

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 – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

jorge.o@ie.ul.pt

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 desta operacionalização, que marca o início da modernização do sistema público de ensino português, e ocupa-se dos estudos liceais.

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 *alquimia curricular*, num dos sentidos em que é apresentada por Popkewitz (1998: 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: 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 Pedagógica

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 utiliza "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 crispação 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 pedagogica* 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 primaria 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 sobrepujava 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).

A forma de ensino, fosse qual fosse a disciplina, tinha por "principal objectivo" cativar a "atenção da colectividade", o que se comprovava repetidamente pelo interrogatório. Como se verifica, a técnica era ainda a mesma da preconizada pela Reforma de 1894-95. A diferença estava em que se associava a técnica com novos objectivos socializadores. Pelo interrogatório à classe pretendia-se desenvolver o "espírito de iniciativa dos alunos", considerado este pelo legislador de 1914 como um dos mais "brilhantes e proveitosos dotes do espírito". Enunciando a pergunta a todos e cada um, o professor não visava apenas ampliar a "nítida compreensão da matéria ensinada; estava igualmente a "habituar o aluno a dizer francamente" o que não compreendia ou a pedir a esse respeito "uma explicação suplementar". A educação dos espíritos devia ser dirigida a conseguir que eles tivessem "a consciência do seu saber", a dizer "bem" o que

pensassem e, sobretudo, a "pensar com discernimento" tudo o que tivessem a dizer. Esta ponderação-explicitação pública da verdade do sujeito aprendente deveria mesmo ser premiada: as notas de aproveitamento dos alunos não reflectiriam apenas os trabalhos escritos dos alunos mas igualmente a "série de perguntas e respostas dadas" aos diferentes interrogatórios. De resto, considerava-se que era no interrogatório, "animado, guiado passo a passo pelo professor", que os alunos exercitariam "especialmente as suas aptidões especiais", aprendiam "a expor os seus conhecimentos" e a "servir-se dos seus recursos intelectuais". "Os erros corrigidos e as deficiências ampliadas prontamente pelos condiscípulos", continuava o legislador, seriam "o melhor guia e o incitamento preferível para a boa direcção do estudo de cada aluno" (Portaria 230, de 21/9/1914). Por aqui se depreende que todos os movimentos e intervenções do aluno liceal passaram a estar em constante exame ou que a avaliação se universalizou no quotidiano escolar. E não era tudo. Uma aula estruturada em torno do interrogatório teria o efeito de instaurar a nova relação disciplinar, aquela cuja eficácia dependia do jogo sedução e da emoção sensível, a única aliás susceptível de resolver o *desvario* e outros *defeitos de origem psicológica* de alguns discípulos de menor idade:

"É facto incessantemente averiguado haver em todas as classes, mas especialmente nas menos adiantadas, um pequeno número de alunos que trazem a atenção quase persistentemente desvairada. Não é fácil vencer tal defeito de natureza psicológica por meios coercivos. Estes pouco mais conseguem do que umas aparências de atenção. O mais salutar remédio para semelhante mal será o professor procurar cativar a atenção dos discípulos, emociando-lhes a sensibilidade, e tornando-lhes o ensino fácil e atraente (...). Executadas fielmente essas recomendações, aquelas faltas de atenção não-de ser bastante atenuadas, quando menos. Se tais alunos passarem o tempo das aulas sob a ameaça persistente das perguntas do professor, a incessante vibração a que o seu espírito será obrigada logrará, por fim, resultados que jamais alcançará a simples aplicação de penas disciplinares. Mesmo quando se tratar de exposição de matéria nova, ao investigar se foi compreendido (...), dirigir-se-á mais frequentemente a esses alunos distraídos, como aos menos argutos, com o fim de lhes conservar incessantemente preocupados os espíritos com a matéria leccionada e de lhes aclarar quaisquer obscuridades" (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 diligenciarem faze-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 conferenciasse "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 consequente 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; itálico 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:

“Art. 170º. São deveres dos professores dos liceus:

