

O vínculo pedagógico ao regime de classes: Discursos sobre as práticas e a formação de professores do ensino secundário em Portugal na primeira metade do século XX

JORGE RAMOS DO Ó

jorge.o@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO:

A estruturação do discurso acerca da formação pedagógica do professor do ensino secundário, na primeira metade do século XX em Portugal, deixa perceber um objectivo central — o da estruturação do regime de classe. À semelhança com o que sucedeu noutros domínios, as orientações acerca do trabalho docente e seu controlo, bem como as competências e os deveres dos professores, foram nesse período em larguíssima medida subsidiários da Reforma de Jaime Moniz (1894-95). Este texto visa compreender a génese e o desenvolvimento de tal operacionalização, que marca o início da modernização do sistema público de ensino português, e ocupa-se do trabalho e da formação dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino Liceal, Formação de Professores, Reformas Educativas, Regime de Classes.

A REFORMA DE JAIME MONIZ

A alternativa ao atomismo do regime das disciplinas, criado por Pombal na segunda metade do século XVIII e mantida quase sem interrupções até ao termo de Oitocentos, passava por conceber um quadro de distribuição dos saberes, graduado por anos ou classes, e em que cada ramo disciplinar fosse dissecado, tanto na sua própria particularidade quanto na contribuição que efectivamente dava para o valor absoluto do ensino liceal. O reformador de finais do século XIX tomava como sua tarefa essencial a *al-químia curricular*, num dos sentidos em que é apresentada por Popkewitz (1998, pp. 99-116): como uma operação que, transformando os vários campos disciplinares — as matemáticas, a literatura ou as ciências, etc. — em assuntos ou programas do ensino liceal, vai enfatizar a transmissão de informação por pequenos bocados, tendo essa administração como moeda de troca um mesmo texto para alunos e professores. Pela primeira vez na história do ensino liceal português se sentiu a necessidade de pensar como um todo as peças que outro autor, Ivor Goodson (1997, p. 20), vê comporem o que chama de *currículo estrito*: o plano de estudos, as orientações programáticas e os manuais das várias disciplinas.

O currículo moderno nascia assim, em 1894-95, como mais um produto social a que as autoridades escolares se socorreram para repor a ordem perdida e, sobretudo, repovoar os liceus do Estado, então quase desertos. A fase negra dos “derradeiros trinta anos”, continuava o decreto, em que

“à desordem sucedia a desordem”, superava-se se fosse rigorosamente determinado, e muito bem justificado, tanto o lugar como o papel de cada província disciplinar. A história do currículo — e a história da construção da verdade científica a que depois sempre esteve associado — começava, portanto, como sendo um problema de poder e um problema de resolução eminentemente discursiva. Cunhar-se-iam novas terminologias para mostrar como a repartição das matérias se materializava num sistema complexo ou num corpo animado de elementos vivos e articulados entre si. O roteiro do ensino liceal proposto em 1894-95 começava por resultar assim de jogos de linguagem que procuravam substituir a “desconexão” ou a “desunião tumultuária” por uma “viva coesão” e “unidade de pensamento” (Decreto de 22/12/1894). Falar de currículo como uma construção social da verdade implicava, pois, um raciocínio de permanente busca da melhor articulação da parte com o todo.

O ensino secundário, nesta sua primeira versão moderna implicava: (1º) que os programas das diferentes disciplinas fossem redigidos de modo que em cada classe elas correspondessem, quanto fosse possível, ao mesmo grau de desenvolvimento mental do aluno; (2º) que os factos fossem sempre condensados em generalizações cada vez mais largas e nos limites compatíveis com o desenvolvimento intelectual dos alunos e os conhecimentos que houvessem entretanto adquiridos; (3º) que toda esta apropriação de conteúdos disciplinares se fizesse de acordo com os métodos lógicos do positivismo, quer

dizer, consoante os processos de descoberta e prova; (4º) que as relações se estabelecessem não apenas com os conhecimentos trazidos de trás mas igualmente entre as ciências vizinhas.

