloom”. Não sei se algum professor a aplicou! Qualquer aluno é visto globalmente, não é fatia a fatia. Estudamos e discutimos em conjunto a Taxonomia, mas não sei se algum de nós a aplicou tal como ela vinha descrita. De maneira que não conseguia-mos. No final de uma pequena unidade ou subunidade, punha-mos do lado esquerdo os objetivos que os alunos tinham que saber e por cima colocava-se: “Já sei”, “Tenho dúvidas” e “Ainda não sei”. O aluno assinava e posteriormente tentava analisar o que os alunos tinham escrito. Se houvesse muitos alunos que escrevessem: “Aina não sei” ou “Tenho dúvidas”, significava que se deveria arranjar estratégias para colmatar as lacunas existentes naquele conteúdo. Era um precursor da pedagogia por objetivos, mas não tão espartilhados como apareceram na Taxonomia de Bloom. Os alunos ficavam com a noção daquilo que tinham que saber. Tratava-se de um exercício fundamental para distinguir o essencial do acessório que é um dos objetivos da Matemática e da vida. Portanto, os níveis que Bloom enumerava eram condensados.

13) Perante este programa que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?

Metodologia pela descoberta, com posterior consolidação, o trabalho de grupo, a interdisciplinaridade, a coordenação de atitudes nas várias disciplinas (não usar chapéu, não mastigar pastilha elástica, não atirar o lápis, etc) e as Assembleias de Turma, com a análise daquilo que correu bem ou mal.

14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?

Penso que sim. Se houvesse alguma dúvida tudo era ultrapassado com a interajuda existente.

15) O programa não dava indicação de bibliografia. Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?

Já respondi a essa pergunta.

16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?

Inicialmente através de um trabalho individual. Posteriormente quando reuniam, já tinham a noção daquilo que se estava a tratar, dando a sua opinião. No final, a planificação era feita num papel para orientação.

17) Os Programas,1972, sugeriam que o professor usasse o método heurístico. Implementou algumas atividades de descoberta nas suas aulas de Matemática?

Sim. Muitas fichas de trabalho iam no sentido de explorar com o objetivo de se aferir algo.

18) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?

Nas visitas de estudo e nas idas ao exterior sempre foi aproveitado alguma coisa para depois podermos trabalhar com os alunos, formalizando com conteúdos matemáticos.

19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Os alunos fizeram muito trabalho de grupo, mas também fizeram muito trabalho individual. Não era apologista de se fazer sempre o mesmo tipo de trabalho. Interessa fazer trabalho individual, trabalho de grupo e trabalho coletivo.

A parte mais rica da aula é quando os alunos vão apresentar as suas conclusões ao quadro. No quadro há três estratégias diferentes, não se pode dizer qual a melhor, mas nós de Matemática, sabemos que há aquelas que Bento de Jesus Caraça chama de económicas, as que se chega mais rapidamente.

20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Não muito. Apenas o retroprojetor que era o único que se tinha.

21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?

Sim. A escola.

22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?

Eles queriam continuar os estudos, mas como foram escolhidos não sei. Havia 3 turmas, um muito boa, uma boa e outra menos boa, a turma C.

23) Também se sabe que na reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens,

possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Eu não concretizei nada. Se o Veiga Simão queria fazer aquele tronco comum, deveria de haver umas cadeiras de opção, mas não havia.

24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?

O trabalho em grupo, a interdisciplinaridade, esta doação à escola de estar o dia inteiro na escola. Na [Escola Preparatória] Fernando Pessoa, o Rui Grácio foi lá algumas vezes. Tínhamos a sorte do Rogério Fernandes e a Graça Fernandes terem lá o filho e portanto colaboraram muito. Foi a melhor experiência da minha vida, sobretudo pelo aspeto do trabalho em conjunto.

25) O que falhou na disciplina de Matemática?

Não falhou nada. Trabalhámos imenso.

26) Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?

Foi consolidada. Tínhamos na turma C, miúdos muito desfavorecidos, daquela zona dos Olivais Sul, desalojados dos bairros de Alcântara de quando se construiu a ponte 25 de Abril. Então construí-se uns prédios para os realojar. A população era muito heterogénea, na escola e nas turmas. Eram miúdos que nós não fazíamos distinção. Quase todos tiraram curso superior.

27) Deu-se o 25 de abril de 1974 e as experiências prosseguiram num 5º sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?

Tranquilamente.

28) Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?

Questões políticas. O Veiga Simão saiu logo após a revolução. Houve aquelas sucessivas propensões que é natural numa revolução.

29) No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?

Sim, estive nos programas com Francelino Gomes e o professor Almeida e Costa. Baseamo-nos muito no Veiga Simão. Foi um bom Ministro. Eu conheci o Veiga Simão em

Coimbra. Ele já estava formado. O programa unificado decalcou-se muito no 3º e 4º ano experimental e nas pessoas que com ele trabalharam.

30) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Não. Foi a melhor experiência da minha vida, sobretudo pelo aspeto do trabalho em conjunto.

Leonor Filipe

17/2/2012

ENTREVISTA à professora Maria Júlia Lino que lecionou a disciplina de Educação Visual nos 3º e 4º anos da experiência pedagógica no âmbito da Reforma Veiga Simão

1) Qual a sua idade?

73 anos

2) Qual o seu nome?

Maria Júlia Rodrigues Lino

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Sou licenciada pela Escola Superior de Belas Artes da Universidade de Lisboa (Faculdade de Belas Artes) no antigo curso superior de Pintura com formação em História de Arte e Geometria.

4) Quais os anos letivos que lecionou na experiência pedagógica dos 3º e 4º anos do ensino básico preparatório, no âmbito da Reforma Veiga Simão?

Nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74.

5) Qual a disciplina que lecionou nessa experiência pedagógica?

Educação Visual.

6) Considera que foi submetida a algum critério de seleção, para ser professora titular destas turmas?

Fui convidada pela inspetora da área de Educação Visual, Arquiteta Leonor Oliveira e também pelo Diretor da Escola Álvaro Velho, Dr. Roque Prates. Só eles poderiam responder a essa pergunta.

7) Quando iniciou a experiência, à quantos anos lecionava? Já tinha passado por alguma experiência semelhante?

Já lecionava há 9 anos no ensino oficial. Não tinha participado em alguma experiência semelhante.

8) Quais os níveis de escolaridade que lecionou, no âmbito da experiência? Já tinha lecionado anteriormente esse ano de escolaridade?

3º e 4º anos. Sim, na Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva as disciplinas de Desenho Técnico e Geometria Descritiva.

9) Quantas turmas lhe foram dadas?

3 turmas.

10) Em que escola é que lecionou esta experiência?

Na Escola Preparatória de Álvaro Velho.

11) Sabe-me dizer quais os critérios que estiveram na seleção dessa escola ter sido escolhida para participar na experiência ?

Não tive essa informação, mas admito que tivesse tido influência as suas boas instalações e equipamentos. Também, outros fatores, como a organização da escola, a estabilidade da maior parte do corpo docente, os conhecidos apoios pedagógicos dados aos alunos e as várias atividades extracurriculares que se realizavam ao longo do ano letivo.

12) O programa da disciplina que lecionou estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom? Era fácil para os professores avaliarem os seus alunos de uma forma tão espartilhada?

Sim. Estou mais habilitada a responder a essa pergunta na avaliação respeitante às áreas dos conteúdos da disciplina de Educação Visual, evidentemente. As dinâmicas do percurso curricular que foi feito facilitavam recolhas dos elementos indispensáveis para esse tipo de avaliação, contudo não é fácil avaliar alunos de uma forma tão espartilhada na medida em que é preciso uma avaliação global.

13) Perante esse programa (da disciplina que lecionou) que mudanças foram operacionalizadas nos métodos, nas atitudes, nos comportamentos dos professores e alunos?

Não é possível resumidamente referenciar, exemplificar, todas essas atitudes pedagógicas que estão referenciadas na pergunta. Mas posso dizer que todas essas atitudes foram direcionadas no sentido de motivar o aluno para uma consciencialização da importância da descoberta nas aprendizagens diversas, bem como das possíveis aplicações nas vivências do dia a dia.

14) Os professores consideravam-se com formação adequada para pôr em prática as diretrizes enunciadas no programa?

Qualquer mudança de percurso, qualquer vivência experimental implica necessariamente adaptações, novas aquisições e a docência não é exceção. Mas não tive, nem tenho conhecimento de alguma inadaptação por parte dos professores, apesar de ser um programa ambicioso que nos levou a várias pesquisas e muito estudo. Facilitou o apoio que sempre tivemos da parte dos coordenadores, autores do programa e as reuniões com colegas de outras escolas também possibilitaram intercâmbios de experiência.

15) O programa de Matemática não dava indicação de bibliografia. Também se passava o mesmo com o programa da disciplina que lecionou? Como é que os professores ultrapassaram esta limitação? E os alunos?

O programa de Educação Visual citava bibliografia. Como já informei tinha-mos reuniões várias com os coordenadores e com os outros colegas que faziam a experiência proposta. Nessas reuniões, por vezes, participavam personalidades ligadas a atividades que continham conteúdos que pertenciam a rubricas do currículo.

16) Como é que os professores preparavam as suas aulas? Individualmente ou em grupo?

Eu preparava individualmente as aulas. Salvo quando se proporcionava fazer exercícios interdisciplinares.

17) Implementou nas suas aulas o método heurístico, isto é, as chamadas atividades de descoberta?

Sim, implementei o método heurístico, como já citei.

18) Recorria a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar os conteúdos?

Foi sempre atitude minha recorrer a vivências do dia a dia para sistematizar conteúdos, posteriormente, nomeadamente ao nível da comunicação entre eles, entre a turma, a escola e o meio – exposições, etc.

19) Recorria ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Sim. O trabalho de grupo foi constante com os objetivos que já citei. Foram conseguidos resultados multifacetados, muito positivos.

20) Recorria frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Sim. Recorri ao Retroprojeter, Episcópio e Projetores de Diapositivos.

21) E os materiais que eram dados aos alunos eram os professores que os preparavam? Quem suportava os custos inerentes a esse material?

Preparei alguns materiais para melhor exemplificação de conteúdos e outros para os alunos explorarem. O custo, sempre que solicitei a escola contribuiu com a verba que tinha para a experiência. Foi também necessário a aquisição de alguns livros para consulta dos alunos além dos livros fornecidos pelo Ministério da Educação, assim como outros equipamentos.

22) Como foram escolhidas as turmas que iam trabalhar diretamente nesta experiência? Eram alunos que não queriam continuar os estudos?

Não tive informação completa sobre o processo de escolha desses alunos. Sei que os Encarregados de Educação estavam informados sobre as características pedagógicas da experiência.

Pelo contrário, eram alunos que desejavam continuar os estudos. Temos conhecimento de muitos que se licenciaram ou que atingiram níveis de formação considerável.

23) Também se sabe que na Reforma Veiga Simão, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. De que modo é esse objetivo foi concretizado nas suas aulas?

Foi naturalmente interessante verificar que muitos pronunciaram-se por cursos a seguir e profissões que gostariam de ter, no contacto experimental com algumas das várias rubricas do programa. Aí posso citar alguns que conheço seguiram para Arquitetura, Designer Gráfico, Cinema de Animação, Reportagem Jornalística e Fotografia.

24) O que mais marcou/fascinou nesta experiência?

A possibilidade de poder fazer experiências nos patamares do percurso pedagógico, como as dos métodos, tais como o trabalho de grupo, o método heurístico e a interdisciplinaridade, foram vivências do dia a dia muito importantes, porque realmente foi também, muitas vezes, com base nessas vivências que foram sistematizados conteúdos para posteriormente serem trabalhados e aplicados ao que estava programado.

Foi um tempo de docência muito agradável e muito frutífero. Proporcionou-nos uma melhor ligação entre os colegas e os alunos. Quero salientar também, que o facto de serem os mesmos professores com o mesmo número de alunos das mesmas turmas [nos dois anos], permitiu sempre uma permuta, uma circulação de informações que facilitava a criação de um conjunto de estratégias para tentar melhorar certas atitudes, para um determinado aluno, porque eram ventiladas as várias reações e comportamentos das várias áreas [disciplinares]. Quando se focava o nome de um aluno todos sabiam o que se passava com esse aluno.

25) O que falhou na disciplina que lecionou?

Falhou tempo. As aulas não estarem limitadas ao tempo previsto. Os períodos clássicos da aula, porque por vezes na melhor fase em que o aluno estava na descoberta, na discussão ou na concretização do seu projeto, era interrompido com o toque da campainha e passava para outra aula, para outra matéria em que evidentemente ia começar outra vivência e interrompia. Passados dois dias voltaria ao mesmo. Eu acho que realmente foi o que mais falhou, pois isso foi marcante, o tempo.

26) Veiga Simão defendia uma democratização do ensino. Será que nos anos experimentais da reforma essa ambição foi consolidada ou não passou de uma utopia?