- a) Exercer acção permanente sobre os alunos, com o duplo objectivo de lhes ministrar a cultura que visa o ensino liceal e de lhes formar o carácter e o espírito nacionalista;
- b) Dar sempre exemplo, dentro e fora do liceu, de perfeita correcção e porte, de sã moralidade e de devoção cívica;
- c) Respeitar a consciência católica da Nação e a índole cristã que preside ao ensino liceal segundo os preceitos constitucionais;
- d) Dar garantia de colaborar na realização dos fins superiores do Estado e de defender os princípios de ordem política e social estabelecidos na Constituição;
- e) Tratar os alunos com afabilidade;
- f) Esforçar-se por obter contínuo aperfeiçoamento pedagógico e o melhor rendimento do ensino;
- g) Desenvolver a sua actividade educativa, escolar ou circum-escolar com perseverança e espírito de cooperação;
- h) Coadjuvar a Mocidade Portuguesa ou a Mocidade Portuguesa Feminina dentro do programa estabelecido (...), designadamente sobre a forma de conferências e excursões educativas;
- i) Prestar aos serviços escolares o tempo que lhes está preceituado;
- j) Orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados, indicando diariamente no livro próprio a parte versada no programa;
- l) Não reduzir o âmbito do ensino estabelecido nos programas nem alterar a ordem por que as matérias neles se encontram distribuídas;
- m) Fornecer às autoridades escolares todas as informações por elas requisitadas, com referência ao ensino ministrado;
- n) Obrigar os alunos aos exercícios escolares, equiparando quanto possível a sua distribuição entre todos, sem prejuízo da insistência junto dos menos hábeis, e não incorrendo em diminuição ou excesso;
- o) Corrigir com a possível urgência os exercícios escritos, não classificando, porém, os alunos exclusivamente por tal forma de apreciação;
- p) Fiscalizar a boa ordem e conservação dos cadernos diários, lançando neles as observações que entender convenientes para assegurar o mais perfeito contacto com os encarregados de educação dos alunos;
- q) Sustentar com firmeza a disciplina nas aulas e sessões e contribuir activamente para que ela se mantenha em todas as dependências do liceu;
- r) Comparecer aos conselhos, reuniões escolares, sessões ou festas académicas que se realizem no liceu e para que tenha sido convocado;
- s) Colaborar com o reitor e demais autoridades escolares em todas as actividades tendentes a completar, aperfeiçoar ou valorizar a obra educativa do liceu;
- t) Providenciar, em caso de falta ao serviço, que a respectiva participação ao reitor se faça sem demora, a fim de evitar prejuízo ao ensino;
- u) Residir na localidade da sede do liceu onde está prestando serviço e comunicar por escrito a sua morada” (Decreto 36508, de 17/9/1947).

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 (Rodrigues, 1908; Gomes, 2001).

Na proposta de Reforma, datada de 1904, o director-geral de Instrução Pública, Abel de Andrade, defendia um maior investimento público para as escolas de habilitação ao magistério secundário. E no ano de 1911 foi de facto "reconhecida a conveniência de melhorar a formação dos professores do ensino secundário" (Velo, 1927: 148). Na sequência da reforma da antiga Universidade de Coimbra e da criação das Universidades de Lisboa e do Porto, o decreto de 21 de Maio daquele ano criou duas Escolas Normais Superiores anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e de Coimbra. Estas novas instituições de formação de professores teriam por fim "promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias, das escolas normais superiores e para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino". Daqui resultava a existência de três cursos diferentes mais dois anos comuns, o primeiro de "preparação pedagógica" e o segundo de "iniciação na prática pedagógica". O curso de habilitação ao ensino Liceal, na secção de letras, compreendia:

"No primeiro ano:
Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental);
História da Pedagogia;
Psicologia Infantil;
Teoria da Ciência;
Metodologia Geral das Ciências do Espírito;
Organização e legislação comparada do ensino secundário;
Higiene geral e especialmente higiene escolar;
Moral [e] Instrução Cívica Superior.
No segundo ano: Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal correspondente ao bacharelato do candidato ao magistério;
Prática pedagógica num liceu central" (Decreto de 21/5/1911).

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 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 (Nóvoa, 1987, II: 542-549; Fernandes, 1979: 119-121). 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 duma 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 "3ª 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 1º 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 2º 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*.

Não havendo a possibilidade de se aceder a fontes manuscritas respeitantes às modalidades educativas desenvolvidas no Pedro Nunes - por terem desaparecido dos arquivos -, a consulta do *Boletim*, publicado efectivamente entre 1932 e 1938, ganha outra importância e torna-se mesmo imprescindível. O reitor Sá Oliveira tinha um entendimento muito particular desta publicação e que ia exactamente no sentido que estou neste momento a procurar desenvolver. Explicava ele no 1º número que não se tratava "duma revista pedagógica, mas dum registo de factos e documentos", o qual poderia determinar, "incidentalmente, exposição de doutrina". Nestes termos não se destinava a afirmar o "que conviria ou poderia fazer-se, mas o que se fez, como se fez e porque se fez" (1932a:3). E, de facto, em vários aspectos o *Boletim* contém informação puramente factual, e à qual de resto recorrerei não apenas neste capítulo.