A ARTS PEDAGOGICA

Também pela primeira vez os governantes se preocuparam com as técnicas de gestão da sala de aula e imaginaram que seria no decurso da sua actividade quotidiana, que o professor iria garantir os fins do ensino secundário caracterizados desde 1894-95. As autoridades insistiam em imaginar um actor social sempre em busca de equilíbrios e de uma acção sensata sobre os escolares, estabelecendo a lei que o professor: (i) cumpriria os “programas” e praticaria para a sua execução todos os “preceitos” que lhes dissessem respeito; (ii) prestaria “os exercícios escolares” atendendo sempre ao peso das diversas aulas da sua classe e equiparando “quanto possível a distribuição dos mesmos exercícios entre todos os alunos (sem prejuízo da insistência junto dos menos hábeis)”; (iii) não incorreria “em diminuição ou excesso” nos trabalhos de ensino; (iv) manteria “quanto possível a concentração e o laço entre a disciplina ou disciplinas”; (v) corrigiria “a tempo competente os exercícios escritos pelos alunos”; (vi) sustentaria nas aulas a disciplina “com firmeza”, podendo para isso participar aos seus superiores “qualquer facto ocorrido” ou utilizar “os meios essenciais” que o Governo lhe atribuía e que iam desde o “registo” das ocorrências até às “admoestações”, à “ordem de saída das aulas ou a pena de repreensão” (Decreto de 14/8/1895).

Vinha em seguida a necessária troca de posições. Se a lei atribuía estes deveres e mesmo um poder disciplinar ao professor, o “sistema de classe” colocava-o, igualmente, pelas mesmas razões, na dependência directa de um novo actor pedagógico: o director de classe. Este *professor principal* surgia com efeito como a “principal autoridade”, competindo-lhe “guardar e fazer guardar” o essencial, ou seja, “a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado”. Devia pois “entender-se” com os seus colegas subordinados, a fim de todos “manterem juntos acção combinada no exercício do ensino”. Para

tanto marcaria amiúde “sessão” na qual promoveria a “execução ajustada dos programas”. Além disso regularia o esforço que cada professor exigia aos seus alunos respeitando sempre o seu “desenvolvimento físico e psíquico”, evitando o “gravame de os sobrecarregar”. No âmbito das atribuições do director de classe estava ainda “promover a ordem e a disciplina nas aulas da classe”, cabendo-lhe aqui “fiscalizar a execução das disposições legais” que diziam respeito “aos alunos e professores e deliberar convenientemente acerca da prática das mesmas” (Decreto de 14/8/1895). Várias iniciativas posteriores foram tornando habituais estas e outras ideias da Reforma de 1894-95, apesar de nem sempre a paternidade ter sido assumida e até, de quando em vez, as medidas se anunciarem como novidades do Executivo que nessa altura estava em exercício ou até chegarem num caso a negar o regime de classe. Neste plano da realidade não é exagero que falemos de um bloco doutrinário.

Mas nem tudo era fácil. As primeiras recomendações denotavam alguma críspação dos responsáveis governamentais com os professores, recalcitrantes em executar e aceitar as novidades pedagógicas da Reforma. Em Janeiro de 1898, Agostinho de Campos assinava uma Circular aos reitores na qual afirmava conhecer que alguns docentes persistiam “no inveterado hábito” de marcar aos alunos lições cujo estudo tinha de ser feito fora da aula “sem prévia preparação”. A inobservância e mesmo a “contravenção” desta prescrição regulamentar — determinando como vimos que o trabalho doméstico devia ser reservado apenas para complemento do estudo que houvesse sido feito no liceu sob a direcção do mestre — só era possível porque “persistiam velhos hábitos de educação profissional e ainda o desconhecimento dos métodos pedagógicos” (Circular de 13/1/1898).

Não tenho mais notícias referentes a desvios, incumprimentos ou conflitos. O que posteriormente se intentou foi justificar que era preciso fazer mais e melhor em ordem a unificar os meios e processos de ensino. Qualquer coisa como isto: que o regime de classes não estava ainda totalmente edificado sendo por isso necessário desenvolverem-se novas formas de trabalho que o reforçassem. A peça discursiva que melhor exemplificou este insistente pedido de maior eficácia remonta a Setembro de 1914,