Considero que não houve tempo para ser consolidada, mas não foi de todo uma utopia.

27) Deu-se o 25 de abril de 1974 e a experiência prosseguiu num 5º ano sequencial. Como foi operacionalizada essa sequencialidade?

Aí as coisas não correram muito bem na minha opinião e na opinião de outras colegas. Os nossos alunos foram colocados no ensino liceal tradicional, mas sem ter sido feito um “ponte” para essa mudança que foi bastante acentuada. Considero lamentável. Aconteceram depois inconformismos por parte dos alunos que insistiram com os colegas do liceu para procurarem-nos. Alguns colegas começaram a reunir connosco para preparação de algumas aulas e conteúdos.

A avaliação desses alunos, por ordem ministerial, foi feita na nossa escola. Os colegas tiveram todos que se deslocar à Escola [Preparatória] do Álvaro Velho, no Barreiro, para reunirem connosco e os alunos foram avaliados com a nossa colaboração.

28) Quais os obstáculos que estiveram subjacentes à continuidade da Reforma Veiga Simão, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos?

Não tenho informações consistentes para poder responder a essa pergunta. Foram colocadas várias hipóteses, mas certamente, muitos os fatores que contribuíram para isso. Engrenagens muito complexas, aconteceram certamente, também num período de grandes mudanças que foi o pós 25 de abril.

29) No entanto, Veiga Simão pretendia a unificação do ensino técnico e liceal nos últimos dois anos do ensino preparatório. Esta pretensão foi mais longe. O ensino técnico foi extinto em 1975 e fundido no ensino liceal, dando origem ao ensino secundário unificado. Será que se pode chamar *aproveitamento* da Reforma Veiga Simão?

Pessoalmente, julgo que é possível que tivesse havido algum aproveitamento. Considero que houve mas não tenho informações que me permitam dar essa resposta convenientemente.

30) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

O que já foquei quanto ao convívio agradável e construtivo que foi possível fazer entre os colegas e alunos, com oportunas trocas de informações e intervenções coletivas. Foi realmente uma grande oportunidade para experimentar novos métodos, novas vivências pedagógicas e professores e alunos beneficiaram muito com esta experiência.

Ficámos com novos equipamentos, não só para o presente, mas também para percursos futuros. Pode-se considerar que a experiência no contexto em que foi inserida, foi uma inovação positiva.

Maria Júlia Rodrigues Lino

5/7/2012

Anexo 15 - Entrevistas aos alunos que participaram na experiência dos 3º e 4º anos

ENTREVISTA ao aluno José (nome confidencial, tendo sido substituído por este pseudónimo) que participou na experiência Veiga Simão dos 3º e 4º anos nos anos letivos de 1973/74 e 1974/75

1) Qual a sua idade?

52

2) Qual o seu nome?

José

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Doutoramento / Professor Ensino Superior.

4) Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atual 6º ano de escolaridade), em que escola se encontrava?

Escola [Preparatória] Álvaro Velho, no Barreiro.

5) Em que anos letivos e em que escola frequentou a experiência?

1973 e 1974 e Escola [Preparatória] Álvaro Velho, no Barreiro.

6) Para ingressar, na experiência, teve de ter a autorização do seu Encarregados de Educação. Sendo esta ministrada em escolas preparatórias, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, em paralelo, nos liceus e escolas técnicas, o que o/a levou a entrar na experiência?

A decisão foi a manutenção no mesmo grupo de estudantes e o facto de a escola ter melhores condições (infraestruturas) que as restantes.

7) Se não tivesse ingressado na experiência, qual o tipo de ensino que teria optado? Liceal ou técnico? Porquê?

Liceu por vontade de seguir a área das ciências sociais.

8) Recorda-se como decorriam as suas aulas de Matemática? Relativamente aos métodos e atitudes dos professores, que mudanças foram institucionalizadas, na sala de aula, comparativamente com o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário?

As aulas decorriam com maior número de horas de contacto e com apoio tutorial. O desenvolvimento de exercícios práticos individuais e em grupo no contexto de turmas mais pequenas eram a novidade que a esta distância se pode referir.

9) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?

Sim, com a transposição para exercícios práticos.

10) Os professores recorriam ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Tal como respondi na questão 8, a metodologia pedagógica de ensino implementada, apresentava uma grande base de cooperação entre grupo, motivo de um considerável nivelamento de competências e de aprendizagem. Permitia o desenvolvimento de atributos próprios de cada aluno tanto ao nível da liderança como ao nível da entreaduda pelo próximo. Existia no entanto espaço para o individualismo sem grande convulsão no grupo.

11) Os professores recorriam frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Sim, era uma prática permanente com elevado fator de atratividade por parte do grupo de alunos.

12) Relativamente ao programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Sentiu que os professores avaliavam os alunos de acordo com os níveis próprios dessa taxonomia – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação?

Sim, a avaliação era um momento importante do processo de aprendizagem, não só por ser continua ao longo do ano onde o aluno iam tendo uma noção perfeita da sua inserção nos conteúdos como também lhes permitia adquirir uma noção de justiça.

13) Guarda algum documento dessa experiência, como por exemplo, cadernos, fichas de trabalho, testes,...?

Sim, desde esse período que o valor dado à documentação é importante e em algumas áreas do conhecimento recorro ainda para comparação a alguns dos manuais como o das ciências humanas. No referente aos documentos de apoio devo ter seguramente mas vou procurar no arquivo das instalações do escritório antigo. Irei ver durante a próxima semana.

14) Nessa experiência, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. Sentiu que esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Sim, de tal modo que até os alunos das áreas das letras obtinham um bom aproveitamento na disciplina de Matemática, contudo a motivação da docente à época, professora Maria da Luz, tiveram um papel determinante nesse processo pela retidão do método e a disponibilidade para o ensino tutorial. A questão na minha resposta foi no sentido de lembrar que a carga horária era superior e existia apoio tutorial fora das horas de contacto por parte de alguns docentes para desenvolvimento de trabalhos de grupo e individuais, inclusive na experiência à época de criar o jornal da escola com recurso a máquina de stencil.

15) O que mais o(a) marcou nesta experiência?

O que mais me marcou foi a facilidade de aquisição da capacidade de autonomia e de iniciativa que a experiência proporcionou ao nível do relacionamento de trabalho em equipa entre diferentes colegas de estratos sociais díspares criando um clima de socialização muito válido e que se recomenda no tempo presente.

A multidisciplinaridade que compunha o programa (Ciências Sociais e Humanas), o modo de abordagem aos conteúdos da história da cidade e do trabalho e indústria onde o professor José Pereira, foi uma marca que ainda hoje me acompanha.

16) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

O modelo de ensino desse curso experimental, pela sua grande diversidade de conteúdos e o grande número de horas de contacto e de atividades complementares permitiu a aquisição de competências aos alunos que importaria confirmar, pelo nível de satisfação que hoje como profissionais todos deverão ter.

José
27/2/2012

ENTREVISTA à aluna Beatriz (nome confidencial, tendo sido substituído por este pseudónimo) que participou na experiência Veiga Simão dos 3º e 4º anos nos anos letivos de 1972/73 e 1973/74

1) Qual a sua idade?

51

2) Qual o seu nome?

Beatriz

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Licenciatura em Matemática – Ramo Educacional.

4) Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atual 6º ano de escolaridade), em que escola se encontrava?

Escola Álvaro Velho, mas tinha aulas na Escola Alfredo da Silva.

5) Em que anos letivos e em que escola frequentou a experiência?

7º e 8º Escola [Preparatória] Álvaro Velho – Lavradio.

6) Para ingressar, na experiência, teve de ter a autorização do seu Encarregados de Educação. Sendo esta ministrada em escolas preparatórias, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, em paralelo, nos liceus e escolas técnicas, o que o/a levou a entrar na experiência?

Não sei. Foram os meus pais que me inscreveram, talvez por a escola ser nova.

7) Se não tivesse ingressado na experiência, qual o tipo de ensino que teria optado? Liceal ou técnico? Porquê?

Liceal porque era meu objetivo tirar uma licenciatura. Os meus pais tinham condições económicas para me possibilitarem esse desejo.

8) Recorda-se como decorriam as suas aulas de Matemática? Relativamente aos métodos e atitudes dos professores, que mudanças foram institucionalizadas, na sala de aula, comparativamente com o ciclo preparatório do ensino secundário?

Utilizava-se muito os trabalhos de grupo. Os conteúdos eram diferentes dos do meu irmão que andava um ano à frente. Os conteúdos não estavam divididos em Álgebra e Geometria, mas misturados, foi uma abordagem que envolvia muito a Matemática dita “Moderna”. Trabalhava-se conjuntos e as operações entre conjuntos em diversas situações (conjuntos finitos, retas, vetores, funções, etc) .

9) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente, os conhecimentos?

Não. Os conteúdos também não proporcionavam essa abordagem. Não utilizávamos livro de Matemática, eram sobretudo fotocópias para preencher.

10) Os professores recorriam ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Sim. Considerávamos as aulas de Matemática iguais às dos anos anteriores. Já anteriormente trabalhávamos em grupo, era uma moda daquele tempo.

11) Os professores recorriam frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Na altura usava-se apenas o retroprojektor. Mas também o tinha utilizado em anos anteriores.

12) Relativamente ao programa de Matemática, estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Sentiu que os professores avaliavam os alunos de acordo com os níveis próprios dessa taxonomia – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação?

Era muito nova para me poder aperceber.

13) Guarda algum documento dessa experiência, como por exemplo, cadernos, fichas de trabalho, testes, ...?

Não.

14) Nessa experiência, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. Sentiu que esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Não.

15) O que mais o(a) marcou nesta experiência?

O convívio, o fato de haver muitos recursos (nunca pagámos visitas de estudo, materiais ou qualquer outra coisa), o termos disciplinas diferentes (Ciências Humanas em vez de História e Geografia).

16) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Não

Beatriz
4/3/2012

ENTREVISTA ao aluno Pedro (nome confidencial, tendo sido substituído por este pseudónimo) que participou na experiência Veiga Simão dos 3º e 4º anos nos anos letivos de 1973/74 e 1974/75

1) Qual a sua idade?

50 anos

2) Qual o seu nome?

Pedro

3) Qual a sua habilitação académica/profissional?

Licenciatura em Engenharia Civil.

4) Quando terminou o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atual 6º ano de escolaridade), em que escola se encontrava?

Escola Preparatória Álvaro Velho.

5) Em que anos letivos e em que escola frequentou as experiências?

7º, 8º e 9º anos, na Escola Preparatória Álvaro Velho.

6) Para ingressar, na experiência, teve de ter a autorização do seu Encarregados de Educação. Sendo esta ministrada em escolas preparatórias, ao mesmo tempo que decorria os 3º e 4º anos, em paralelo, nos liceus e escolas técnicas, o que o/a levou a entrar na experiência?

Foram os meus pais que me inscreveram. A mim apenas me foi perguntado se queria mudar de escola ou continuar na mesma. Eu respondi que queria continuar.

7) Se não tivesse ingressado na experiência, qual o tipo de ensino que teria optado? Liceal ou técnico? Porquê?

Provavelmente o ensino técnico, como a maioria dos rapazes no Barreiro. Na altura a CUF recrutava os seus funcionários para as fábricas na escola técnica.

8) Recorda-se como decorriam as suas aulas de Matemática? Relativamente aos métodos e atitudes dos professores, que mudanças foram institucionalizadas, na sala de aula, comparativamente com o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário?

Não notei mudanças nas atitudes. Os métodos eram diferentes porque se recorria a audiovisuais (projetor de acetatos) e trabalho de grupo. As mesas na sala de aula estavam dispostas em conjuntos de quatro e cinco.

9) Que tipo de aulas foram operacionalizadas? Os professores recorriam a vivências do dia a dia, de modo a posteriormente, sistematizar matematicamente os conhecimentos?

Não que me lembre.

10) Os professores recorriam ao trabalho de grupo, onde cada grupo apresentava as soluções a que tinham chegado, para comparação e análise da turma, permitindo aferir pontos de vista entre os alunos e ao mesmo tempo, o estabelecimento de hábitos de cooperação?

Não me recorda deste tipo de atitude.

11) Os professores recorriam frequentemente ao uso de meios audiovisuais?

Sim. O retroprojektor e o projetor de slides.

12) Relativamente ao programa de Matemática estava formulado por objetivos comportamentais exigíveis aos alunos no final do ano e continha uma descrição da Taxonomia de Bloom. Sentiu que os professores avaliavam os alunos de acordo com os níveis próprios dessa taxonomia – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação?

Sim.

13) Guarda algum documento dessa experiência, como por exemplo, cadernos, fichas de trabalho, testes,...?

Não.

14) Nessa experiência, os 3º e 4º anos funcionavam como um ciclo de orientação, focado para o desenvolvimento de aptidões dos jovens, possibilitando a escolha racional da via escolar ou profissional que melhor se coadunasse com as suas propensões naturais. Sentiu que esse objetivo foi concretizado nas aulas de Matemática?

