

Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

Luís Mota

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A sociedade portuguesa *viveu* ao longo do ano de 2010 as comemorações do centenário da I República. A ocasião provoca a necessidade de reflectir sobre o significado dos discursos e das iniciativas na época. Aqui interessa sobretudo debruçarmo-nos sobre a educação e em particular sobre a formação de professores. A 25 de Março de 2011 completar-se-ão cem anos sobre a publicação da lei de Educação, mas mais do que embrenharmo-nos na retórica entusiástica dos que se achavam capazes de fabricar o *homem novo*, desejamos visitar as escolas normais superiores e o seu modelo de formação de professores. Considerando as componentes da formação científica no domínio da especialidade do professor, a preparação científica no âmbito psicopedagógico e a prática de ensino, a nossa abordagem incidirá, em particular, sobre a estrutura orgânica, nomeadamente, sobre objectivos, componentes de formação, duração e o funcionamento das escolas normais superiores.

Palavras-chave

República, Escola Normal Superior, Formação de professores, Ensino secundário

Abstract

Portuguese society went through the centenary celebrations of the First Republic throughout the year of 2010. In March 25th, 2011, the publication of the education law will celebrate a hundred years. The reformer efficiency of school and the investment in teachers' training able to manufacture the *new man*, justify revisiting the higher normal schools and its model of education. Considering the scientific training components in the domain of the teachers' specialty, the scientific preparation regarding education sciences and teaching practice, our approach will be particularly focused on higher normal schools' organizational structure, especially when objectives, training components, duration and functioning are concerned.

Key-words

Republic, Higher Normal School, Teacher's education, Secondary education

Introdução

Uma leitura para além da espuma dos dias e dos contagiantes discursos republicanos, na tentativa de construir uma análise mais compreensiva das dinâmicas educativas em Portugal, sem deixar de reconhecer o esforço de muitos dos militantes republicanos e as iniciativas dos governos da República, leva-nos a inserir esses 16 anos num ciclo de *optimismo reformador*, com início nas décadas de 1860-1870 e que se prolongou até ao final da Primeira República, caracterizando-se, particularmente, por uma excessiva fé na educação e na capacidade da escola em se constituir motor de regeneração social (Nóvoa, 2005).

Da prática política republicana ao nível da educação, após a instauração da República, transparece uma certa falta de percepção dos actores políticos de que a sua acção, mais do que uma ruptura, representava, pelo menos até certo ponto, uma continuidade em relação às últimas décadas da monarquia constitucional e ressalta, por outro, a falta de consciência do ritmo lento de transformação dos sistemas educativos e a ausência de conhecimento e compreensão do processo histórico no sentido de perceber que, muitas vezes, as transformações à superfície são um indicador de permanências (Nóvoa, 1988). A elite republicana, *armada* de um cientificismo comprometido e de *generosas intenções*, investiu na educação como se esta se alterasse por decreto ou pela exaltação retórica, paradoxalmente, prosseguindo, inexoravelmente, a *tradição* portuguesa de construção retórica da educação (Soysal & Strang, 1989). A formação de professores para o ensino secundário pode ser um bom exemplo dessa vontade dominada pela inércia da prática política. Portanto a formação de professores pode constituir um campo onde se pode encontrar a generosidade do progressismo mesclado com crença na ciência positiva e a ideia que tudo isso se podia facilmente institucionalizar se para tanto o Estado se determinasse a legislar em conformidade com os princípios que deviam orientar a modernidade.

No encaço da formação de professores do ensino secundário. Uma concepção de educação

Se, entre nós, os ecos da exigência de professores qualificados remontam aos primórdios da modernidade, devemos admitir que foi só a partir da segunda metade do século XIX que a preocupação com a sua formação pedagógica entrou definitivamente na agenda política nacional e nos discursos dos especialistas. No fim desse século, sentia-se bem a necessidade de formar professores entre alguns intelectuais portugueses. Ferreira Deusdado, quando em artigo sugestivamente intitulado *A Necessidade da Preparação Pedagógica no Professorado Português* (Deusdado, 1973 [1877]), afirmava a sua pretensão de «tratar realmente das necessidades mais ingentes da nossa instrução: – criar professores»,

deixa bem vincada a importância que atribuía à formação de professores considerando que «antes de mais reformas de instrução primária e secundária», era «indispensável fundar escolas normais» que habilitassem o pessoal docente. Para o fundador da *Revista de Educação e Ensino* (1866) os professores deveriam «adquirir previamente a aptidão pedagógica e científica», mobilizando competências de observação e reflexão, que passava já pelo conhecimento da Psicologia. Reclamando-se de uma perspectiva científica da profissão docente, como acabámos de constatar, compreende-se que, a dado passo, sustentasse que «se a profissão do magistério é uma profissão científica como qualquer outra, o professor precisa de um período de aprendizado que o habilite a entrar capaz e dignamente no exercício das suas funções» (Deusdado, 1973 [1877], p. 340). E fazendo-se eco da opinião pública, ou melhor, da opinião pública ilustrada, afirmava:

Todos os homens inteligentes e sensatos reconhecem que precisamos de bons professores. Se todos estão de acordo neste ponto, porque não criá-los? A criação da Escola Normal para professores de instrução secundária será o único meio de oferecer uma renovação inteligente e moral em o nosso país, acabando com muita ideia falsa e com nocivos prejuízos nos métodos de ensino (Deusdado, 1973 [1877], p. 343).

A solução estava ali mesmo, no Curso Superior de Letras. Seu lente auxiliar desde 1867, Deusdado avançou com uma proposta de reorganização do Curso Superior de Letras numa Faculdade de Filosofia e Letras, que sinteticamente se expressa assim:

Reorganizar o Curso Superior de Letras a fim de o converter numa verdadeira escola normal para professores do ensino secundário, deve ser o primeiro passo dado na reforma da instrução pública. Fazer dele uma escola onde se ensinem, com profundidade, as línguas e as literaturas clássicas, as línguas e literaturas vivas, as ciências filosóficas, históricas, geográficas, etnográficas e pedagógicas é duma necessidade inadiável. Deste modo ficávamos com uma escola normal de que tanto carecemos e, ao mesmo tempo, com uma faculdade de Filosofia e Letras que não possuímos (Deusdado, 1973 [1877], pp. 343-344).

O pensamento de Ferreira Deusdado tem algo de premonitório. A emergência da cientificação da educação e do ensino esteve na raiz da tomada de consciência da necessidade de criação de professores e da preocupação com a escolarização dessa formação. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer os anseios de ensino universitário que parecem latentes nas suas palavras, a coberto da necessidade de formar professores. Será necessário esperar cerca de três décadas para a vontade e iniciativa políticas da República darem corpo a outros projectos de natureza universitária no país.

A formação de professores, contudo, avançaria lenta e paulatinamente. Primeiro a criação de cadeiras, nomeadamente, no Curso Superior de Letras, onde Ferreira

Deusdado leccionou *Psicologia e Ciência da Educação* (Nóvoa, 2005). A institucionalização chegaria com o Curso de Habilitação do Magistério Secundário (CHMS), no início do século passado, em 1901. A estrutura da formação já articulava os domínios científicos, da especialidade e psicopedagógico, com a componente prática e organizava-se em dois percursos, um, com o intuito de formar professores para as disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho do plano de estudos dos liceus, desenrolava-se opcionalmente, na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto, e concluía-se no Curso Superior de Letras; o outro, resultou da reformulação do Curso Superior de Letras, onde foi criado um curso, específico, *de habilitação para o magistério secundário* (CHMS) no domínio das ciências sociais e das humanidades – Geografia, Filosofia, História e Línguas. No âmbito da formação psicopedagógica o plano de estudos incluía as disciplinas de *Pedagogia do Ensino Secundário, História da Pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante e Psicologia e Lógica* (Gomes, 1991), esta última só para os candidatos à secção de ciências, no entanto, os conteúdos leccionados eram os mesmos, uma vez que os da referida disciplina se incluíam no âmbito da *Filosofia*, disciplina da secção de Letras (Pardal, 1992).

Sublinhada a continuidade na acção educativa, convém compaginá-la com o contributo dos republicanos e com o fenómeno da implantação da República. Com efeito, não devemos ignorar o papel de muitos republicanos que, a partir das duas últimas décadas do século XIX, impulsionaram um projecto de educação e de divulgação de um paradigma cultural fundado numa leitura científica da natureza, do homem e da sociedade, de tradição iluminista. Crentes na ciência e na perfectibilidade humana confiam nas virtualidades da educação, e no papel transformador da escola e na acção dos professores, que agora se quer científica, como condição para a regeneração social (Catroga, 1993) (Catroga, 1996).

Na verdade os republicanos acreditavam, nas vésperas de implantação da República, que só uma transformação política permitiria levar a cabo um tal programa educativo, capaz de *resgatar* Portugal, como o atesta Duarte Leite, em 1909:

Em um país, ignorante e empobrecido por meio século de administração fraudulenta, incôscio dos seus direitos e apenas habituado a conhecer dos seus deveres; aqui onde as oligarquias políticas, fortes como um passado de impunidade, confiadamente se dispõem os mais audazes cometimentos – é uma quimera pueril imaginar que é possível conduzir, em tranquila evolução, um largo e profundo movimento educativo e de reconstrução, que vitoriosamente reforme os costumes políticos e transforme fecundamente os processos da administração pública (Leite, 1909).