e foi mandada publicar pelo ministro da Instrução Pública de então, Sobral Cid. Trata-se de uma Portaria praticamente circunscrita à performance que o professor deveria ter na sala de aula e intitulada não por acaso “Instruções para o ensino em classe”. Se vista de relance ela repetia as indicações fornecidas pela equipa de Jaime Moniz, mas uma análise mais cuidada descobrirá o desígnio de aprofundar, sublinhar e clarificar objectivos sobre o modo como cada professor podia contribuir para a contínua circulação dos conteúdos curriculares e para a homogeneidade grupal dos seus educandos. Este actor foi essencialmente pensado como mais um promotor da regulação social. Não creio exista outro documento, jurídico ou não, produzido na primeira metade de Novecentos, em que tal objectivo surja com tanta definição como aqui. Atentem-se desde logo nestas considerações genéricas: “a capacidade geral dos discípulos e as exigências das demais disciplinas da classe são as duas condições que o professor deve ter, a todo o instante, presentes no espírito para regular a marcha da instrução” (Portaria 230, de 21/9/1914).

A *arts pedagógica* tomava a dianteira na regulamentação do trabalho docente. A “norma inflexível” ou o “dever mais proeminente” do mestre, aos quais se subordinariam totalmente “as condições de ensino”, consistiria agora em “diligenciar para ser compreendido” e “verificar a todo o instante” se efectivamente o fora. Teria de caminhar em passos lentos todavia seguros, não olvidando, por um instante sequer, que a “qualidade” do ensino primária sempre sobre a “quantidade”. Importava sobremaneira ser claro. Além disso, todos os métodos e processos de ensino se deveriam submeter ao incontornável da modernidade, isto é, que o fim do ensino secundário está menos na “soma e variedade de conhecimentos adquiridos” que no “desenvolvimento das faculdades do espírito”. Desta maneira, “a elevação e proveito do ensino” dependeriam da “forma” por que ele era ministrado e não tanto da “sua própria essência”. Dito de outra maneira: mais “dos métodos adoptados e seguidos” que da “perfeição dos programas e excelência dos livros”. O saber técnico-pedagógico sobrepunha definitivamente todas as competências académicas do professor. Se a aula era o “lugar por excelência dos estudos”, o mestre deveria para esse fim “preparar convenientemente a lição

dos alunos, resolvendo-lhes todas as dificuldades e facilitando-lhes o estudo”. O “ensino das crianças e os modernos processos pedagógicos” demandavam, pois, em simultâneo, uma “paciente diligência” e a pormenorizada “preparação em casa da lição do dia” (Portaria 230, de 21/9/1914).

As autoridades começavam a imaginar os professores como garante, em primeira instância, da coesão e uniformidade do conjunto populacional. Importava que tudo fizessem para que na avaliação da prestação dos seus discípulos se não registassem grandes divergências ou variações. Todas as classificações seriam “acordadas em conferência” dos docentes da classe. E cada um dos professores investidos de cargos de direcção do liceu deveria “tomar nota”, caso a caso, de todos os alunos que revelassem “aplicação desigual nas diversas disciplinas”, a fim de diligenciar fazê-los “aproveitar mais” naquelas em que se mostrassem “atrasados”. Mas esta responsabilidade não se ficava por ali, estendendo-se a todos os docentes. É a linguagem normalizadora na sua expressão pura que aqui de novo irrompia. Era obrigação do docente diligenciar para que a classe progredisse “compacta e homogénea no ensino, sem deixar após de si retardatários”. Logo que um desses fosse “notado”, deveria “investigar qual a natureza da deficiência” que dominava nesse aluno, para que pudesse ser “utilmente aplicado” o processo de combate. É neste ponto, neste exacto instante de descoberta do que se afastava da norma, que novas formas de registo documental surgiram, implicando todas as cadeias hierárquicas da instituição. Não era permitido aplicar uma nota de inferior aproveitamento “inferior a suficiente”, sem que o docente da disciplina tivesse “informado por escrito” o professor nomeado responsável pela classe dos motivos — “não em termos indefinidos e vagos, mas com especificação da causa suposta, ou seja, falta de atenção e aplicação, má compreensão e aplicação” — da falta de rendimento. Por sua vez, esta segunda figura deveria transmitir a informação “num boletim” à reitoria, documento esse em que relataria todos os meios e métodos que haviam sido accionados para combater a “deficiência”, bem como o balanço da sua “eficácia ou ineficácia”. Nesta última situação o reitor informaria a família do aluno, “devendo ficar registada esta comunicação”. Da mesma maneira se procederia quando um estudante recebesse uma “nota inferior a bom

em comportamento”. Para que as informações referentes a esse aluno-problema fossem efectivamente “completas” importava que o professor conferenciase “também com os professores da classe”, procurando “na opinião” que estes tivessem do mesmo discípulo “completar o seu próprio conceito”. Tudo porque na “moderna orientação do ensino” os simples esforços isolados eram “deficientes” (Portaria 230, de 21/9/1914).