Não.

15) O que mais o(a) marcou nesta experiência?

O convívio com os meus colegas e as condições que eram postas à nossa disposição.

16) Tem mais alguma consideração a fazer relativamente a este tema que gostasse que ficasse registado?

Não.

Pedro
5/3/2012

Anexo 16 - Relatório da OCDE/CERI/IMTEC/74.02

I

CERI/IMTEC/74.02

La reforme de l'enseignement

dans le cadre socio-economique du pays

1. Le Portugal a une superficie de 91.600 Km². Comparée avec la superficie d'autres pays de l'OCDE, elle est plus grande que celle d'Autriche, de la Belgique, du Danemark, de l'Irlande, du Luxembourg, des Pays-Bas et de la Suisse.

Le Portugal a une population de 9.701.000 et la superficie profitée à la production est de 43.700 Km². Si l'on considère la relation superficie profitable / population, la situation portugaise a des avantages sur celle de l'Allemagne, de l'Angleterre, de l'Italie, du Japon, du Luxembourg des Pays-Bas et de la Suisse.

2. Cette avantage théorique est loin d'être confirmée par les plusieurs indicateurs du développement économique. Le Portugal est à la lisière de l'Europe sous-développée.

Si on dessine sur la carte du vieux Continent, un rectangle dont les côtés les plus longs passent par les parallèles nord et sud du Portugal, on voit apparaître à l'intérieur, l'Espagne du Sud, le Midi italien, l'Albanie, le sud de la Yougoslavie, la Grèce et la Turquie - des régions nettement isolées quant au développement inégal par rapport à l'Europe industrielle.

Étant donné les systèmes politiques si divers et même antagoniques, il est difficile d'attribuer le retard de ces pays seulement à la gestion politique et économique.

3. Mais la situation géographique n'explique pas tout non plus. D'ailleurs le Portugal ne peut même pas avancer cette excuse, parce que outre le territoire européen, il possède aussi en Afrique - Le Cap Vert - l'Angola et le Mozambique. Cette situation est un donné geo-politique dont il faut tenir compte, parce qu'il conditionne la conjoncture économique, politique et sociale du territoire européen.

Voyons, en abrégé, quelques traits de cette conjoncture.

4. De tous les pays de l'OCDE, il n'y a que la Turquie qui présente un P.N.B. par habitant inférieur à celui du Portugal qui est de 18.000\$00 (3600 NF.).

Nous nous trouvons donc, parmi les moins développés. Et si nous nous penchons sur la contribution de chaque district pour la richesse nationale nous constaterons que les districts de Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Leiria, Lisbonne et Setúbal contribuent avec 85,5% du P.N.B..

5. Or ces districts démarquent une zone côtière de développement de dimensions exiguës (quelques 200X50 kms en ligne droite) où se trouvent les plus grandes villes portugaises, (il n'y a que Lisbonne et Porto qui dépassent les 100.000 habitants) les grandes industries de transformation, les trois universités portugaises, les Écoles Polytechniques, les sièges de la Banque Nationale, les quotidiens, les grands éditeurs, etc.

On peut affirmer, sans exagérer que 1/10 du territoire national apporte à la totalité de la richesse nationale plus de 80% de la production industrielle. Le district de Lisbonne tout seul apporte un tiers de la production du Continent.

6. Il faut ajouter à ce panorama une démographie anachronique: sur les 9 millions et demi de portugais, 73,3% (plus de 3/4) habitent des régions rurales.

Sur les 22 districts de la métropole, 19 présentent des valeurs entre 80 et 90% de population rurale.

Les villes de Lisbonne, Porto et Setubal concentrent 3/4 de la population urbaine; l'autre quart est distribué par des petites villes. (Guarda, Bragança et Leiria, sièges de préfecture ont environ 10000 habitants chacune!).

En conclusion: macrocéphalie urbaine et dispersion rurale indiquent une structure sociologique bivalente.

7. Voici la distribution de la population active dans les divers secteurs de l'activité économique.

Agriculture	- 33%
Industrie	- 35,8%
Autres	- 31,2%

8. Comme on peut constater le pourcentage dans le secteur primaire est encore assez élevé.

Comparativement aux autres pays de l'OCDE, (il n'y a que la Grèce et la Turquie qui présentent des chiffres plus défavorables). Ce pourcentage (33%) est un signe évident d'une économie sous-développée; en outre, l'agriculture portugaise a de vieux défauts structureaux (des institutions et des techniques anachroniques; minifundia au nord et latifundia au sud et un tout petit nombre de propriété moyenne) qui on a jamais pu transformer, malgré plusieurs essais de réforme agraires.

Nous sommes donc, en présence d'une agriculture de faible rentabilité, car deux seuls centres urbains sont susceptibles d'absorption lucrative de la produc-

tion (vide n° 6).

Dans la plupart du pays on pratique encore une agriculture d'auto-consommation; pour que les rares exploitations moyennes produisent à des prix competitifs, il faut qu'elles soient aidées par les impôts d'une industrie en croissance, certes, mais qui est loin d'atteindre les niveaux européens (1). Or l'industrie portugaise ne peut pas supporter indéfiniment les baisses capitalisations du rendement agricole. (33% de la population active contribue avec 17% du P.I.B.).

9. Dans le secondaire on remarque une expansion considérable en chiffres relatifs (8,3% dans la dernière décennie). Mais les accroissements du produit réel ne suffisent pas à la demande que l'accroissement de la productivité fait naître. En effet, étant donné les augmentations plus grandes du salaire nominal (9,2% dans la même décennie), la productivité s'est traduite davantage en circulation monétaire qu'en biens de consommation à acheter.

(1) Supposons que l'industrie européenne n'évolue, plus. Nous aurions besoin de 10 ans, à 30% de croissance pour rattrapper les niveaux européens actuels.

10. Dans le secteur tertiaire, les progrès de la productivité ne sont pas grands (5,8% dans la dernière décennie). D'ailleurs, le problème est commun à d'autres économies. Cependant des structures de distribution inadéquates, (1) grossissent les problèmes de ce secteur, dont la demande augmente progressivement.
11. En ce qui concerne le marché monétaire et financier on constate l'existence d'une grande masse monétaire excédentaire qui en grande partie est appliquée dans des investissements improductifs. En effet, l'accroissement des dépenses publiques improductives (la guerre en Afrique prend 7,9% du P.I.B. et 7,3% du P.N.B. - près de 46% du budget d'État), plus l'influx monétaire de l'extérieur (envois d'émigrants et tourisme) et tout ça associé à une structure du crédit inadéquate (poids excessif des emprunts à court terme) a abouti à ce résultat paradoxal: "Pays pauvre qui continue pauvre, mais qui accumule de l'argent".

(1) (Un trop grand nombre de petits commerçants de nombreux médiateurs dans le circuit de distribution pour déboucher sur une transaction commerciale du même produit; une mauvaise gestion: très peu d'équipements adaptés à des grands volumes d'affaires, etc.)

12. Mais la distribution de la richesse est d'une injustice criante.

En 1960, 86,2% de la population active avait un revenu égal ou inférieur à 15 000\$00 (3 000 N.F.) par an.

Il n'est pas étonnant que l'exode ait été énorme (actuellement 2 millions de portugais - environ $\frac{1}{5}$ de la population totale - sont absents) et malgré la reversion de l'économie depuis 1960, (due en grande partie aux envois des émigrants) le poids relatif des classes supérieures et moyennes est encore écrasant.

En 1969, 4% des familles avait un revenu mensuel égal ou supérieur à 6 500\$00 (1 300 NF), et à peine dans 1,9% des familles il dépassait 10 000\$00 (2 000 NF).

Ne sont-elles pas bien connues des portugais les "douze familles les plus riches" qui rendent ce pourcentage encore plus scandaleux?!

Certes, les salaires ont été relevés, dès 1960 à nos jours, mais le rapport entre les couches sociales, a changé à peine.

En conclusion : côte à côte le cercle vicieux de la richesse et le cercle vicieux de la pauvreté.

13. Cette dimension sociale bipolaire ne se voit pas compensée par une sécurité sociale efficace. Il suffit de regarder de près la mauvaise organisation des services de santé, où le nombre de malades par médecin dépasse les limites du raisonnable (en 1968 chaque médecin des Caines de Prevoyance seul Organisme Corporatif d'assistance sociale du secteur paivré avait à sa charge en moyenne 1323 malades! ...)

D'ailleurs, le travailleur qui se méfie de l'efficacité des services medico-sociaux ne s'y adresse que pour des congés de maladie, ou pour les maladies pas graves.

Par contre, devant une maladie sérieuse il s'adresse volontiers à la clinique libre, si chère ou davantage plus chère que celle qui est pratiquée dans les grands centres européens. On retrouve aussi dans ce chapitre la dissymétrie régionale.

"Les populations de l'intérieur ignorantes (se rapporter au numero 14) sousalimentées, sans protection médicale (plus de 80% des médecins se trouvent dans la zone côtière privilégiée) (2), diminués dans son pouvoir d'achat, n'arrivent que très difficilement à dépasser le cercle vicieux pauvreté - ignorance - maladie - pauvre-

té! Ça les maintient dans un état qui inutilise et sous-utilise des qualités humaines qui pourraient et devraient être dûment et réellement utilisées pour le développement économique et social de tous"(1)

14. En effet les indicateurs culturels de ce peuple sont très bas. Voyons le graphique de la page 8 et essayons de le comparer à celui de la page 9.

Une fois de plus la dissymétrie régionale est nette et bien visible..

Étant donné la corrélation entre le développement de l'éducation et le développement économique, il n'est pas difficile de constater qu'au Portugal l'un ne peut pas compter sur l'autre.

15. Le modèle de développement économique utilisé jusqu'à 1961 était logique, sans aucun doute, malgré tout ce qu'il avait d'erroné et d'injuste.

On peut résumer ce modèle dans les formules suivantes:

(1) Blasco Hugo - Portugal através de alguns números

"l'industrie privée réaliserait l'industrialisation par la substitution des importations et pour l'exportation; l'État aiderait avec des entreprises de infra-structures et avec la mise en oeuvre de cadres légaux a fin d'assurer non seulement les marchés (1), mais aussi les bas prix (2) Vrai ou faux juste ou injuste, c'était un modèle logique" (3).

La mise en pratique de ce modèle a été possible avec la masse des travailleurs ignorants et peu revendicatifs, mais à partir de 1961, son application a été manifestement impossible.

16. En effet, l'économie portugaise ne pouvait pas continuer à se maintenir à l'écart de l'intégration économique européenne.

En outre la main - d'oeuvre bon marché avait disparu à cause de l'émigration progressive et du départ de la jeunesse pour la guerre. L'exploitation des matières premières à bas prix, n'était plus possible avec la situation de guerre dans les territoires d'Afrique.

(1) Lois de protection douanière et de conditionnement industriel.

(2) a) Les syndicats corporatifs sous la tutelle de l'Etat n'avaient aucun pouvoir.
b) Des lois fixaient les prix des matières premières et accordaient des privilèges financiers divers.

(3) "Para onde vai a economia portuguesa - Pereira de Moura - pág. 25.

Sans l'effet de cette nouvelle conjoncture les investissements sont devenus rares et l'économie est entrée dans une situation de crise, renflouée par les fonds de l'émigration et du tourisme, et par la croissance des dépenses publiques et des "transferts" internes.

17. "Pour se rendre compte combien les structures scolaires portugaises sont inadéquates aux sollicitations d'une économie moderne, il suffit de voir les représentations graphiques (pages 8 et 9).

D'après les données du recensement de 1960, le pourcentage global d'individus actifs sans instruction par rapport à la population masculine active avec profession était 57% (74,8 du secteur primaire 47,6 du secteur secondaire et 14,2 du secteur tertiaire)

Une analyse plus détaillée prouve que le pourcentage des individus dans la vie active sans instruction monte à 64% dans les zones rurales et 35,8% dans les centres urbains. (1)

(1) Un analphabète n'est pas seulement l'individu qui ne sait pas lire mais aussi ceux qui tout en sachant lire ne possèdent ni fréquentent aucun enseignement.

18. C'est dans le contexte qu'on vient de décrire que se déroule la politique de l'éducation des années 60/70.

Parmi les mesures prises dans ce domaine il faut mettre l'accent sur l'effort qui a été fait pour l'éducation de base de la population: L'extension de la scolarité obligatoire à 6 ans (1) a eu lieu dans l'année scolaire 1968/1969.

A partir de cette date, la scolarité obligatoire comprenait deux cycles.

- 1) Le cycle élémentaire (4 ans d'enseignement dit primaire);
- 2) le cycle complémentaire de l'enseignement primaire (2 ans de plus, ajoutés au cycle élémentaire).

Ce dernier cycle pouvait être accompli selon trois voies différentes.

- 1) Le cycle complémentaire de l'Enseignement Primaire (CCEP);
- 2) Le cycle Préparatoire de l'Enseignement Secondaire Directe (CPESD);
- 3) Le cycle Préparatoire de l'Enseignement Secondaire par la Télévision (Teleécole).