Ora um «país ignorante e empobrecido» dificilmente teria o assomo cívico que lhe

permitisse colocar em marcha a transformação política que desenvolvesse o movimento educativo que o fizesse *renascer*. Se não existia povo para fazer ressurgir a Pátria, se não existiam cidadãos capazes de cumprir a sua missão social mobilizando a razão fundada no conhecimento científico, então seria preciso esperar que a República resgatasse o País e, por meio da educação, criasse esse cidadão:

Fazer vingar a causa do povo em Portugal é operar uma obra de prodígio. O povo não está feito. É fazê-lo. Não é ressuscitá-lo. Ele nunca existiu. Na realidade é dar-lhe nascimento e mostrá-lo à própria nação assombrada, como um homem novo e sem precedentes (Chagas, 1908-1910).

A instauração da República transportou, assim, as expectativas de todos quantos pretendiam para Portugal uma ordem política mais democrática, mais justa e mais esclarecida, tendo constituído um momento de esperança para a concretização dos anseios de muitos, expressos por Guerra Junqueiro, em telegrama enviado ao *Governo Provisório da República Portuguesa*, onde manifestava o desejo que a República fosse «sinónimo de ordem e de harmonia, de inteligência e de trabalho, de amor e de justiça, de liberdade e de beleza, para que a história de Portugal esplenda no mundo novamente» (Junqueiro, 1925).

O conteúdo ideológico naturalmente permaneceu, isto é, a crença na educação e na escola, mas, um tanto surpreendentemente, o tom de manifesto, quasi panfletário, também sobreviveu aos tempos de propaganda e transitou, sem alterações substantivas, para a letra da lei, bastante visível no preâmbulo da Lei de 29 de Março de 1911:

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros.

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão do seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa dum guia, que é conjuntamente a família e o mestre (Lei de 29 de Março, 1911).

Do homem esperava-se que fosse o cidadão, o cidadão republicano, esse homem novo, consciente da sua missão social, civicamente activo em torno da sua responsabilidade de ser útil, agindo sob a razão fundada no conhecimento científico. A vontade por parte de uma vanguarda republicana em fabricar esse português novo e a crença de que tal só seria alcançável *derramando a luz*, qual *Aufklärung* – acaso não foi a «República que libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica» (Lei de 29 de Março, 1911)? –, permitem compreender a importância e o valor atribuídos à educação e à fé nas potencialidades da escola como veículo de regeneração social

patentes ainda no preâmbulo da lei ao considerar-se que «educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude» (Lei de 29 de Março, 1911). À semelhança da natureza, também a sociedade geraria os seus seres, se os não havia, criavam-se, nomeadamente, emancipando a criança portuguesa «de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações» (Lei de 29 de Março, 1911). Os termos da lei encerram o voluntarismo revolucionário e o inconfessável utilitarismo social, num tom de clara influência das ciências naturais e da medicina (Lei de 29 de Março, 1911).

A vontade de produzir cidadãos era acompanhada de uma concepção de educação integral expressa na necessidade de *atingir* «o ser humano, sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral» (Lei de 29 de Março, 1911). Eixo fundamental da modernidade entre 1880 e 1930, a educação integral conheceu diferentes perspectivas, mas no seu conjunto denunciavam uma ambição pedagógica desmedida (Nóvoa, 2005, p. 79), concretizada na crença de que através da transformação da *criança* em escolar se educava a sociedade. Da escola esperava-se que, para além da «transmissão de técnicas e saberes», formasse mentalidades e criasse vontades (Ramos, 1994, p. 414), através do «desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade», formando «a alma da pátria republicana» (Lei de 29 de Março, 1911).

Trata-se como não podia deixar de ser, de um discurso imbuído de um forte republicanismo onde as marcas de modernidade são bem evidentes e que se compõem de esforços no sentido de definir os referenciais científicos da pedagogia, polarizados entre postulados de Alexander Bain, por exemplo, e as teses de Émile Durkheim, traduzidos pelos trabalhos de uma geração que consolidou «uma matriz científica no estudo da criança e dos processos educativos» (Nóvoa, 2005, p. 67), da qual se destacam nomes como Augusto Joaquim Alves dos Santos (1866-1924), Sebastião Cabral da Costa Sacadura (1872-1966), Alberto Pimentel Filho (1875-1950), António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) ou António Sena Faria de Vasconcelos Cabral Azevedo (1880-1939).