Neste ano de 1914 a questão do governo da população escolar, no patamar em que decorria a intervenção dos professores, estava mesmo na ordem do dia, preocupando sobremaneira as autoridades centrais. Escrevia-se noutro Decreto que, volvidos vinte anos da Reforma de Jaime Moniz e da afirmação do regime de classes — essa “pedra angular” em que assentava o ensino secundário de “todos os países cultos” —, o sistema não tinha sido “completamente executado entre nós, por falta de verdadeiros directores de classe”. Para isso tinha contribuído a maior frequência dos alunos que desviara estes professores principais das suas tarefas propriamente educativas. A retoma da supervisão pedagógica impunha então que se fizesse uma “divisões da população escolar” e a conseqüente introdução nos liceus das três maiores cidades do país de “directores de divisão”, funcionários que auxiliariam os reitores na “d direcção pedagógica, administrativa e disciplinar”. As suas funções confundiam-se em muitos aspectos com as dos anteriores directores de classe — deveriam acordar com os professores o plano, a unidade, a coordenação e a marcha graduada do ensino, além de ajudarem a calibrar a distribuição dos conteúdos programáticos ao longo da semana com a apresentação de matéria nova, revisões e exercícios escritos —, mas especificava-se que o director de divisão curaria “com especial interesse dos alunos retardatários, chamando para eles a atenção do professor, da família e do médico escolar, e quando não fosse possível “aproximá-los da média da classe constituir com eles uma turma especial”. Cá está novamente a *média* a dar visibilidade aos sujeitos, a identificá-los através do rendimento e a recolocá-los em novos grupos de menor *status* mas também de mais fraca variabilidade. A este director de divisão cabiam, ainda, as funções de “centralizar as informações dos professores acerca do aproveitamento e comportamento dos alunos” (Decreto 858, de 11/9/1914).

Todavia as referências a esta figura institucional desapareceram nos anos seguintes. Pelo Decreto 3.091, de 17 de Abril de 1917, as suas competências foram de novo endereçadas ao director de classe. A Reforma de 1918 (Decreto 4799, de 8 de Setembro) outorgou-lhe mais atribuições, mas desta feita explicitando sobretudo a manutenção “da boa disciplina e da boa ordem na classe”. Nesses termos o director de classe deveria então (i) conviver com os alunos “nas aulas e nos intervalos destas e nas suas associações”; (ii) “aconselhá-los paternalmente” em tudo quanto dissesse respeito “à sua apresentação, asseio e compostura e à boa convivência com os professores, empregados e colegas”; (iii) atender “ao estado de asseio e conservação dos livros, cadernos e demais utensílios utilizados”; (iv) tomar conhecimento de “todos os factos” que perturbassem a disciplina nas aulas ou fora delas”, corrigir por “meios suasórios” os alunos que os praticassem e promover a aplicação das “penalidades regulamentares”. Em 1930 tanto a supervisão do trabalho dos professores quanto estas atribuições de tipo disciplinar foram reiteradas (cf. Decreto 18827, de 6 de Setembro). Dois anos depois, o ministro Cordeiro Ramos assinava outro Decreto no qual se defendia que “a educação moral dos alunos” era a “função primacial do director de classe”. Fossem quais fossem as circunstâncias, esta missão respeitaria sempre a “personalidade do aluno”, que seria “guiado suavemente na correcção dos seus defeitos e no desenvolvimento das suas qualidades”, em ordem a que nele se formasse “*o homem consciente dos seus deveres e dos seus direitos*”. Sobre a questão do “castigo” a lei também não deixava margem para dúvidas. Era o “último recurso para obter a disciplina dos alunos e melhorar a sua educação”; seria sempre “graduado e valorizado”, a fim de que não houvesse de aplicar-se com “rigor e frequência”: a admoestação dada pelo director de classe, “fora da presença dos outros alunos”, era “muitas vezes mais eficaz do que o castigo mais duro” (Decreto 21963, de 9/12/1932; *italico no original*). A Reforma de Carneiro Pacheco (Decreto 27084, de 14/10/1936) substituiu esta figura pelo “director de ciclo” mas não lhe regulamentou as atribuições, o mesmo sucedendo com a Reforma subsequente, de 1947 (Decreto 36508, 17 de Setembro).