(1) Avant elle était de 4 ans.

quitter la scolarité obligatoire pour ceux qui veulent continuer leurs études secondaires.

En effet d' doivent opter soit pour l'enseignement technique soit pour l'enseignement du lycée.

19. On constate^{que} les élèves qui choisissent le premier (E.T.) sont issus, généralement de milieux économiques faibles cherchent donc une préparation technique, pour entrer dans le marché du travail, dans le délai le plus court. Par contre, les lycéens, issus de milieux plus aisés, envisagent l'enseignement supérieur. (1)

C'est à dire la scolarité obligatoire de base n' était pas un tronc commun, ni sous l'aspect institutionnel, ni sous l'aspect pédagogique; Elle continuait à prévoir un enseignement d'élite pour des élites.

(1) D'après une enquête avec un échantillon de 1 000 élèves âgées entre 11 et 13 ans, on a obtenu les résultats:

Couches Socio-économiques	Écoles Techniques	Lycée	Colèges (enseignement libre)
	Pourcentage par rapport au nombre d'élèves de chaque type d'enseignement		
Supérieur	1	13	24
Moyenne	8	23	46
Inférieur/haute	19	37	19
Inférieur/basse	65	26	6

Rogério Fernandes - A situação da Educação em Portugal, pag. 50.

La première et la troisième voies étaient à vrai dire, les parents pauvres de la deuxième. En effet, le CCEP constituait dans l'école primaire une 1^{ème} et 2^{ème} classes, apprises par des instituteurs dont quelques uns n'avaient même pas le Bac. Dans les programmes il n'y avait pas de place pour aucune langue étrangère.

Par contre, les enseignants de la deuxième voie possèdent une licence ou fréquentent l'université. Les élèves s'instruisent dans une langue étrangère (c'est le français d'ailleurs qui en a le monopole! ...) La "Telescola", ni on en considère l'enseignement au moment de l'émission, était et est encore un des plus valables du point de vue pédagogique, étant donné, la préparation soignée des leçons faites par des enseignants qualifiés. Mais on ne peut pas dire pareil de la réception, orientée par des moniteurs dont l'impréparation pédagogique compromet maintes fois la leçon bien soignée qui sort des studios de la Télévision Portugaise.

Bref, la plupart des élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études cherchent normalement le CPESD, ce qui représente une discrimination que la structure scolaire sanctionne. Tel discrimination s'aggrave au moment de

20. Le 15 Janvier 1970, est nommé Ministre de l'Éducation Nationale, le Professeur Veiga Simão.

Salazar avait disparu de la scène politique, le gouvernement de Marcello Caetano s'annonçait plus ouvert et on avait l'espoir que le régime puisse évoluer vers la normalisation: passage d'un état de force à un état de droit. Deux mois après la nomination, le Ministre de l'Éducation National annonce le propos de mettre en route la démocratisation de l'enseignement que successivement il a défini dans ces termes:

"Promouvoir une effective égalité d'opportunités, indépendamment des conditions sociales et économiques de chacun".

On peut naturellement, mettre en doute la viabilité d'un enseignement démocratique à l'intérieur d'un système que certes ne l'était pas... Mais le Ministre croyait que la tâche la plus urgente était celle de traduire l'égalité d'opportunités au niveau institutionnel moyennant un système ouvert (les candidats peuvent accéder aux grades les plus élevés, quelle que soit la voie qu'ils ont suivie) équitable (à une période identique d'études correspond un certificat, un diplôme ou un grade de désignation égale) diversifié (voies extrêmement variées pour atteindre des niveaux

de formation égaux) individualisé (vaste gamme d'op -
tions en accord avec les vocations et les intérêts par
ticuliers de chacun) et inter-relié (passage facile
à des types d'Études différents de ceux qui ont pu
être initialment choisis sans répétition inutile de
matières).

Démocratisation aussi dans l'intention et la pra
tique d'intéresser tout les portugais à la discussion
du projet de réforme. En Janvier 1971 les portugais
ont été invités par le Ministre à remettre leurs avis
sur le projet du système scolaire et la Réforme de
l'Enseignement Supérieur.

On chiffre à 40.000 les personnes qui, individuel
lement ou par groupe, ont envoyé des commentaires et
des suggestions critiques.

Un Secrétariat de la Réforme Éducative sous la
direction directe du Ministre, s'est penché sur les
documents, et après une étude minucieuse, a élaboré un
projet de loi de réforme.

Le Secrétariat de la Réforme Educative sous la
seule dépendance du Ministre, en dehors de la surveil
lance gênante de l'Administration, sans le poids routi
nier de l'appareil bureaucratique, libéré du conserva
tisme obstructionniste, a pu donner corps à toutes les
propositions envoyées au Ministère.

21. L'extention de la scolarité à huit années, cas d'innovation que nous présentons, s'insère déjà dans cette réforme globale de l'enseignement.

"L'expérience" que nous présentons constitue, du point de vue organique et pédagogique, la première pierre d'un tout, le support de l'éducation de base d'un peuple qui devra assumer son rôle spécifique dans le développement économique, politique et social futur, quel que soit le système de développement à adopter. (1)

(1) Bien sûr il ne suffit pas une loi, plus ouverte quelle soit, pour assumer la scolarisation des enfants portugais; elle a été accompagnée de mesures d'innovation de méthodes de préparation et perfectionnement des professeurs, amélioration du niveau scolaire (accélération des constructions avec recours aux pavillons pré-fabriqués): Mesures aussi d'action sociale (gratuité de l'enseignement, etc.) Cependant, étant donné le retard de l'enseignement au Portugal tout ce qui a été fait ne peut jamais faire.

Le poids avec ce qui est encore à faire.

DEFINITION ET STRATÉGIE DE L'INNOVATION

22. Quoique sous une orientation élitiste, la création du Cycle Préparatoire de l'Enseignement Secondaire, en 1968, avait ébranlé le système scolaire portugais cette création^a a été intégrée dans la décision politique d'augmenter de deux ans la scolarité obligatoire. Sous l'effet, de cette décision les deux premières années de l'enseignement du lycée et de l'enseignement technique ont fusionné. Ce fusionnement concernait des élèves (agés entre 10 et 12 ans) qui devraient terminer leur scolarité obligatoire (CPES) dans l'année scolaire 1969/70. Pour ceux qui parmi eux avait l'intention de poursuivre des études (et ils n'avaient d'autre choix à faire que de se décider pour le lycée ou l'enseignement technique cf pg.) un problème d'une grande acuité se posait.

Les programmes de la 3^{ème} année de l'enseignement du lycée et de l'école technique étaient la suite des anciennes 1^{ère} et 2^{ème} années et obsolument pas la suite des programmes du Cycle Préparatoire. Il fallait donc les refaire ou en faire de nouveaux. C'était une tâche urgente dont s'occupait séparément les Directions générales de l'Enseignement Tech

nique, au moment où arrive au Ministère Veiga Simão (Janvier 70).

Mais les six ans de scolarité obligatoire, suffiraient-ils aux besoins réels de ce pays?

Et l'option faite entre l'enseignement du lycée et le technique, ne continuait-elle pas à être précoce?

Et cette option n'était-elle pas conditionnée par le milieu social de l'élève?

La réponse à ces questions et à beaucoup d'autres exigeait une Réforme Globale de l'Enseignement C'est l'oeuvre du Prof. Veiga Simão.

23. Les études nécessaires à la mise en oeuvre de cette réforme globale ont envisagé deux buts complémentaires:

- a) dessiner le profil du nouveau système scolaire;
- b) créer des nouvelles structures de décision, mieux adaptées à ce nouveau système

Mais la solution pressante demandée par les élèves qui quittaient le CPES (pg.nº) pouvait-elle, attendre l'approbation de la Réforme du système Educatif et des Services Centraux du Ministère?

En tout cas, la décision à prendre dans ce domaine devrait être guidée par la nouvelle orientation de la politique éducative que le nouveau tenant du porte-feuille de l'Education voulait imprimer à son action.

D'où la décision de faire porter la scolarité obligatoire à 8 ans et, en même temps, en faire un tronc commun d'études.

Cette solution visait le futur, mais imposait un travail immédiat: l'élaboration de nouveaux programmes.

Voilà le sujet spécifique du cas portugais que nous présentons dans ce séminaire:

Il s'agit de présenter l'inter-relation entre d'une part, la décision de politique générale éducative de faire porter à huit ans la scolarité obligatoire et d'autre part l'élaboration des curricula qui devaient être une force dynamique du système éducatif.

24. La simultanéité de la réforme du système scolaire, réforme des services et encore l'absence de institutions de recherche en Sciences de l'Éducation devrait imprimer "au cas d'innovation" ces caractères dominants:

- a) C'était une initiative du Ministre lui-même;
- b) Elle se traduisait dans un processus expérimental;
- c) Elle représentait le passage d'un système fermé, autoritaire, à un autre que le Ministre voulait plus ouvert et démocratique.

25. Mais quel était le poids des Services Centraux de l'Éducation Nationale dans la démarche vers cette innovation. faciliteraient-ils le travail où par contre l'empêcheraient-ils?

Il faut rappeler qu'à ce moment-ci l'enseignement secondaire était dirigé par :

- a) la Direction générale de l'Enseignement du lycée;
- b) la Direction générale de l'enseignement Technique et Professionnel;
- c) la Direction de Services du CPES pour l'enseignement du cycle préparatoire;

Le Directeur général du Lycée, bien attachée à la tradition qui voyait dans le lycée la voie de la formation des élites (cf. n° ..), craignait une baisse du niveau d'études sous l'effet d'une remontée du nombre d'élèves. Au contraire, le responsable de l'enseignement professionnel tenait à l'idée que le Portugal avait besoin d'ouvriers et pas de licenciés. (1)

Le Directeur des Services du CPES ne pouvait être qu'intéressé parce que le trône commun d'études ^{bó podewo} présentait à la fois un élargissement et une mise en valeur ^{valorizace} du Cycle qu'il dirigeait.

Ils ne se sont jamais mis d'accord. Et à quoi les mettre d'accord? Ce serait un très mauvais départ d'assigner la tâche de l'innovation à des hommes et à des structures qui manifestement appartenaient à un passé qu'on voulait révolu. D'où la décision du ministre de constituer un groupe de travail autonome, lié à son cabinet et indépendant des structures du Ministère.

(1) N'a-t-il pas dit au Ministre qu'il était en train de faire arracher les pavés, faisant allusion aux manifestations de rue des étudiants? Le Ministre lui a répondu. "Eh bien, les

26. L'organisation du groupe

Le Ministre a chargé Maria Graça Fernandes de choisir un groupe d'enseignants qui devraient élaborer de nouveaux programmes.

Pourquoi M^{me} Graça Fernandes? Parce qu'elle avait fait une critique aux programmes, déjà terminés sous l'orientation des Directions Générales de l'enseignement Technique et du lycée. Ces programmes aucun souci d'innovation et insistaient au contraire, sur un esprit du passé.

Le Ministre a accepté sans discussion la liste des noms (vide annexe) proposée par M^{me} Graça Fernandes.

Dans cette liste il y avait quelques noms réputés de l'opposition ou régime .

27. La première réunion du groupe a eu lieu le 12 Janvier 1971. Les enseignants se sont mis d'accord pour travailler en toute indépendance des institutions y compris le Ministre lui-même.

Cette indépendance n'allait pas sans problèmes. En effet, les Directions Générales de l'Enseignement Technique et du lycée habituées au contrôle de toutes

les initiatives qui concernaient leurs activités spécifiques voyaient mal que le Ministre puisse passer outre les structures institutionnelles (un Directeur Général à même essayé de constituer un groupe parallèle pour élaborer des programmes. Averti, le Ministre a fait arrêter le projet).

De sa part le groupe conscient de l'innovation qu'ils voulait imprimer aux programmes et sachant combien les structures étaient traditionnellement, adverses au renouvellement ne cachaient pas un certain scepticisme.

Ne seraient ils en train de travailler pour rien?

28. En tous cas, le 30 Juillet 1971 le groupe a rendu au Ministre les programmes suivant le calendrier établi des le débat. S'along ce calendrier un délai de 14 mois était indispensable a l'organisation des moyens matériels et à la formation des maîtres.

29. Aussitôt après l'approbation de la Réforme des Services Centraux du Ministère, le Ministre a chargé les nouveaux directeurs (1) généraux de l'Enseignement Secondaire et de l'Enseignement de Base donner leurs avis sur les nouveaux programmes et de les mettre en place.

L'un et l'autre des Directeurs ont fait réviser les programmes par des enseignants reconnus compétents (tactiques de la D.G. du Secondaire) et par les inspecteurs de nouvelle Direction Générale de l'enseignement de base (décision de son Directeur).

Tous les deux, après une synthèse de leurs opinions, ont présenté quelques altérations aux curricula avec lesquelles les auteurs ont été d'accord.