A proposta educativa de Faria de Vasconcelos, profundamente marcada pela Educação Nova e na lógica de uma pedagogia científica, pugnavam por uma educação integral, no sentido do desenvolvimento de todas as capacidades do educando e que a escola deveria dar a cada indivíduo para a intervenção de cada um num futuro melhor. No seu entender a educação deveria assentar nos pressupostos e nas orientações da pedagogia contemporânea que advogava que a formação da personalidade devia «assentar na cultura das aptidões características do educando, sem descuidar as outras forças materiais e espirituais, sem desprezar nenhuma faculdade ou possibilidade» (Vasconcelos F. d., 1921, p. 17).

Actor comprometido pela acção e pelo pensamento, docente de Psicologia e de Pedagogia, deixou-nos, como testemunho, uma obra que traduz uma preocupação em tratar as questões pedagógicas como factos naturais e positivos, afirmando a natureza científica da pedagogia, enquanto ciência, com campo e métodos próprios (Vasconcelos F. d., 1921, p. 17). Como sublinhava Faria de Vasconcelos nas suas lições, só era possível construir as bases da nova pedagogia e de uma escola nova através do conhecimento científico da natureza física e psíquica da criança, com apelo sistemático à observação e à experimentação, nomeadamente, com recurso ao trabalho laboratorial. Apesar de reconhecer que as ciências que se debruçavam sobre o desenvolvimento da criança ainda não se encontravam muito avançadas, era claramente a favor da expansão dos estudos que deviam «dar ao ensino a sua base lógica e natural» (Vasconcelos A. F., s. d., p. 12).

O avanço da ciência em geral, com base na utilização sistemática da observação e da experimentação e o recurso à prática laboratorial, e a afirmação de diferentes ciências, em particular, os casos da Psicologia, da Pedagogia e da Medicina, com contributos sérios para o conhecimento do crescimento e desenvolvimento do ser humano, e muito particularmente da criança, contribuíram para o sentimento e a crença na necessidade de dotar os professores de conhecimentos científicos que lhes permitissem «conhecer a natureza da criança e criar em volta dela um meio que seja conforme ao seu desenvolvimento» (Vasconcelos A. F., s. d., p. 470). Tratava-se, afinal, de o professor, à semelhança do médico, se encontrar capacitado para avaliar as condições de aprendizagem de cada aluno e encontrar um caminho, um percurso adequado a cada um deles. Para o professor da Escola Normal Superior, da Universidade de Lisboa, «sem o conhecimento da criança o ensino» não poderia «ser proveitoso» e, na sua opinião, no seu tempo, «os profissionais do ensino», estavam «nas mesmas condições em que se encontraria um homem que fosse horticultor sem ter noções de botânica que o habilitassem ao conhecimento das plantas» (Vasconcelos A. F., s. d., p. 10). Compreende-se bem, por isso mesmo, o envolvimento e o empenho de Faria de Vasconcelos na formação de professores, tendo-se batido pela necessidade de os professores *conhecerem* as ciências da sua especialidade e as do domínio psicopedagógico:

Daí, portanto, a necessidade de o professor conhecer além das disciplinas que tem de ensinar, aquelas que ele não deve ensinar, mas que o habilitam a estudar e a conhecer o aluno anatómica, antropológica, fisiológica e psicologicamente e nas suas relações com o meio social em que vive. Assim habilitado a encarar o problema educativo, tanto sob o ponto de vista das matérias de ensino, como daqueles a quem elas têm de ser ensinadas, o professor dará ao ensino e à educação uma feição inteiramente nova, cujos resultados práticos e úteis serão de um real alcance (Vasconcelos A. F., s. d., p. 17).

Embora isto não constituísse exactamente uma novidade, não há dúvida que o contexto

ideológico propiciava a que tais ideias pudessem ser contempladas nas propostas políticas sobre a organização da formação de professores. Independentemente das hesitações e das dificuldades na implementação das medidas, vários governos da 1ª República foram receptivos à necessidade de dotar os professores dum conhecimento que articulasse um saber disciplinar específico com um saber psicopedagógico fundado numa racionalidade científica assente nos princípios da observação e da experimentação. A questão que ainda se coloca é a que se prende com o alcance das políticas decretadas. Como é óbvio, nunca tiveram o sucesso que os pedagogos mais entusiastas desejavam. Algumas nunca chegaram mesmo a passar de propostas. Mas a formação de professores foi-se delineando tendo como pressuposto que a profissionalidade requeria competências técnicas que deviam resultar da articulação dos conhecimentos necessários à função que o docente devia desempenhar. Entre esses conhecimentos estavam os de âmbito psicopedagógico, que deveriam assegurar que o professor era um especialista na arte de ensinar, e que nunca deixaram de ser controversos e de encontrar resistências.