Há mais uma sequência temporal que deve ser estabelecida. Tem que ver com os deveres dos

professores. O que há pouco retirei da Reforma de 1894-95, relativamente a este particular, não sofreu alterações significativas no meio século seguinte. Em 1918 o Governo sentiu que era necessário inventariar de forma exaustiva as diferentes incumbências dos docentes, listagem essa que mais tarde seria ou integralmente reproduzida nos principais diplomas seguintes — Decretos 6675, de 12/6/1920 e Decreto 7558, de 18/9/1921 — ou sistematizada nos seus pontos nucleares (cf. Decreto 15948, de 12/9/1928). O objectivo era submeter os professores o mais possível à lógica de funcionamento do regime de classe e aos complexos mecanismos de calibragem e controlo que o seu funcionamento implicava. Novidades mesmo só se encontram a partir de 1936, altura em que passou a ser “obrigatório para todos os professores o serviço circum-escolar”, designadamente sob “a forma de conferências e excursões educativas” (Decreto 27084, de 14/10/1936). A participação nas actividades fora do plano de estudo traduzia, também a este nível, a institucionalização da formação do *carácter* do aluno e a sua centralidade adentro dos objectivos do ensino secundário. A Reforma de 1947 apresentou uma nova versão dos deveres dos professores na qual as dimensões morais, religiosas e nacionalistas foram muito sublinhadas, tendo em vista uma integração social completa dos jovens escolares. A lei reflectia então a velha fantasia do espírito de missão, da dedicação sacerdotal à causa da educação e do ensino.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Era fatal que a questão da preparação profissional do professorado se pusesse na ordem do dia, para dar resposta a esta crescente tendência que valorizava sobremaneira as capacidades e competências pedagógicas. Então, e em paralelo com esta que se acabou de fazer, é preciso que se conte uma outra história, a da construção de institutos responsáveis pela formação dos futuros professores liceais.

A sua origem remonta logo a 1901. Nos Decretos 4 e 5, de 24 de Dezembro desse ano fixou-se pela primeira vez entre nós a obrigatoriedade de uma preparação especial para o exercício da função docente. Para os futuros professores do chamado grupo de Letras determinava que era necessário ter o Curso

de Habilitação para o Magistério Secundário. As aulas decorreriam no Curso Superior de Letras de Lisboa ao longo de quatro anos. O primeiro triénio era constituído pela “preparação científica” — embora no final já surgisse uma cadeira intitulada Pedagogia e História da Pedagogia e em Especial da Metodologia do Ensino a partir do século XVI — enquanto que o último ano se consagrava inteiramente à “prática pedagógica”, fosse porque os alunos assistissem a uma série de conferências por secções de disciplinas ou porque se iniciassem no exercício do ensino. No preâmbulo do segundo diploma referia-se que importava muito às autoridades “regular” e “tornar proveitoso” o exercício do ensino secundário tanto pelo estudo das diferentes disciplinas que constituíam então o currículo dos liceus como também pelos “correlativos conhecimentos pedagógicos”. A justificação parecia óbvia: era “incalculável o número de horas” que se podiam “malbaratar nas classes liceais por falta de conhecimentos de Pedagogia, sem embargo da diligência dos professores”. Não carecia igualmente de discussão o facto de que essa falta era “uma das causas mais eficientes, senão a principal, de excesso de fadiga intelectual” que atingia então uma boa parte dos estudantes liceais. Para os futuros professores de Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Desenho seria igualmente, e logo no ano de 1902, criado um curso preparatório de três anos, que deveria funcionar em Lisboa e Porto, ao qual se acrescentava também um quarto — ficando os candidatos obrigados a deslocar-se ao Curso Superior de Letras de Lisboa —, consagrado ao estudo das matérias professadas na cadeira de Pedagogia e História da Pedagogia e em Especial da Metodologia do Ensino a partir do século XVI. Nos anos seguintes foram-se registando ligeiras transformações neste modelo (Gomes, 2001; Rodrigues, 1908).