Voilà comment on est arrivé à l'approbation provisionnelle des programmes. Pour en saisir la portée innovatrice, on a décidé de les comparer avec les anciens curricula.

(1) Les anciennes Directions générales de l'enseignement technique et de l'enseignement du lycée ont disparu. À sa place a été mise la Direction Générale de l'Enseignement Secondaire.

ANALYSE DE CONTENU DE NOUVEAUX CURRICULA.

COMPARAISON AVEC LES ANCIENS.

30. Une brève analyse des curricula proposés actuellement aux élèves du groupe d'âge 13-14 ans permet d'établir que ceux de la 3^{ième} et 4^{ième} années de l'expérience du cycle préparatoire présentent une réelle innovation par rapport aux 3^{ième} et 4^{ème} années du lycée et de l'enseignement technique, soit :

a) en ce qui concerne les finalités de l'enseignement

b) en ce qui concerne les buts et méthodes pédagogiques, les contenus, les attitudes et comportements attendus chez les élèves et les professeurs.

La première partie portera sur une brève analyse des curricula, tandis que la deuxième portera essentiellement sur les programmes de portugais, sciences humaines, que nous semblent plus significatifs par rapport aux innovations signalées au n° 2.

1. Innovations au niveau des finalités de l'enseignement.

31. Anciens curricula (des lycées et technique)

Quoique les anciens plans d'études ne soient pas suffisamment explicites en ce qui concerne les buts généraux, leur analyse permet d'affirmer qu'ils menaient à une forte ségrégation entre la voie classique donnant accès à l'enseignement supérieur et la voie technico-professionnelle (agricole, industrielle et commerciale) destinée aux élèves qui "projetent d'entrer plus tôt dans la production".

Il s'agissait, en effet, de deux filières scolaires totalement séparées et auxquelles il est permis d'appliquer la citation suivant (1)

"hétérogènes par leurs contenus"

"apposées dans leur finalité conduisant à des postes tendanciellement antagonistes de la division sociale du travail"

"hétérogènes par leurs recrutements elles s'adressent massivement à des classes sociales antagonistes".

Ainsi, tandis que les programmes de l'enseignement des lycées sont constitués par une somme de connaissances réputées comme "le savoir et la culture" les mêmes pour tous, dans l'enseignement technique on peut trou-

(1) "L'école capitaliste en France", Baudelot et Establet ed. Maspéro

ver toute une gamme de spécialisations correspondant à division technique du travail.

Ainsi, tandis que tous les élèves du lycée ont les matières de portugais, français, anglais, histoire, géographie, sciences naturelles, physique et chimie, mathématiques et dessin, les trente⁵³ cours professionnels englobent une variété de matières qui va de la mécanique générale, l'électricité et les matières textiles jusqu'à l'histoire de l'art, l'économie familiale et la technique de fonte en passant par les différentes techniques de dessin, les mathématiques, l'architecture ou les notions d'hygiène du travail.

Dans l'enseignement technique il y a ou moins trente plans d'études différents correspondant à autant de voies professionnelles.

32. Dans les programmes en essai, les buts généraux, sont clairement explicités. Ils prétendent assurer à tous une formation générale commune et garantir le développement des aptitudes individuelles en proportionnant aux élèves "une gamme d'expériences qui leur permette de choisir la voie professionnelle qui s'adapte le mieux à leurs aptitudes". Ils prétendent développer chez les étudiants dans une attitude des capacités et des info

mations constitutionnelles d'un outillage moteur, mental et culturel de base, susceptible de servir:

- des études scolaires pour ceux qui continuent leurs études
- la formation professionnelle au seuil de l'emploi
- l'"utilisation des temps libres"

À partir de 12-13 ans, on éduquait des individus d'après leur origine socio-économique, celle-ci étant la variable la plus importante qui influençait l'avenir des élèves.

Au contraire, les nouveaux programmes prétendent introduire d'autres variables qui puissent influencer l'avenir, à savoir, "attitudes, intérêts et aptitudes de chaque élève. Les variables pourront contrecarrer l'origine socio-économique dans le choix de l'une des voies: secondaire supérieur et technico-professionnelle.

On a essayé de voir s'il y avait une corrélation entre l'origine socio-économique des élèves et la voie scolaire (Lycée ou l'enseignement technique) à choisir.

Pour cela les élèves ont rempli une fiche avec les professions des parents et la voie scolaire "choisir" l'année prochaine. Cependant, on n'a pas pu prendre des conclusions étant donné le manque d'information, en ce qui concernait la poursuite d'études et par conséquent la difficulté des élèves à se prononcer sur la question.

33. Innovations des contenus des programmes et méthodes pédagogiques.

Au niveau des programmes et méthodes pédagogiques l'innovation est aussi significative.

Les programmes et méthodes antérieurs avaient presque comme seul but la transmission des connaissances dirigées vers des modèles professionnels. De ces programmes se dégageait une certaine conception de la "Culture" obtenue ou degré, dont le sommet serait la fin d'études supérieures. L'élève était considéré comme un objet qui devait recevoir les contenus "enseignés" pour les reproduire plus tard.

Les programmes expérimentaux ne considèrent plus l'élève comme objet de l'enseignement mais plutôt comme le sujet même de cet enseignement.

Ainsi on trouve souvent des appels à la capacité d'initiative et au sentiment de responsabilité. On veut conduire les élèves à pouvoir "interpréter, critiquer et organiser personnellement l'information qui leur a été fournie"

Au lieu d'un ensemble de théories l'enseignement devient une "gamme d'expériences".

Au niveau des attitudes à produire chez les élèves.

34. L'enseignement est vu comme un processus destiné à produire un certain nombre de changements chez les élèves et à inculquer chez eux des attitudes et des comportements prévus à l'avance. Les méthodes d'apprentissage et les contenus véhiculés sont subordonnés à cette fin.

On peut dire que les anciens programmes se revêtaient d'un dogmatisme et d'un totalitarisme certain, implicites dans les contenus respectifs et favorisés par les méthodes pédagogiques.

À une vision unidimensionnelle, absolutiste et autosuffisante, où les élèves n'intervenaient pas, correspondait de leur part une attitude de passivité, d'obéissance et de conformisme par rapport aux valeurs établies.

Dans les programmes expérimentaux, les valeurs de référence les idées et les concepts apparaissent sous une lumière moins absolutiste et moins dogmatique.

35. Attitudes à produire chez les professeurs les anciens programmes, trop détaillés et pleins de recettes obligatoires exigeaient des enseignants une attitude de conformisme et obéissance stricte; Les nouveaux programmes demandent, au contraire, une attitude d'initiative personnelle.

36. Compréhension de la réalité nationale

Dans les anciens programmes, le concept de patriotisme est au service de l'idéologie dominante.

Dans les programmes en expérience les élèves sont invités à voir de côté problématique et l'aspect relatif des connaissances, à organiser critiquement et à individualiser l'information reçue a fin de favoriser la capacité d'initiative et l'esprit critique.

37. Dans les anciens programmes le pays est envisagé comme une entité absolue séparée du concert des nations. Dans ce pays tout est harmonie et équilibre. Les curricula faisaient appel à l'orgueil national: il y avait une grande insistance sur "le passé glorieux" (1)

(1) À titre d'exemple quelques notions stéréotypées. Nous sommes dans le monde orgueilleusement seuls (phrase de Salazar). Le Portugal n'est pas un petit pays: 25 millions d'habitants (avec les colonies). Le Portugal est le plus grand producteur de liège pour péter la foit et l'Empire, voilà la mission des portugais depuis toujours: "la montagne la plus haute du Portugal est la Ramelau à Timor" etc., etc, etc.,

CERI/IMTEC/74.02

Dans les nouveaux programmes la notion de l'identité nationale est perçue dans une perspective "d'humanisme universaliste et de compréhension internationale".

Une telle ouverture internationaliste est bien soulignée dans la nouvelle matière de sciences humaines, laquelle, remplaçant deux matières distinctes, l'histoire et la géographie, a réuni les principales contributions de la géographie, de l'histoire, l'économie, de la sociologie et de l'éthnologie.

Soulignons quelques buts assignés à cette matière.

- donner aux élèves "une vision panoramique et une compréhension aussi bien de la diversité que des décalages caractéristiques des sociétés contemporaines, sous l'aspect socio-économiques, éducatifs et culturels, et aussi des liaisons réciproques des sociétés et des problèmes mondiaux".
- que les élèves puissent comprendre et accepter la diversité des cultures et des comportements des peuples et des hommes".

- "que les élèves acquièrent la conscience du rôle des individus et des groupes sociaux et culturels ... et, deviennent ainsi capables d'une intervention consciente et responsable dans la communauté à laquelle ils appartiennent".

- De même le programme de portugais veut conduire l'élève à "s'intéresser à d'autres civilisations et à autres formes du savoir vers une vision claire et consciente de l'Homme et du Monde".

L'oeuvre littéraire n'apparaît plus comme un legs culturel mais plutôt comme l'expression d'une réalité concrète qui doit être analysée. Des textes brésiliens sont introduits dans le programme, jusque, à ils étaient ignorés sous prétexte de sauvegarder la pureté de la langue portugaise".

38. La conception de la science.

Les observations générales des programmes de l'ancien deuxième cycle du lycée ne font pas de référence explicite aux attitudes des élèves en ce qui concerne le concept de science.

D'ailleurs l'extention des programmes rendait impossible n'importe quelle démarche dans ce sens.

Maintenant les nouveaux programmes cherchent à créer des situations dont le but vise à faire comprendre comment la science "est faite". Selon le programme expérimental de la 3^{ième} année des Sciences Naturelles "le but primordial est le développement de l'esprit scientifique par l'utilisation, (dans son apprentissage) de la méthode de recherche scientifique on pose des problèmes et on en cherche les solutions. Dans cette perspective la pratique du travail au laboratoire est considérée indispensable pour que l'élève soit en mesure de vivre l'esprit scientifique.

"Le doute systématique la discussion des données dont l'homme dispose et en tirer des conclusions scientifiques s'avère très important pour la formation de l'élève.

Aussi important que l'élève n'ait pas le sentiment qu'il fait de la recherche scientifique - il emploie surtout la méthode des chercheurs scientifiques, mais il ne fait pas de la recherche étant donné l'indispensable recueil de grand nombre de vérifications d'hypothèses pour arriver à une généralisation".

"Quand l'élève est conscient de cela il prend mieux conscience de ce que c'est que la Science".

L'élève doit comprendre que la construction de la Science est une oeuvre lente et continue, qui n'appartient ni à un seul homme, ni à quelques uns - les génies - mais plutôt à beaucoup d'hommes. Son évolution se fait le long de l'histoire de l'Humanité au fur et à mesure que des contributions pour une découverte plus efficace des faits.

Le programme permet encore à l'élève de comprendre comme le développement de la technique est important pour le progrès et la construction de la science.

Par exemple, le chapitre "Relations entre l'homme et quelques êtres vivants" montre comment le développement des auxiliaires d'observation - de la simple lentille au microscope électronique - a été important pour la construction de la science.

38. Au niveau des objets et des contenus

Auteurs étudiés

Dans les programmes classiques de portugais, le choix des textes étudiés s'inspirait d'un esprit imprégné du passé. On se basait sur des concepts moraux, religieux et politiques, impliquant un choix qui portait

sur l'étude d'anciens auteurs. Les textes de chaque auteur étaient sélectionnés suivant les mêmes critères. Les choisis étaient encore censurés. L'oeuvre des auteurs était ainsi déformée d'accord avec l'idéologie en vigueur.

Les nouveaux programmes présentent surtout des auteurs de l'actualité même si la censure se maintient au niveau du choix des textes. (1)

Contrairement aux anciens programmes qui faisaient surtout de l'histoire de la littérature, les nouveaux présentent l'oeuvre littéraire comme une réalité concrète qui a besoin d'être analysée et critiquée.

39. Les Sciences Humaines et la réalité sociale

Ainsi que les "Sciences Humaines" le "Portugais" cherche à intéresser les élèves "à d'autres civilisations et à d'autres formes de savoir en augmentant les connaissances et ^{en}amenant les élèves à une vision claire et consciente de l'Homme et du Monde".

En toutes les matières le centre c'est l'Homme ; à travers différents aspects et dans les différentes matières, les élèves "sont amenés à découvrir l'unité essentielle de la condition humaine qui postule une solidarité internationale".

(1) Avant le 25 de Avril

Dans cet ordre d'idées, les "sciences humaines" ont pour but de développer

1) la connaissance et la compréhension du monde et des hommes d'aujourd'hui c'est-à-dire, de la présente réalité sociale et culturelle.

2) les attitudes favorables à la prise de responsabilités sociales;

3) la formation et développement de l'esprit scientifique, através l'étude de la réalité sociale et culturelle".