Ainda no primeiro número encontra-se uma listagem dos pontos que os candidatos do 1º Grupo - os futuros docentes das disciplinas de Português e de Latim - deveriam realizar no âmbito do Exame de Estado. Esta avaliação destinava-se, como sabemos, a aferir os conhecimentos pedagógicos e respectivas aplicações práticas do candidato. Constava, na altura, de uma "prova escrita, com a duração de duas horas, sobre um ponto dividido em duas partes: didáctica geral e didáctica especial ou administração do ensino secundário". O candidato a professor de liceu deveria resolver um dos "dez pontos que o júri previamente elaborara e afixara com dois dias de antecedência no átrio do Liceu (Oliveira, 1932b: 179). Esta é uma peça discursiva que abre com o conceito de *interesse*, fundamental como sabemos para a rotura prometida pela *escola nova*. Mas nela também se sucedem, uma a uma, todas as questões ligadas com as metodologias activas e com a estrutura organizacional que o regime de classes impunha. Com efeito, ao professor de Português e de Latim não se exigia apenas que soubesse planificar a sua lição, demonstrando quais os processos e operações que deveriam ser seguidos para a leitura de determinados autores e obras literárias ou mesmo como preparava, executava, corrigia e arquivava os exercícios escritos. A sua competência passaria pelo domínio dos órgãos, formas e técnicas de ensino individualizado, desde logo através da escrituração-fiscalização do caderno diário, operação aliás incontornável em todos os pontos do documento. Não podia desconhecer como se graduava uma classe, a fim de conceber provas de avaliação efectivamente adaptadas ao colectivo e passíveis de ser satisfatoriamente respondidas por cada um dos alunos. Para isso teria de reunir e interpretar elementos produzidos noutras esferas por outros actores, quer os que constavam em fichas médicas e pedagógicas individuais, quer ainda os que eram debitados por aparelhos laboratoriais. Na sua posição particular, o professor era também, claramente, um construtor de perfis sociais. Mas teria que dominar e justificar igualmente a opção pedagógica da Reforma que Jaime Moniz tomara no final do século XIX, discorrendo sobre as condições materiais, administrativas e pedagógicas que estavam implicadas no regime de classes. E neste particular a questão da organização do tempo escolar destacava-se. Os fins próprios dos estudos médios, bem como os recursos que a fórmula do ensino integral necessitaria para se operacionalizar ou as relações com as

famílias, deveriam ainda ser perfeitamente enunciados pelo estagiário.

Pontos para as provas pedagógicas dos exames do 1º grupo

1º

Parte 1ª - Centros de interesse. Como prepara, organiza e aprecia uma excursão escolar. O centro de interesse e as demais condições concretas do problema serão indicados no acto da prova. O material será também fornecido no momento.

Parte 2ª - Com que intuítos e por que processos deve fazer-se a leitura dos autores portugueses nas diversas classes do 2º ciclo do curso geral? Como entende que devem estudar-se os Lusíadas? Exemplifique com o plano duma lição sobre (texto a indicar no momento da prova) e dê as indicações necessárias para a escrituração do caderno diário.

2º

Parte 1ª - Organização de horários escolares. Condições e requisitos a que deve satisfazer. O caso concreto e os dados serão indicados no acto da prova.

Parte 2ª - Que espécies de exercícios escritos convém fazer nas aulas de Português das classes 1ª e 2ª; com que intuítos manda executá-los; como os prepara; como os corrige; como os arquiva. Exemplifique com o sumário dum exercício sobre (assunto a indicar no momento da prova) e com outro exercício da sua iniciativa.

3º

Parte 1ª - Liceus, estabelecimentos de educação integral. O ideal a atingir e meios acomodados à sua consecução. Parte 2ª - Com que orientação e por que processos deve fazer-se o estudo da literatura portuguesa no curso complementar? Exemplifique com o plano duma lição para a 7ª classe sobre A. Garrett (texto a indicar no acto da prova) e dê indicações para a escrituração respectiva do caderno diário.