Reflexões sobre um modelo de formação – as escolas normais superiores

No âmbito da reforma universitária republicana que alargou o ensino universitário a Lisboa e ao Porto, extinguiu-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (CHMS) – que, no entanto, se manteve em funcionamento até 1914-1915, tendo-se iniciado em Coimbra a partir do ano lectivo de 1911-1912 – e criou-se, anexas às faculdades de Letras e Ciências das universidades de Coimbra e Lisboa, as Escolas Normais Superiores, que tinham por finalidade promover a *alta cultura pedagógica* e o objectivo de formarem pedagogicamente os professores para o magistério secundário, o magistério normal primário e magistério primário superior e, ainda, habilitar para a *admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino* (Decreto de 21 de Maio, 1911). Na medida em que o acesso exigia o diploma de bacharel das Faculdades de Letras ou de Ciências (Decreto de 21 de Maio, 1911), as Escolas Normais Superiores só começaram a funcionar em 1915.

O corpo docente, tanto ao nível da sua qualificação bem como pelo seu grau de envolvimento, pode, como bem sabemos hoje, revelar-se crucial para o sucesso ou fracasso de qualquer projecto educativo. Pela sua origem, anexadas a uma instituição universitária, aí tendo captado o seu corpo docente, as escolas normais superiores tenderam a ser servidas por professores com melhor e mais elevada qualificação. Contudo, é inegável, que a reflexão e a produção científicas no âmbito da educação, foi desigual entre o corpo docente que abraçou o projecto do ensino normal superior, onde podemos encontrar nomes como António Sena Faria de Vasconcelos Cabral Azevedo, Francisco Adolfo Coelho, José Maria Queirós Veloso e Rui Teles Palhinha, em Lisboa, e, em

Coimbra, Augusto Joaquim Alves dos Santos, Eusébio Tamagnini de Matos Encarnação, João Serras e Silva e Joaquim de Carvalho. Infelizmente, não chegaria a integrar o corpo docente de Coimbra António Aurélio da Costa Ferreira, por, entretanto, ter falecido.

A formação de um professor de tipo novo deveria ser feita com recurso aos métodos novos, baseados nas descobertas científicas da pedagogia moderna. Ela devia privilegiar abordagens científico-profissionais em que programas e métodos constituíam um processo que possibilitava aos alunos-mestres a aquisição de saberes, científicos e pedagógicos, necessários ao exercício da profissão.

Os estudos das Escolas Normais Superiores inscreviam-se na ideia de formar profissionais do ensino secundário e para os cursos de habilitação aos magistérios do ensino normal e primário superior, habilitando obviamente para a docência e conferindo a dignidade de professores. O plano geral dos estudos nas Escolas Normais Superiores estava organizado em dois anos, um dedicado à preparação pedagógica e o segundo, à prática pedagógica, a efectuar nos liceus, nas escolas normais primárias ou nas escolas primárias superiores, de acordo com o curso de habilitação frequentado pelos alunos-mestres. O ano de preparação pedagógica possuía um elenco de cadeiras anuais, o que lhes conferia centralidade no desenho curricular do curso – Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental), História da pedagogia, Psicologia infantil, as Metodologia geral das ciências do espírito, das ciências matemáticas e das ciências da natureza, já referidas, – e cursos semestrais – Higiene geral e especialmente a higiene escolar, Moral e instrução cívica superior, Organização e legislação comparada do ensino secundário (exclusivamente para o curso de habilitação ao magistério liceal) e Organização e legislação comparada do ensino primário, e obras complementares e auxiliares da escola (para os cursos de habilitação aos magistérios do ensino normal e primário superior). As cadeiras de Metodologia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza destinavam-se aos alunos-mestres da secção de ciências e desenho e a Metodologia geral das ciências do espírito, era apenas para os da secção de letras.

A Metodologia constituiu-se no eixo do ensino normal competindo-lhe criar um *espírito profissional metodizado*, sendo a ciência aplicada, a *ciência dos métodos pedagógicos* (Nóvoa, 1989, pp. 106-108). Metodologia remetia para metodizar, ou seja, para o desempenho de uma função realizando as tarefas com ordem, de forma hierarquizada, tendo em vista um fim e adoptando um caminho, sem desvios, atingindo os resultados com o «mínimo esforço possível». Adolfo Lima distinguia «*métodos criadores* de ciência e *métodos propagadores* de ciência», sem os quais, a «*inteligência humana não descobriria a verdade*». Assim, o método adquiria uma importância central como meio para «descobrir a verdade ou [...] comunicá-la, quando [...] descoberta», (Lima, 1927 [1920], pp. 77-79).