Regardons encore le sujet de la matière de "Sciences de la Nature": "L'Homme et la Nature - L'Homme fait partie intégrante de la Nature et en dépend complètement; il ne doit pas détruire les ressources naturelles, mais, au contraire, les utiliser rationnellement. Dans cette ligne de pensée l'introduction de certaines rubriques telles que: la pollution de la nature, l'hygiène microbienne et hygiène générale, réceptivité aux maladies infectieuses, etc; des sujets complètement ignorés dans les anciens programmes.

En ce qui concerne la réalité sociale la matière "sciences humaines" est particulièrement significative au point de vue de l'innovation.

Les élèves de l'enseignement secondaire sont ainsi, pour la première fois, introduits à l'étude de la réalité socio-culturelle historique et contemporaine.

On souhaite "...que les élèves acquièrent la conscience du rôle des individus et des groupes dans la solution des problèmes sociaux et culturels qui se sont posés et se posent toujours aux hommes" ... "et ainsi deviennent capables d'une intervention consciente et responsable dans la communauté à la laquelle ils appartiennent".

40. Innovation au niveau des comportements et des attitudes attendues chez les professeurs.

Tandis que dans l'enseignement classique, le professeur est envisagé comme "transmetteur de connaissances" les programmes en expérience préconisent pour les professeurs un rôle de guide, d'interprète, et de détenteur de problèmes conduisant à l'ouverture de l'école sur la communauté". Plusieurs conseils sont donnés aux professeurs en ce qui concerne les méthodes pédagogiques à utiliser dans les nouveaux programmes.

Ainsi il est conseillé "l'usage modéré de l'exposition magistrale... technique privilégiée dans la trans-

mission d'un legs culturel élaboré le long des temps
et qui fait plus appel à l'intelligence et à mémoire
qu'aux fonctions critique, imaginative et créatrice,
grâce ^{ce} aux quelles sa même legs est élaboré". "Le cours
du type colloque est propice à la participation créa-
trice de l'élève..."

LA MISE EN ROUTE DE L'"EXPERIENCE"41. choix des écoles

Une fois les programmes approuvés, l'idée qu'on devait les essayer à titre expérimental, le choix des écoles s'imposait. Sous quels critères devait-on le faire?

Les auteurs des programmes avaient prévu un plan qui tenait compte du milieu socio-économique et de la diversification régionale, variables établies sous critères scientifiques du a M. Orlando Ribeiro (1)

Le Directeur Général de l'Enseignement de Base a passé outre ces critères et a imposé les siens, sans autre justification que son pouvoir arbitraire de décision. On constate l'impossibilité de critique aux décisions basées sur le pouvoir hiérarchique que le caractère très centralisé et autoritaire de l'administration portugaise permet. Voilà 19 écoles choisies qui n'avaient même pas les conditions matérielles requises: pas d'équipements, pas de laboratoires, pas de salles pour des travaux de toute ordre, etc. À ce propos, la Direc-

(1) Vide note pag.

tion Général avançait l'argument de pouvoir se rendre compte de la réaction des élèves à l'innovation dans des situations de carence.

Sur les 19 écoles, 14 ont été choisies dans la zone privilégiée (vid pg.), dont 8 dans la région de Lisbonne.

Pour l'année scolaire 73/74 il y a eu la même absence de planification et ont été choisies 38 autres écoles, toutes dues à l'influence des notables et des Prefets qui voyaient l'installation des écoles dans leurs régions comme un moyen de prestige personnel et influence politique.

Bref, en 72/73 19 écoles avec la 3^{ème} année et 73/74 19 écoles avec la 3^{ème} et 4^{ème} années et 38 où fonctionne la 3^{ème}.

42. Recrutement des professeurs

Une fois de plus les auteurs ont présenté une suggestion: envoyer aux enseignants les nouveaux programmes, accompagnés d'une enquête a fin de faire un sondage de leurs désires de participation dans cette "expérience" pédagogique.

Cette proposition n'a pas eu de suite et à sa place on a adressé une invitation aux enseignants, mieux notés dans le certificat d'aptitudes au professorat. En plus ils étaient considérés, d'après des indications d'inspecteurs ou professeurs - conseillers, comme des professionnels d'esprit ouvert et adaptés à la nouvelle attitude pédagogique. Il faut reconnaître encore cette fois-ci, que les critères théoriques ont été remplacés par des critères ad hoc, entièrement subjectifs.

En 1973/74 face à la décision tardive d'élargir le processus à des écoles situées dans des petites villes on a dû engager activement des enseignants sans aucune préparation spécifique (1). Pour les grandes villes le critère (?!...) adopté en 1972-73 a été maintenu.

43. Formation des enseignants

Les enseignants se sont réunis avec les auteurs des programmes pendant une semaine du mois de Septembre, avant de prendre leurs postes en Octobre de 72.

Il s'agissait d'une espèce de cours de formation - les résultats ont été très inégaux selon les groupes de matières car l'improvisation continuait à faire fortune et les succès dépendaient nettement de

(1) Il y a des enseignants qui ont seulement l'équivalent du baccalauréat.

situations occasionnelles: une plus grande capacité de quelques auteurs conseillers pour profiter du très court délai d'huit jours, pas seulement pour enseigner ce que les enseignants devraient transmettre, mais surtout pour inculquer chez eux une permanente inquiétude humaine et pédagogique. Cette inquiétude, là où elle a eu lieu, s'est prolongée jusqu'à nos jours. Des rencontres, débats, discussions libres, échanges épistolaires, en sont la plus vivante manifestation, de tel sort que leur contestation permanente n'est pas passée inaperçue de la part de la Direction Générale qui les tâchait souvent de subversion des directives du sommet.

44. Pendant l'année scolaire il y eut d'autres réunions:

1 - Réunions dites de zones (1) où devaient être présents les enseignants, les auteurs des programmes et un coordinateur attaché à la Direction Générale de l'Enseignement de Base et chargé de faire la liaison entre chacun des intéressés dans le processus expérimental.

2 - Réunions tous les trois mois - les réunions prétendaient être un grand rassemblement d'enseignants, auteurs et coordinateurs.

Pour quelques matières les professeurs tenaient à une revendication principale: autonomie. L'absence des professeurs a fin d'envisager l'indispensable autonomie des situations pédagogiques. Les auteurs soutenaient les enseignants. D'ailleurs cette alliance bientôt rompue entre professeurs et auteurs plaçait souvent les coordinateurs dans une situation gênante. Ils étaient, d'une part, vus du côté des enseignants comme représentants de la machine administrative, considérée toujours contraignante de l'esprit innovateur, et d'autre part, les coordinateurs eux-mêmes, manquaient de pouvoir de décision et savaient que leur rôle ambigu d'intermédiaires ne pouvait que faire ajourner des décisions dont la mise en pratique pressait. En effet, les rapports des coordinateurs étaient condamnés à périr dans l'oubli bureaucratique.

Ces réunions n'ont pas eu de suite. Elles sont devenues des réunions générales oui, mais les enseignants étaient distribués selon les matières et par plusieurs écoles de Lisbonne, sans possibilité de mettre en commun des expériences pédagogiques différenciées.

Les groupes ainsi constitués ont utilisé des didactiques différentes. Quelques uns écoutaient des cours magistraux; d'autres allaient jusqu'à la didactique détaillée, des connaissances très concrètes à faire passer aux élèves, d'autres encore, n'ont pas cédé

CERI/IMTEC/74.02

à ces procédés et ont continué à partager leurs expériences pédagogiques, en dégagant des orientations générales.

Ces déviations méthodologiques sous l'apparence d'apporter un surcroît de formation professionnelle ne cacheraient-elles pas une intention déguisée en technocratie, d'affaiblir la dynamique contestataire manifestée par les enseignants

Quelques réactions à "l'expérience"

45. Methodologie employée

L'absence d'un dispositif de contrôle et évaluation du "processus expérimental" a rendu impossible l'analyse du même processus.

En effet, en même temps que les nouveaux curricula, on a mis en jeu, d'autres variables non contrôlées, à savoir, choix plus ou moins arbitraire des écoles avec des conditions matérielles très variables l'origine socio-economique des élèves, la formation des maîtres, des directeurs d'écoles et même des surveillants, etc.

Ainsi, s'il est certain que l'expérience de la 3^{ème} et 4^{ème} année de l'enseignement de base a déclenché chez les élèves une "nouvelle attitude" face à l'école et à la communauté, il est pratiquement impossible de juger le poids de l'innovation - mise en place de nouveaux curricula - dans cet attitude.

Face à ces données et faute de temps ou a opté par l'observation et description empirique de la "nouvelle attitude" des élèves, à travers des informations qui nous ont été données par les enseignants, les parents-d'élèves et les élèves eux-mêmes. On a assisté à plusieurs réunions de parents d'élèves et d'enseignants

et à des cours de sciences humaines. Pendant certains de ces cours on a fait des interventions en demandant aux élèves de nous parler de leur enseignement. Ces débats ont donné lieu à des textes d'où l'on transcrit quelques extraits dans ce chapitre.

46. Cadre de l'observation

Notre information se rapporte essentiellement à deux écoles de Lisbonne, dont l'une est située dans un quartier de prolétariat, petite et moyenne bourgeoisie. Dans les réunions de parents d'élèves on remarque la présence de jeunes cadres, "intellectuels de gauche" et d'ouvriers. L'autre école est située dans un quartier de moyenne et grande bourgeoisie. Parmi les parents d'élèves on remarque la présence de hauts responsables du Ministère de l'éducation.

Grâce à la gratuité de cet enseignement, on y trouve des enfants dont l'origine socio-économique est des plus faibles, car, pour eux, c'est la possibilité d'accomplir encore deux ans de scolarité ce qu'ils n'auraient certainement pas pu faire à l'enseignement classique.

L'expérience est encore très recherchée par des enfants d'intellectuels, intéressés aux problèmes pédagogiques, ainsi que par des enfants de fonctionnaires.

res du ministère de l'éducation au courant de l'expé-
rience. On y remarque encore la présence de "cas" d'ina-
daptation scolaire.

Dans une troisième école, située aux proxi-
mités d'un bidonville, on a assisté à une réunion de
parents d'élèves.

47. Les nouvelles attitudes des élèves, et, l'ambiance à
l'école, nous ont apparu en contradiction avec le sys-
tème scolaire général et le modèle social en vigueur.⁽¹⁾

Cette contradiction se traduisait chez les
élèves par un grand pouvoir de verbalisation des criti-
ques à l'école et à la société.

Ce pouvoir de critique est en général attri-
bué au "processus expérimental" dans ses aspects multi-
ples à savoir recrutements des maîtres, aspects pédago-
giques et administratifs de l'école, ouverture aux pa-
rents- d'élèves, formation des surveillants, etc.

Une plus grande autonomie serait aussi une
des caractéristiques de ces élèves. Des aspects de cet
autonomie nous ont été souvent référés par les parents

(1) Observations réalisés avant le 25 Avril 1974.

d'élèves et des enseignants a travers des comparai-
sons avec des amis du même âge, ou des frères et
soeurs non soumis au même type d'expérience:

"Ils sont beaucoup plus ouverts, plus indé-
pendants, plus responsables, plus près des enseignants".

"Ils sont mieux préparés pour faire face à
la vie et n'ont jamais été si heureux" "les enfants
sont plus heureux et travaillent avec beaucoup plus
d'intérêt"

.. "Cette méthode est plus intéressante car elle
leur donne une plus grande ouverture et plus grande cul-
ture générale. C'est un enseignement plus libre".

.. "J'ai une fille, très bonne élève a qui cette
méthode, suivie par sa soeur, ne lui plaît pas"....

Beaucoup de parents, selon de vieilles habi-
tudes ont voulu contrôler les études de leurs enfants
en leur posant des questions sur les matières étudiés.
Cela a soulevé des problèmes car ce n'étaient plus, ni
la méthode, ni les matières apprises par eux. En plus
les élèves n'acceptaient pas ce type de contrôle qui
mettait en cause leur autonomie. Finalement les enseig-
nants ont réussi a convaincre les parents d'accepter que
les élèves travaillent seuls.

Cet autonomie se traduit encore par l'absence de recours à des leçons particulières, pratique très généralisée par les élèves du lycée. Les "explicadores" (1) ont même réagi à cet état de faits en s'organisant contre l'expérience.

49. Une attitude critique vis-à-vis de l'école et des problèmes du jour-le-jour est constante de la part de ces élèves. Plusieurs parents en parlent ainsi:

"Ils racontent tout à l'enseignant.

Le soir, ils veulent tout discuter ...

Cela est le résultat des habitudes de l'école"

"Ils soulèvent constamment des problèmes"

Selon les élèves

"Ce type d'enseignement ouvre les yeux pour le monde qui nous entoure et nous rend capables de nous intéresser à la politique et de lire le journal".

"Ou sait critiquer les problèmes actuels et savoir ce qui est correct ou non. On a des idées".

(1) Les gens qui donnent les leçons particulières.