Era evidente o propósito de desenvolver um saber sobre a prática docente que se aproximasse o melhor possível do que as correntes renovadoras vinham afirmando e investigando no estrangeiro e no campo emergente das Ciências da Educação. Se já em 1901 se podia notar a influência da *razão higiénica*, designadamente no afloramento do problema do *surmenage*, aqui era o próprio campo da psicopedagogia moderna que se pretendia reproduzir, absorvendo inclusive a dimensão positivista e experimental que então marcava a Psicologia.

A própria designação da instituição era de inspiração francesa. O Decreto de 1911 determinava igualmente que no primeiro ano de preparação e, além das “lições magistrais”, fossem programadas em cada semana várias “conferências”, às quais se seguiria sempre o debate e a discussão livre “quer sobre a obra dos grandes educadores, a partir do século XVI em diante, quer sobre livros ou artigos pedagógicos, recentemente publicados em Portugal ou no estrangeiro, quer sobre questões de método, higiene e disciplina escolar”. Ainda nesse ano existiria um conjunto alargado de “trabalhos práticos”, a saber: (i) “exercícios escritos nas aulas, sobre pontos escolhidos pelos professores”; (ii) “preparação de lições modelos, feitas perante os professores de pedagogia ou de história da pedagogia, e sempre seguidas de uma crítica raciocinada”; (iii) “exercícios de pedagogia experimental”; (iv) “estudos de psicologia infantil” feitos, como os anteriores, nos “Laboratórios de Psicologia das Faculdades de Letras”. O segundo ano escolar, que correspondia à iniciação do normalista no exercício da prática docente, tinha dois períodos. Num primeiro, que se estendia até final de Dezembro, assistia às aulas dos professores dos liceus, e aí iria receber as “noções indispensáveis sobre a metodologia especial das respectivas disciplinas”. Mas cada candidato deveria “ensinar, pelo menos, uma vez por semana, preparando as lições por escrito, sob as indicações do professor dirigente”. No resto do ano lectivo o ensino seria “exclusivamente” realizado pelo candidato, “sob a fiscalização dos professores dirigentes”, que examinariam as “suas correcções nos exercícios feitos pelos alunos”, e assistiriam “sempre às suas lições, esclarecendo-os com as necessárias advertências e guiando-os com os seus conselhos”. Os normalistas estavam ainda obrigados a assistir a todas as “reuniões de turma ou classe” em que decorria o seu tirocínio, bem como àqueles “conselhos escolares” em que se tratasse da classificação dos alunos e até aos exames. Terminado este ano de prática, a habilitação pedagógica seria avaliada através dos chamados “exames de Estado” que constavam de três diferentes provas realizadas perante um júri nomeado pelo Governo e constituído por três professores dos liceus e quatro professores das Faculdades de Letras ou Ciências. Na primeira prova era necessário desenvolverem-se dois “argumentos”, de meia hora cada um, a partir

de “pontos tirados à sorte” que versavam matérias de ensino, devendo um deles respeitar às “classes inferiores” e o outro “às classes superiores dos liceus”. A segunda era já uma lição dada a uma classe também sobre matéria sorteada, e à qual se seguia a “respectiva discussão pedagógica durante uma hora”. Por fim, a terceira prova consistia na apresentação de uma “dissertação, impressa ou dactilografada, sobre um ponto de didáctica do ensino secundário, à escolha do candidato” (Decreto de 21/5/1911).

Na chamada Reforma Camoesas — nome do titular da pasta da Instrução Pública e que teve em Faria de Vasconcelos o seu redactor principal —, datada de 1923, notava-se que, relativamente ao “pessoal docente”, tínhamos era certo “matéria-prima excelente”, mas faltavam “meios e órgãos adequados para valorizar as aptidões e seleccionar os homens”. A “eficiência e o rendimento” do professor não estavam à altura do que era capaz “de fornecer o seu zelo, o seu patriotismo e a sua boa vontade”. Entre as causas que inibiam os docentes de “levarem a cabo, como eles desejariam, a sua missão” figurava, à cabeça, a “preparação profissional realizada nas diferentes escolas normais”. Era “insuficiente e defeituosa”. Na verdade, parecia aos reformadores que estas instituições não eram, “como deveriam, escolas exclusivamente técnicas”; os seus programas não giravam “activa e essencialmente em volta de disciplinas fundamentais (didáctica, pedagogia científica, psicologia e higiene)” e não estabeleciam, da mesma forma, o “verdadeiro trabalho pessoal criador” dos seus alunos; não dispunham de “autênticas escolas de aplicação”, onde a prática profissional se realizasse “em condições de treino efectivo” com crianças (Proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional, de 21/6/1923).