A criação das três cadeiras de Metodologia geral – a das ciências do espírito, a das

ciências matemáticas e a das ciências da natureza – revelavam uma preocupação de ligação entre a componente mais conceptual das Ciências da Educação e o saber ensinar presente na prática pedagógica, mobilizando, de igual modo, o saber de ciências como a Pedagogia e a Psicologia, para encontrar os caminhos, as orientações a adoptar para o ensino cumprir os seus objectivos. A ausência de uma cadeira de Metodologia, de natureza geral, no plano curricular conduziu a que estas, provavelmente, se tenham centrado em dois pólos, na abordagem das questões mais gerais, isto é, de Metodologia e, estoura, mais centrada na Metodologia especial, a processologia. A consulta dos sumários da cadeira de Metodologia Geral das Ciências do Espírito, ainda que de uma fase tardia final, 1929-1930, parece permitir-nos esta asserção. No primeiro caso, situam-se o estudo da classificação das ciências de Wundt – base da organização das metodologias nas escolas normais superiores –, da noção de ciência e do problema da sua classificação, dos métodos dedutivo e indutivo e da lógica e da teoria do silogismo. Já a Metodologia da História, dos factos e do conhecimento histórico, a aplicação do teste nas lições e exames de História e a didáctica das línguas novas e os métodos directo e gramatical, parecem enquadrar-se no segundo caso (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Documentos diversos. Caixa IV 2ª E 9-5-17). De resto um levantamento dos trabalhos realizados – conferências, lições, exercícios escritos (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918) – pelos alunos-mestres e alunas-mestras da Escola Normal Superior de Coimbra, nas cadeiras de Metodologia geral reforça precisamente a nossa interpretação, surgindo muitos dedicados a métodos específicos de ensino das disciplinas do currículo do ensino secundário, particularmente datados de 1917 e 1930 (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20).

Estamos perante um curso com a preocupação de dotar os futuros professores do ensino liceal e normal primário, de um capital, no âmbito das Ciências da Educação, em que a Pedagogia e a Psicologia constituem o eixo aglutinador. No âmbito da Pedagogia caberiam um «conjunto de saberes relacionados com a educação que incluíam os seus fundamentos (psicológicos, morais, etc.), a organização curricular, os métodos de ensino, as relações entre a escola e a família, a disciplina escolar, entre outras matérias» (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, prelo). Na cadeira de Metodologia Geral das Ciências Matemáticas, num relato elaborado pelo aluno-mestre Mário Alcântara, de uma conferência, da autoria da aluna-mestra Maria de Castro, subordinada ao tema *Método Experimental (ou de Laboratório) nas Matemáticas Elementares*, reconhecia-se a necessidade de sacrificar a «exactidão das proposições» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20).

Despertar a curiosidade e o interesse da criança necessitava de algo que estivesse «na relação directa com a sua observação e a sua actividade» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20) o que implicava estudar e conhecer a Psicologia infantil, cadeira dedicada ao conhecimento «científico da natureza física e psíquica da criança» que visava preparar o futuro professor do ensino liceal para «subordinar os métodos de ensino às necessidades individuais da criança, tendo em atenção as particularidades fisiológicas e psicológicas de cada uma» (Vasconcelos F. d., s. d., p. 10).

A afirmação de cientificidade das duas disciplinas está bem presente na realização de exercícios de Pedagogia experimental e Psicologia infantil, no âmbito dos laboratórios de psicologia experimental, da Faculdade de Letras, emergindo como que uma legitimação científica do saber, construído pelos alunos-mestres, através da efectiva experimentação, aproximando-os assim da realidade científica e, por outro, antecipando, de algum modo, a iniciação à prática pedagógica, componente do 2º ano. Os exercícios experimentais realizavam-se com as turmas reduzidas a dez alunos, de acordo com o estipulado na lei, e, como o comprovam os trabalhos práticos realizados, a título de exemplo, em 1917, no laboratório de psicologia experimental da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação de Alves dos Santos, os alunos levaram a cabo experiências sobre a medida da memória, formas e condições da atenção, o problema das memórias, condições psicológicas da atenção, a medida da atenção por meio de tempos de reacção (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20).

A preocupação com a aplicação prática dos conteúdos, leccionados e a apreender, efectivava-se – estando previstas 3 horas semanais de aulas, sendo uma reservada aos exercícios práticos – na forma de «conferências» (quatro por ano, dois por semestre), «exercícios orais sobre a matéria já dada nas lições» (doze em cada ano, seis por semestre), «exercícios escritos nas aulas sobre a matéria das lições anteriores» (três em cada cadeira anual e dois por curso semestral) e «um exercício escrito em casa» (por cadeira ou curso semestral), não perdendo de vista a apreensão dos conteúdos e capacidade de discorrer sobre os assuntos, mas com a preocupação da preparação profissional, patente na determinação dos professores terem «o máximo cuidado em exigir dos candidatos ao magistério toda a correcção e esmero possíveis na linguagem, tanto falada como escrita» (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918). Merece ser assinalada a preocupação do legislador em definir um quadro legal minucioso e exaustivo, como fica bem patente nesta preocupação racionalizadora, definindo o tipo e o número de exercícios previstos para cada cadeira e curso semestral, guardando pouco espaço para autonomia das instituições e dos seus profissionais, aparentemente em contradição com um discurso do

self-governement (Sérgio, 1984 [1915]).