Pendant la reunion de parents d'élèves, à laquelle on a déjà fait allusion, les élèves ont exigé d'être présents monopolisant le débat avec le directeur, et faisant des revendications précises en ce qui concerne la ségrégation sexuelle et les problèmes de noriture. La référence à un épisode survenu pendant un débat sur les sciences humaines nous semble significatif.

Un critiquait la méthode de recherche utilisée en sciences humaines pour l'élaboration de de mémoires. D'après les élèves cette méthode exigeait non seulement des livres inexistent à la bibliothèque mais aussi l'aide des parents qui ne sont pas toujours préparés à le faire.

Un des parents, professeur d'économie faisant appel à sa pratique d'enseignement des sciences humaines a dit que malgré, les inconvénients cités, il considèrerait l'étude des sciences humaines utile à la formation des élèves et conduisant au dialogue avec les livres et les parents.

Cette affirmation a été sévèrement critiquée par un élève, car "les camarades du bidonville n'avaient pas la possibilité d'acheter des livres et encore moins de dialoguer avec les parents".

C'est encore d'un regard critique que les élèves analysent leurs programmes et le savoir acquis en faisant la comparaison avec ceux du lycée.

"Au lycée on doit assimiler une grande quantité de matière tandis qu'ici on essaye de comprendre et réfléchir. On préfère ces programmes car ils sont plus actuels soit en ce qui concerne les sujets étudiés à savoir l'émigration, le racisme, la pollution, la santé, etc, soit par les visites d'étude qu'on y fait et qui nous permettent d'augmenter et d'actualiser nos connaissances, hors de l'école. Ils nous permettent encore d'acquérir une plus grande sensibilité artistique"....

"Voyons ce que disent les élèves:

On prend la pratique comme ce principal. A la place de la théorie comme on fait au lycée; on nous a appris à critiquer les choses, voir comment elles sont, réfléchir avant de parler étudier les problèmes, en faire des analyses à fond et comprendre les choses".

"Ou insiste plus sur la qualité que sur la quantité"

(X)

C'est encore d'une attitude critique que les élèves voient le contrôle des connaissances.

Les notes ont été remplacés par des fiches d'évaluation à plusieurs item (vd. annexes).

L'auto-évaluation est même parfois pratiquée, mais, le professeur a le droit de la corriger.

L'abolition des notes a posé quelques problèmes au départ, surtout de la part des "bons élèves" et leurs familles.

À l'heure actuelle, l'esprit compétitif n'existe pratiquement plus.

Pour quelques parents l'inexistence de compétition au niveau des notes est importante. Aussi les élèves, sont en général d'accord avec l'absence de notes. Cependant selon quelques-uns les évaluations devaient être plus complètes car le Bon, Passable et faible ne suffisent pas. "En ce qui concerne la compréhension et l'intérêt on devrait faire des observations. Pour les connaissances, un graphique serait la méthode la plus utile. "D'autres élèves proposent "la formation d'une équipe scolaire constituée par des professeurs, des élèves et éventuellement des parents pour discuter les observations des fiches".

En tout cas, ils considèrent en général que "les fiches donnent des renseignements plus complets que les notes au lycée"

On constate chez les parents une ambivalence qui consiste en vouloir d'accompagner l'expérience tout en donnant une plus grande autonomie en ce qui concerne les devoirs et les études des enfants. Cela va permettre qu'un certain nivellement ait lieu à travers l'expérience car comme on a déjà dit l'aide des parents" facteur d'inégalité, est pratiquement éliminé.

Il y aurait ainsi, une redistribution du capital linguistique scolairement rentable qui se traduit par l'inexistence des bons élèves d'origine socio-économique plus élevée et l'intégration dans la moyenne des élèves originaires de classes sociales plus faibles. La critique se prolonge encore le déroulement des classes, et sur les professeurs.

Les élèves discutent, pendant les classes, des méthodes, des contenus, des programmes en faisant aussi l'autocritique de son travail. Ils vont souvent à la recherche de l'information soit dans des bibliothèques soit sur le terrain.

Ils sont très mobilisés par les problèmes du milieu, par exemple la pollution.

Selon un père "La grande conquête c'est le grand pouvoir d'analyse"..... Ce type d'enseignement exige le contact des enfants avec les choses, et les oblige à faire de la recherche". Pour un autre être "ce type d'enseignement ouvre les enfants tandis que le lycée les ferme".

A ce sujet le dialogue entre une élève de la un quatrième et professeur du lycée est significatif.

"Vous apprenez vos élèves à penser par votre tête et nos professeurs nous apprennent à penser par la notre".

Pour une mère "cet enseignement aide les personnes timides", tandis que pour d'autres leurs enfants "sont acheminés vers la subversion".

50. Le travail de groupe

L'absence de formation des maîtres au travail de groupe a rendu au début difficile ce type de travail. L'esprit de compétition entre élèves, la tendance à la ségrégation sexuelle, la ségrégation sociale, les "cas difficiles", constituaient des obstacles à la bonne marche des travaux de groupe.

Quoique atténuées, ces difficultés continuent à exister, en certains cas. Malgré ça des mémoires très intéressants ont été élaborés en travail de groupe. Soulignons l'existence à l'école de groupes de travail qui travaillent même pendant les vacances. Un de ces groupes a fait une enquête sur le feuilleton "Simplemente Maria"

51. Pour les "cas d'inadaptation" scolaire dont les parents avaient choisi exprésce type d'enseignement, l'expérience s'est montrée très avantageuse ^{al}deboit a complètement disparu.

à la suite d'interventions dans les cours de sciences humaines, qui ont donné lieu à des textes sur l'école ^{et} les professeurs d'où il nous semble important transcrire quelques passages.

...On peut parler plus auvertement avec les professeurs, leur poser nos doutes et nos problèmes extra-scolaires.

"Maintenant on peut établir un dialogue avec le professeur, éclaircir nos doutes et points confus .. tandis qu'au lycée le professeur parle, les élèves se taisent et c'est le professeur qui a toujours raison.

Signalons aussi la conscience qu'ont les élèves des contradictions auxquels ils sont soumis, à savoir la liberté à l'école et la répression extérieure.

Cette contradiction nous a été décrite de la façon suivante:

"Les élèves de cet enseignement ayant été toujours soumis à une société réactionnaire et pleine de vices, une grande partie est incapable de s'intégrer dans l'expérience".

"Je ne suis plus préparé pour l'enseignement traditionnel car celui-ci exige des responsabilités plus grandes".

Enfin, donnons la parole à un élève qui, dans une lettre à un camarade parle de sa ville et de son école.

..... "J'ai beaucoup aimé l'histoire de ta ville La mienne, Lisboa, tu dois la connaître à travers des photos mais si tu ne la vois qu'au moyen de photos tu ne sais pas comment elle est pauvre, notre ville, Oui, Lisbonne n'est pas que beauté et fraîcheur comme les cartes postales nous veulent montrer. Elle a

des quartiers sales et pauvres, ces quartiers où per-
sonne que prend des photos.

Sera-t-il juste que les villes (ainsi que
tous les villages) aient des quartiers riches et des
quartiers pauvres? Q' en penses-tu?

Eu changeant de sujet: l'école. Que veut di-
re pour toi ce mot? Pour moi ça veut dire des
bonnes et des mauvaises choses.

... Il'ya des choses agréables et désagréables..

... À l'école on a des contacts avec un tas
de gens, et nous apprenons, ce qui nous rendra culti-
vés, et capables de comprendre et améliorer le mon-
de où nous vivons. Comme facteurs désagréables il y a
l'incompréhension entre les gens et les devoirs stupides
que nous avons. Mais avec notre type d'enseignement
nous pouvons en partie l'éviter. Je trouve que la
3^{ème} et 4^{ème} années sont un grand progrès dans l'éduca-
tion. Pour moi si nos grands-parents avaient été édu-
qués ainsi, nous aurions aujourd'hui un monde meilleur.

VI

Reactions le l'Opinion Publique

52. La publication et l'entrée en vigueur des nouveaux programmes n'a pas originé une réaction aparente, étant donné la limitation de sa divulgation, l'inéxistence d'organisations associations et syndicats vraiment capables d'une discussion et surtout l'ancestrale habitude de de silence de la classe des professeurs.
53. La campagne contre les programmes a été initiée avec une série de commentaires sur la réforme de l'éducation apparues dans un hebdomadaire catholique d'une petite ville de province. Le commentateur accusait d'ilégale, imorale et religieusement dangereuse la politique du Ministère de l'Education qui s'annonçait laïque et apolitique insinuant qu'il avait eu des infiltrations dangereuses parmi les cadres, exigeant encore que le choix des technitiëns du Ministère soit faite parmi des catholiques dévouës.

On appelait encore pour le Président du Conseil des Ministres contre les déviations de doctrine qui pourraient victimiser la jeunesse.

Les auteurs indiqués pour les textes de lectures du programme de langue maternelle, étaient accusés par des articles succëssives de non catholignes et d'opposants au régime.

Ces articles ont été, par la suite transcrits dans une certaine presse catholique de tirage assez limitée.

Quelques jours avant Noël de 1972, l'organe le plus conservateur de la presse catholique annonçait dans ses premières colonnes un attaque à la "nouvelle troisième" accusée de tendances marxistes (vd. Annexes). Ces accusations se rapportaient surtout à la nouvelle matière de Sciences Humaines rotulée de matérialisme car elle "supprimait toute référence et influence des personnages dans l'histoire". ..les savants, les saints, les heroes n'existent plus - ce qui existe c'est la betail humaine, les groupes, les classes, la statistique...."

Les programmes seraient "un moyen de détruire toute hierarchie de notre société" et étaient conçus comme un attaque à la politique coloniale, un appel à la subversion. On demandait l'intervention du président du conseil en faisant la comparaison entre des extraits de ses discours et quelques parties des programmes.

Pendant ce temps, les travaux préparatoires pour la présentation du projet de Reforme de l'Education se poursuivaient et en Janvier de 1973 le project

de loi a été soumis a la discussion et approbation du Parlement.

La campagne dans la presse catholique se poursuivait et les articles étaient affichés en beaucoup d'églises. Dans les sermons dominicales les abbés en ont souvent parlé.

Le reste de la presse se maintenant en silence. Cependant la discussion de la loi commençait, ne faisant référence qu' au nom des matières à enseigner parmi lesquelles les sciences humaines.

Le projet de loi a été envoyé à la chambre corporative, organe consultatif de l'Assemblée Nationale constitué par des représentants de tous les secteurs de la vie nationale a travers les corporations. Selon le rapport de la chambre corporative seuls quelques uns de ses membres ont approuvé l'introduction de la nouvelle matière "Introduction aux sciences humaines et conclut "Toutefois, l'approbation par la chambre de l'introduction aux sciences humaines ne veut pas dire approbation des programmes expérimentales en vigueur, lesquels leur méritent le plus grand doute.

Le débat du projet de loi à l'Assemblée Nationale a été initié par la suite.

Les députés d'extrême droite ont fortement at-
taqué la loi. Un des points le plus critiqués a été l'
"introduction aux Sciences Humaines". Les arguments uti-
lisés étaient ceux des articles de la presse catholique
qui étaient alors divulgués par tous les journaux des "ul-
tra".

Le Ministre initiait alors une contra - of -
fensive auprès des députés considérés moins réaction -
naires.

Finalement la loi a été approuvée avec des
altérations parmi lesquelles la suppression de l'"Intro-
duction aux Sciences Humaines".

A sa place on a introduit dans le curricula
"l'Histoire de la patrie", la "Géographie de la patrie
et "Notions sur la vie Sociale et structure politique
de la Nation".

Cette décision prise le 5 Juillet 1973 quand
"l'expérience" était déjà en cours est venue perturber
son déroulement. En plus elle a renforcé la position des
opposants aux programmes.

En Janvier 1974 apparaît un nouveau program-
me, dans les 19 écoles où fonctionne la 4^{ème} année expé-
rimentale.

Ce programme, fait en cachette, anonyme, est
radicalement opposé à l'antérieur.

Le remplacement du programme de sciences hu
maines a été très contesté par les professeurs à qu' a
été dit qu'il s'agissait d'une décision du Secrétaire
d'état.

Postérieurement on a su' que le Ministre n'
était pas au courant de la décision.

QUELQUES NOTES FINALES

I - Cette étude soulève plusieurs questions qu'on aimerait voir mises à la discussion, et qu'on essaye de résumer par la suite.

1 - Pourquoi, malgré un réseau scolaire déficient pour tout le système et en particulier en ce qui concerne la 5^{ème} et 6^{ème} années de la scolarité obligatoire - qui couvre à peine 80% des besoins dont (15%) par la TV scolaire - on décide d'augmenter encore deux ans à cette scolarité (1) Sous risque d'être un peu simpliste ou pourrait annoncer quelques hypothèses de réponses déjà citées et qu'on résume ainsi.

1.1 - Pressions d'ordre économique - les ouvriers semi ou complètement illétrés produits par l'école portugaise ne pouvaient plus répondre aux besoins de l'industrie de pointe.