A rotura defendida pela dupla Camoesas-Faria de Vasconcelos não passou do papel, como é amplamente sabido (Fernandes, 1979, pp. 119-121; Nóvoa, 1987, II, pp. 542-549). O mesmo não se terá passado no entanto com muitas das ideias nela apresentadas. Sete anos depois, um novo diploma legal abordaria a questão da formação de professores, vindo a estabelecer alterações nos mesmos termos da abortada iniciativa de 1923. Um dos governos da Ditadura Militar veio a reconhecer que as Escolas Normais Superiores, assim como o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, que as precedera, não

haviam produzido “o que delas havia a esperar no sentido do aperfeiçoamento do ensino liceal”. Ter-lhes-á faltado “a unidade de vistas, um pensamento e uma acção comum”: em vez da “obra homogénea dum corporação comum” o que se podia verificar ao longo dos tempos era o “trabalho desconcertado de muitos”. Se o princípio continuava a ser “o da divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica”, era fundamental proceder-se a alterações: a primeira seria novamente confiada às Universidades e as segundas totalmente entregues a escolas do grau a que o futuro professor se destinava. Quanto aos aspectos da formação teórica havia que restringir o número de cadeiras e estabelecer com rigor quais eram as nucleares. Ora, não havia grandes dúvidas acerca disso, sendo o novo plano de estudos constituído pelas seguintes disciplinas: “a pedagogia e didáctica, a história da educação, organização e administração escolares, a psicologia geral, a psicologia escolar e medidas mentais, e a higiene escolar”. Além do aparecimento da administração, como se verifica a grande novidade era mesmo o predomínio do saber *psi* na cultura pedagógica. Estas cadeiras — todas anuais, menos a última, de duração semestral — constituiriam a “3^a Secção das Faculdades de Letras, sob a designação de Ciências Pedagógicas”. Vinha em seguida a questão da prática. Tentando proporcionar “ambientes de trabalho apropriados”, o Governo autorizava a criação, em Lisboa e Coimbra, “de escolas de preparação prática dos professores do ensino secundário — os Liceus Normais”, começando a funcionar imediatamente um deles “pela conversão do Liceu de Pedro Nunes”. Seria a instituição modular, de referência: o Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) ficava assim “constituindo um meio de aperfeiçoamento de toda a organização e da melhor execução dos serviços do ensino liceal”, visto que seria, ao mesmo tempo, “escola prática do magistério”, de “aperfeiçoamento profissional” e de “ensaios pedagógicos”. Dito de outra forma: não lhe competia apenas “cumprir determinações superiores”, como os restantes liceus, mas igualmente “tomar iniciativas”. A preparação profissional dos candidatos ao magistério secundário no Liceu Normal era constituída por dois anos de estágio. O 1^o destinava-se especialmente à “assistência a lições modelos”, algumas delas a cargo do próprio estagiário, discutidas, “em conferência, pelo professor

metodólogo e por todos os estagiários” que estivessem a fazer prática na mesma disciplina. No 2^o ano cada formando tomava já conta do ensino que lhe era destinado, igualmente “sob a direcção do professor metodólogo e sob a fiscalização deste professor e de outros do liceu, além do reitor”. A habilitação para o magistério secundário continuava a ser obtida mediante Exame de Estado, constituídos “por provas de cultura e provas pedagógicas” (Decreto 18973, de 16/10/1930).