Estavam ainda previstas a realização de «excursões científicas», nomeadamente «passeios de carácter histórico ou artístico e visitas a escolas, museus, monumentos, estabelecimentos fabris, instalações eléctricas ou hidráulicas», a realizar pelos «conhecimentos concretos» que se adquirem, bem como pelo seu «valor educativo» (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918). Uma preocupação bem ao sabor da época, num claro registo de pedagogia moderna, escola novista, aproximando os alunos-mestres de práticas promovidas ou a promover no ensino liceal, pelo recurso ao «ensino intuitivo» e das «lições das coisas», através de actividades ao ar livre e excursões pedagógicas (Santos, s. d. [1910]).

Inconstâncias de um projecto. Notas finais

Neste modelo de formação de professores, articulavam-se instituições e professores da Universidade e professores do ensino liceal, estes últimos, responsáveis pelas metodologias especiais e pela iniciação à prática pedagógica realizada, como vimos, nos estabelecimentos de ensino secundário. Mas nem sempre as situações correram como estavam pensadas.

Logo em 1914, ainda não existiam bacharéis para frequentarem as escolas normais superiores, já uma representação do senado universitário apelava à não execução da lei orçamental (Lei Orçamental n.º 226, 1914) que facultava a abertura de vagas do quadro aos professores provisórios dos liceus, ameaçando, desse modo, o que hoje apelidaríamos, de saída profissional dos seus futuros diplomados.

O currículo – os planos de estudos, os trabalhos do ano de preparação pedagógica, a prática pedagógica do 2º ano, a título de exemplo – conheceu diversas alterações legislativas, nalguns casos sem se efectivarem. A estrutura curricular, entre 1916 e 1917, viu serem regulamentados os trabalhos práticos do ano de *preparação pedagógica* e os da *prática pedagógica* mas não se alterou a natureza inicial estabelecida aquando da sua criação. Em 1926, o plano de estudos em vigor era o de 1918 (Vasconcelos F. d., s. d.).

A extinção, aventada na Câmara dos Deputados para a escola da universidade de Lisboa (1922) e a extinção, em 1924, da escola anexa à universidade de Coimbra, seguida da ordem de reabertura, em 1925, a desanexação e anexação das respectivas universidades (1924, 1926) são exemplos das sucessivas alterações legislativas que afectaram o quotidiano destas escolas, cujo funcionamento foi também prejudicado pelas dificuldades orçamentais (Gomes, 1989), como o comprova o facto de nunca um ano lectivo, no caso da Escola Normal Superior de Coimbra, se ter iniciado aquando da abertura regular do ano lectivo. Na revista criada pela Escola Normal Superior, escreverá,

a propósito, o seu director:

No presente ano lectivo as aulas ainda não abriram, nem se faz ideia de quando isso será! De quem é a culpa? Desanexaram-se as Escolas Normais Superiores das respectivas Universidades. Foram ouvidos os professores de Coimbra sobre as vantagens ou desvantagens dessa desanexação? Não foram! Consumado o facto, discutido o assunto, como é que pretendeu corresponder ao desinteresse pessoal e ao ardor profissional com que os professores de Coimbra defenderam os seus pontos de vista? Tentando suprimir a sua Escola!!

O público precisa conhecer este e outros factos para apreciar a situação e julgar as nossas acções (Tamagnini, 1927).