(1) Il faut rappeler que la loi 3/73 prévoit la concrétisation de cette scolarisation (8 ans) dans l'année 1979. En effet, du point de vue politique le gouvernement s'obligeait à garantir la possibilité de rendre obligatoire l'inscription dans la 7^{ème} classe aux élèves qui devaient terminer la 6^{ème} en 1978/79.

1.2 - Pressions internationales d'ordre politique

1.2 - Pressions internationales d'ordre politique - Il fallait se rapprocher le plus possible des démocraties occidentales, en envisageant une future admission au marché commun. On adoptait ainsi les modèles scolaires utilisés dans ces pays, même sous risque d'escamoter toute une réalité matérielle.

1.3 - La stratégie du ministre qui consistait à introduire des points de rupture qu'il fallait combler n'importe comment.

1.4 - Préparation de moyens indispensables à la conversion de l'ancien système scolaire dans le nouveau système qui serait accompli en 1979-80.

II - Un deuxième problème à poser serait celui du sens de l'unification lycée-enseignement technique jusqu'à la 7.^{ème} et 8.^{ème} année de ^{la} scolarité obligatoire.

Dans l'école capitaliste il existe, en général soit l'enseignement technique soit des sections dévalorisées qui mènent directement à la production et les sections d'élite-lycée enseignement-supérieur - qui produisent les classes dominantes.

- Cette innovation se propose un enseignement de base commun à tous n'envisageant pas de section dévalorisées.

Cette orientation qui à priori se veut en tant que mesure démocratique donnant à tous les mêmes opportunités pourrait prendre la forme d'une contradiction au sein d'une société capitaliste.

Dans la pratique la contradiction serait résolue d'une part par la sélection économique à la sortie de l'enseignement de base - Ceux qui auraient les moyens financiers suivraient la voie qui mène à l'enseignement supérieur. Les autres - la majorité - ne pouvant pas rentrer à la production à défaut d'âge, suivraient une année d'études prè-professionnelle, prévue dans la loi de la réforme éducative.

D'autre part des voies dévalorisées étaient en train d'être planifiées à savoir la TV scolaire.

III- Une troisième question pourrait être faite; pourquoi, malgré le trop grand nombre de résistances à l'innovation l'expérience dans les écoles étudiées par nous semble avoir été si réussie du point des attitudes déclanchées chez les élèves et de l'ambiance à l'école.

Il est important de signaler que dans les écoles où l'expérience a débuté en 1972-73, il y avait des conditions matérielles et pédagogiques favorables. Par contre les expériences commencées en 1973-74 ne présentaient en général les moindres conditions pour leur réussite.

Dans ce cas la totale absence de critères de choix des professeurs et des écoles a conduit à la récupération presque totale de l'expérience en la rapprochant en beaucoup d'aspects de l'enseignement du type classique.

Cela pose un problème: les conditions scolaires dans l'ensemble du pays étant celles de ces 38 écoles montre qu'il aurait peu d'hypothèses de succès dans la généralisation de l'innovation

IV

Remarques Finales

Un système d'enseignement a toujours pour objet de maintenir les valeurs d'une société. Cela ne va pas sans contradictions internes, car il y a toujours affrontement de valeurs opposés au sein d'une société donnée.

La société portugaise était dominée, jusqu'au 25 Avril, par un pouvoir politique totalitaire qui était exercé par une classe en fonction de ses intérêts fondamentaux. Le système scolaire salazariste s'est caractérisé par son obscurantisme et son malthusianisme. Cette position était intenable pendant la période caetaniste. La situation internationale et les tensions économiques et sociales internes déterminaient des altérations partielles du système globale et, donc, du système scolaire. Mais, la classe détentrice du pouvoir étant la même les altérations du système ne pouvaient mettre en cause ses objectifs fondamentaux. C'est l'évolution dans la continuité".

Dans ce jeu de forces, les contradictions éclataient à chaque moment. Et, à chaque moment de rupture, fonctionnait un mécanisme répressif visant la récupération des valeurs menacés.

Le cas de la réforme de l'éducation présenté par le Ministre Veiga Simão et, dans l'espèce, l'extension de

la scolarité obligatoire nous semble illustrer cette analyse. Les objectifs et les méthodes proposés déclenchaient à l'intérieur des écoles, une dynamique nouvelle qu'on classait carrément de "subversive". En effet, elle metait en cause les "autorités" et les valeurs constituées. Par ailleurs, elle était un moteur de contestation parmi les enseignants. Et ce n'est pas par hasard que la seule discipline qui posait des questions idéologiques - les "Sciences Humaines" - ait été objet de censure et même d'une transformation si substantielle de contenus qu'elle signifiait une véritable émasculatation.

En effet, si l'extension de la scolarité était désiré par les forces économiques dominantes, il fallait éviter qu'elle mette en danger les valeurs politiques, ou qu'elle fournisse aux jeunes des instruments et des opportunités d'analyse critique de la réalité nationale.

Au début de cette année scolaire, se dessinaient à l'horizon de graves menaces sur l'avenir de "l'expérience". Elle était un facteur additionnelle d'inquiétude au moment où s'aggrave une crise politique générale.

D'autres contradictions de ce type frayaient leur route au Portugal. Elles rougeaient les institutions les plus diverses, sans exclusion de celles qu'on dirait des piliers inébranlables du système politique. Si l'Égli-

CERI/IMTEC/74.02

se , par exemple, montrait des signes d'un malaise incontestable depuis beaucoup de temps, même au niveau de l'hiérarchie, il serait difficile de prévoir , à la rentrée d'Octobre, que l'Armée mattrait à jour ses manifestes politiques les plus disruptifs. Encore plus difficile serait-il de prévoir que les couches les plus jeunes des Forces Armées Portugaises prendraient le pouvoir le 25 avril 1974.

X

CERI/IMTEC/74.02

II COLONNATA

APPENDICE I

DE LA SROBAIE A 100 ALVAST SO 25000 UN 2000000000

20120 2248 UN 2000000000'1 SO 20000 20000 20000 20000

Constitution du groupe de reference IMTEC

2000000000

Antônio de Almeida Costa (coordinateur)

João Lamas

Ana Maria Bettencourt

Maria da Graça Fernandes

Ester Luisa Dias

Carlos Cacella Fernandes

2000000000

2000000000

CONSTITUTION DU GROUPE DE TRAVAIL QUI A ELABORÉ LES PROGRAM-
MES POUR LA 7^{ème} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE OBLIGATOIRE

Elia Almeida

M. de Lourdes Viegas

Matilde Araújo

M. dos Remédios Branco

A. Garcia Pereira

Osório dos Santos

Vitor Pereira

Magda Botelho

Rômulo de Carvalho

M. José Maia

Joel Serrão

Eugénia Viola

Betâmio de Almeida

Jorge Crespo

CERI/IMTEC/74.02

III - MEMBROS

Raquel Simões

M. de Lourdes Martins

Tomás de Aquino

Rui Grácio

M. da Graça Fernandes

CONSTITUTION DU GROUPE DE TRAVAIL
POUR L'ORIENTATION DE L'EXPÉRIENCE

Ester Luisa Dias

Mário Trigueiros

Élia de Almeida

A. Ribeiro dos Santos

Maria Branco

Victor Barros

Inês Monteiro

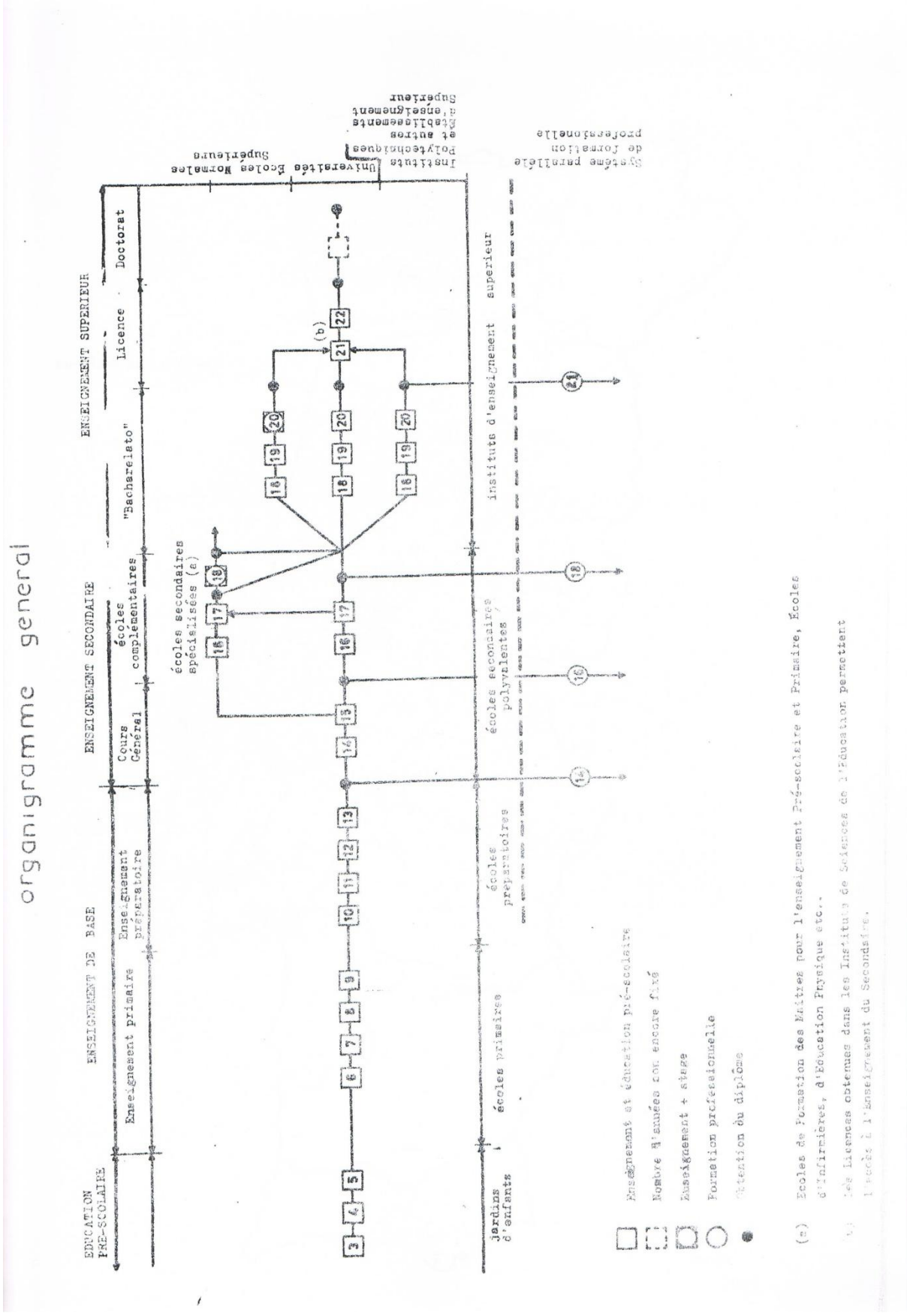
Manuela Simões

Leonor Silva

Camilo Mourão

Margarida Almeida

Père João Diogo



GRAPHIQUES III et IV

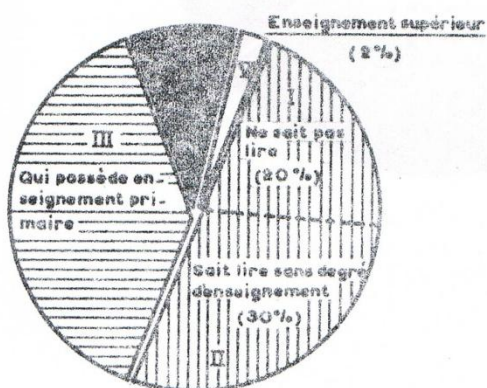
Niveau d'instruction de la population non scolaire de 7 et de plusieurs années d'âge résidente en centres urbains et zones rurales.

MÉTROPOLE 1960

A-DISTRIBUTION PERCENTUELLE DES QUALIFICATIONS

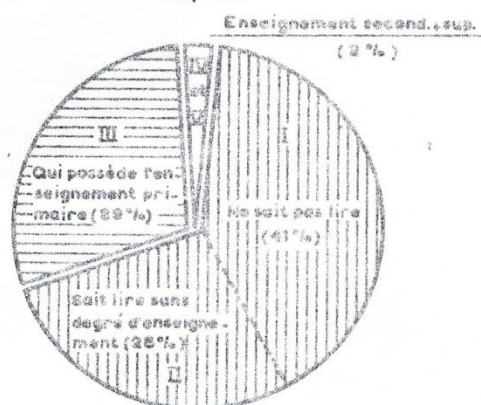
1. CENTRES URBAINS
(TOTAL: 1524945 - 100)

Graph.V



2. ZONES RURALES
(TOTAL: 5049158 - 100)

Graph.VI



Source: M. COSTA GARCIA Op. Cit.

DISTRIBUTION PERCENTUELLE DES QUALIFICATIONS