No ano seguinte, novo diploma determinou que os reitores — a lei permitia que fosse criado um segundo Liceu Normal em Coimbra, daí o plural — promovessem também eles a realização de “conferências pedagógicas” e as tornassem “obrigatórias para os estagiários e para todos os professores em exercício no liceu normal” não só a assistência como ainda a participação nestes eventos. A qualidade de liceu-modelo e a vocação experimentalista do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) conferiam-lhe um lugar de destaque no conjunto: todos os reitores dos liceus do país prestariam ao do Pedro Nunes as informações que este lhes requisitasse, “pessoalmente ou por escrito”, sobretudo as respeitantes aos “melhoramentos introduzidos”. Como que em troca, o estabelecimento da capital publicaria trimestralmente um *Boletim* em que se arquivariam os relatos dos vários *ensaios práticos* levados a cabo no seu interior, devendo a distribuição da publicação periódica ser feita “a escolas, professores e demais pessoas” que se interessassem pelas questões do ensino secundário, “e considerada oficial para todos os efeitos legais”. Estipulava-se, ainda, que o Pedro Nunes funcionaria sob o “regime de semi-internato”, cuja administração pertenceria ao reitor, na parte pedagógica, e à associação escolar, na parte económica (Decreto 20741, de 18/12/1931). Tanto nos deve bastar para compreendermos que a chamada procura da inovação educacional não corria lado a lado ou sequer se opunha ao modelo de ensino público defendido. O Pedro Nunes não se apresentava como um epifenómeno mas, exactamente ao contrário, uma realidade que deveria contaminar e informar toda a estrutura do ensino médio português da época. Não é também por acaso que só nesta altura é que se institucionalizou o velho princípio, tantas vezes requerido, dos alunos poderem ficar no interior do liceu após o termo das

aulas. O experimentalismo de métodos e técnicas pedagógicas e o internato pareciam implicar-se mutuamente. O Pedro Nunes era a expressão concreta do liceu como *casa de educação*.

FECHO: O BLOCO MONOLÍTICO DO ENSINO MODERNO

Não há aqui espaço para debater a história do associativismo docente. Ela pode ser vista noutra discussão que empreendi (Ó, 2003, pp. 383-399) e onde notei uma coincidência de posições entre políticos e professores no que respeitou aos postulados da Reforma de Jaime Moniz, a saber, a defesa da matriz pedagógica do regime de classes e formas activas de aprendizagem, conduzindo à higiene da alma do aluno. A unidade orgânica do plano de estudos e o ideal de um aluno saudável e activo caracterizaram de facto o discurso da classe, aprofundando nessa medida a busca de consenso.

Ora, ante a fantástica saturação de um mesmo tipo de discurso, brotando de todos os lados, o investigador tem evidentemente de concluir que a *realidade* ou *sistema* existiram porque eram alimentados, continuamente e de muitas diferentes formas, pelo mesmo modelo de enunciação. Deverá assinalar essa confluência, não se deixando surpreender pela dinâmica de conflito que por vezes caracterizou o palco dos acontecimentos. Este parece-me reflectir mais a luta pela posse do *único*

critério de verdade disponível no mercado educativo que propriamente uma divergência programática ou de fundo. As manifestações de afirmação de uma cultura profissional ou de desacordo com as autoridades centrais foram, tenho para mim, momentos históricos em que os professores incorporaram as categorias, divisões, classificações, relações presentes no regime de inteligibilidade que, sabemos, estava na ordem do dia desde finais de Oitocentos. Portanto, nas suas posições específicas eles reiteravam a evidência de que só havia uma forma de imaginar o liceu e de governar os respectivos alunos. A agenda dos responsáveis pelo Ministério teve sempre inscrita a tópica da imperfeita institucionalização do regime de classe, assim como o esteve nas dos professores. Nestes termos, a questão clássica, e que por uma razão ou outra nos assalta no decurso de qualquer análise histórica, de tentar distinguir o que terá sido do domínio das intenções e o que, de facto, passara para a realidade dos homens e das coisas, penso que se esclarece em boa medida por aqui. Não é que a dicotomia teoria-prática me interesse ou veja nela alguma força explicativa. O ponto é efectivamente outro e de grande significado para o meu argumento: a reivindicação permanente traduzia de facto que o *poder não se exercia de fora*, por decreto, pela força da espada ou em consequência de uma política de medo. A crítica ao sistema correspondia na verdade, e tão apenas, a um desenrolar de argumentos cujo propósito era o de o conseguir melhorar e o tornar mais eficiente.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes). Coleção Oficial de Legislação Portuguesa (1894-1947).*
- FERNANDES, Rogério (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve/Instituto de Cultura Portuguesa.
- GOMES, Rui (2001). Arqueologia das políticas educativas: Prolegómenos de um método. *Episteme*, 7-9, pp. 385-413.
- GOODSON, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ó, Jorge Ramos (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- RODRIGUES, José Maria (1908). A Instrução secundária em Portugal. In *Notas sobre Portugal*. Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 521-535.