As Escolas Normais Superiores viveram, ao longo de toda a sua existência, diversas vicissitudes, e, se ao nível retórico, constituíram um *momento significativo na nossa História da Educação*, o mesmo já não se pode afirmar quanto ao seu funcionamento, ficando muito aquém do que seria desejável, como de resto deixam transparecer relatos da época, seja na imprensa ou nos relatórios dos seus directores (Gomes, 1991). Como tantas outras boas ideias delineadas sob o regime da Primeira República, não se conseguiu institucionalizar um modelo de formação de professores para o ensino secundário que consolidasse uma cultura pedagógica científica, onde a observação, a experimentação, o conhecimento psicológico, a preocupação com o método e a qualidade da aprendizagem vingassem de modo a que os docentes se distinguissem como verdadeiros pedagogos. Há seguramente várias razões para explicar a não consolidação deste processo que acabaria por de algum modo facilitar a extinção das Escolas Normais Superiores num contexto de crise económica. Entre elas avulta certamente a instabilidade governativa durante a Primeira República, a sucessiva passagem de ministros que tutelavam a instrução, os problemas económicos que marcaram boa parte do período em causa, a instabilidade das instituições universitárias, mas não podemos deixar de sublinhar a relevância da hesitante e ineficiente aposta na formação de professores, traduzida na dificuldade de colocar as referidas instituições a trabalhar em pleno e com docentes e equipamentos adequados a uma formação pedagógica que devia assegurar que todo o professor do ensino secundário fosse mais do que um mero repetidor de um saber livresco. Como tantas vezes acontece em Portugal, a produção retórica, mesmo quando vinda do poder político, acabou por esbarrar-se na inércia da acção governativa e na incapacidade das instituições académicas conseguirem impor uma lógica inovadora consistente, face aos constrangimentos oficiais e às conjunturas económicas das primeiras décadas do século XX. É também preciso reconhecer que o entusiasmo pedagógico de alguns encontrava resistência em muitos dos que entendiam que bastava o domínio do saber específico que ensinavam para que se sentissem legitimados como professores. Afinal estávamos

num tempo em que o ensino secundário ainda não era para todos e em que o prestígio académico ainda se sustentava fundamentalmente na capacidade de reproduzir o saber que as instituições escolares legitimavam cumprindo uma agenda burguesa e elitista.

Bibliografia

- Arquivo da Universidade de Coimbra, A. *Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19.*
- Arquivo da Universidade de Coimbra, A. *Escola Normal Superior de Coimbra - Alunos - Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20.*
- Arquivo da Universidade de Coimbra, A. *Escola Normal Superior de Coimbra - Documentos diversos. Caixa IV 2ª E 9-5-17.*
- Catroga, F. (1993). Os caminhos polémicos da «geração nova». In L. R. Torgal & J. L. Roque, *Os liberalismos (1807-1890)* (pp. 569-581). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Catroga, F. (1996). Positivistas e republicanos. In L. R. Torgal, J. M. Mendes, & F. Catroga, *História da história em Portugal* (pp. 87-115). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cavacas, A. (Março de 1928). Considerações psico-pedagógicas para a orientação da didáctica geral. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. 2(1)*, p. 21-28.
- Chagas, J. (1908-1910). *Cartas políticas*. Lisboa: Oficina Bayard.
- Decreto de 21 de Maio. (24 de Maio de 1911). *Diário de Governo. N.º 120* .
- Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro . (5 de Outubro de 1918). *Diário do Governo, Iª Série, n.º 229* .
- Deusdado, M. F. (1973 [1877]). A necessidade da preparação pedagógica no professorado português. In *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português. Prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira* (Vol. II, pp. 331-346). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Gomes, J. F. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J. F. (1991). Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 25(2)*, p. 1-24.
- Junqueiro, G. (1925). Telegrama ao Governo Provisório da República Portuguesa. In R. Brandão, *Memórias* (Vol. II, p. 42). Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Lei de 29 de Março. (30 de Março de 1911). *Diário de Governo. 73*, p. 1841-1847.
- Lei Orçamental n.º 226. (30 de Junho de 1914). *Diário do Governo, Iª Série, n.º 127* .

- Leite, D. (1 de Outubro de 1909). *A Pátria* .
- Lima, A. (1927 [1920]). *Metodologia. Lições de metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Livraria Ferin, Torres & C.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*. I (3) , p. 29-60.
- Nóvoa, A. (1989). A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. In M. D. Nacional, *Reformas do ensino em Portugal. Reforma de 1911. (Tomo II - Vol. I, pp. IX-XXXIV)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: ASA.
- Pardal, L. A. (1992). *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (prelo). *A formação de professores em Portugal*.
- Ramos, R. (1994). *A segunda fundação (1890-1926)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santos, A. (s. d. [1910]). *A nossa escola primária (o que tem sido, o que deve ser)*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas.
- Santos, A. (1919). *Educação nova. As bases. I O corpo da criança*. Porto/Rio de Janeiro: Livraria Chardron/Livraria Francisco Alves.
- Sérgio, A. (1984 [1915]). *Educação cívica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education Systems in Nineteenth Century Europe. *Sociology of Education*. 62, p. 277-288.
- Tamagnini, E. (1927). Duas palavras. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior*. 1(1), p. 1-4.
- Vasconcelos, A. F. (1921). As características de educação contemporânea. *Seara Nova*, Out. p. 17-18.
- Vasconcelos, A. F. (s. d.). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand - José Bastos e C.^a Editores.

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

Rua do Colégio Novo

Apartado 6153

3001-802 Coimbra

antónio@fpce.uc.pt

Luís Mota

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Praça Heróis do Ultramar – Solum

3030-329 Coimbra

lmota@esec.pt