4º

Parte 1ª - Organização e graduação duma prova escrita de exame. Seu julgamento em conformidade com os processos do método estatístico. O caso concreto será apresentado no acto da prova.

Parte 2ª - Com que intuito e como deve ser feito o estudo da composição e derivação nas aulas de Português, da 5ª classe. Exemplifique com o plano duma lição sobre (texto a indicar no momento da prova), fornecendo as indicações necessárias para a escrituração do caderno diário.

5º

Parte 1ª - Indicação das operações que é preciso realizar para aferir um texto de composição portuguesa. O caso concreto será indicado no acto da prova.

Parte 2ª - É conveniente e praticável o uso do método directo no ensino do Latim? Subordinando-se à sua resposta, exponha o plano geral das seis primeiras lições, a dar a um curso da 3ª classe, e forneça indicações para a respectiva escrituração do caderno diário.

6º

Parte 1ª - Ficha médica e ficha pedagógica. Como devem conjugar-se e que ensinamentos podem proporcionar. O caso concreto e os dados sobre que deve assentar o juízo do candidato serão fornecidos no momento da prova.

Parte 2ª - Julga conveniente aplicar o sistema de Dalton no ensino do Latim? Parece-lhe possível fazê-lo dentro da actual organização dos nossos liceus? Em qualquer hipótese, julga conveniente e praticável o recurso aos métodos activos? Organize o plano duma lição sobre a flexão do verbo sum, usando como texto (indicação

reservada para o momento da prova), e dê indicações para a escrituração respectiva do caderno diário.

7º

Parte 1ª - Regime de classe e regime de disciplinas. Condições de origem material, administrativa e pedagógica a que deve obedecer aquele.

Parte 2ª - Verificou, pelo exame do caderno diário, o professor de Latim da 5ª classe que um grande número de alunos tinham conhecimentos pouco seguros do género dos nomes. Diga como reparará a falta, sem perturbar a marcha do ensino que está fazendo e que consiste em (indicação a dar no momento da prova) e forneça indicações para a respectiva escrituração do caderno diário.

8º

Parte 1ª - Organização e graduação de uma prova escrita de aluno e de uma classe. Com que elementos, em liceu e portanto na independência da aparelhagem laboratorial se podem formular esses perfis.

Parte 2ª - Parece-lhe vantajosa e indispensável a verificação diária do trabalho do aluno e bem assim o recurso à nota de aproveitamento? No caso afirmativo, como concilia esta função fiscalizadora com a função docente? Organize o plano de trabalho dum tempo lectivo de Latim, em referência a (texto a indicar no acto da prova) cuja parte antecedente foi assunto da lição anterior, e dê indicações para a respectiva escrituração do caderno diário.

9º

Parte 1ª - Fiscalização do ensino. Como deve fazer-se? Quais os órgãos e os instrumentos dessa operação?

Parte 2ª - Como ensina o vocabulário latino nas diversas classes do ensino secundário? Exemplifique com o plano duma lição sobre (texto a indicar no acto da prova) e dê todas as indicações para a escrituração respectiva do caderno diário e seu auxiliar, se o adopta.

10º

Parte 1ª - O liceu nas suas relações com as famílias dos seus alunos. Como se pode praticamente condicionar a colaboração daquele com estas? Meios, organismos e instituições que a podem condicionar. Fiscalização das operações a realizar.

Parte 2ª - Com que intuítos e por que processos devem fazer-se a leitura e a tradução dos textos latinos? Como entende que deve estudar-se a Eneida? Exemplifique sobre (texto a indicar no acto da prova e dê as indicações para a escrituração do caderno diário".

(Boletim do Liceu Normal (Pedro Nunes), 1 (1) 1932: 101-103.)

O tema maior do "ensino colectivo" foi tratado num número do *Boletim* num *dossier* em que ficaram arquivados três documentos, a saber: (i) "Acta duma sessão do Conselho Geral", (ii) "Conclusões sobre a conciliação do modo activo com a disciplina escolar" e (iii) "Circular sobre reuniões de classe". Apesar de muito pequeno, este conjunto de materiais toca, do meu ponto de vista, em muitos aspectos sensíveis do ensino moderno, assim como clarifica algumas ligações estruturantes do sistema.

Como o nome indica, a primeira fonte referia-se a uma reunião plenária - ocorrida em 24 de Outubro de 1931 - na qual participaram os professores efectivos, agregados e

provisórios em serviço no Liceu Pedro Nunes, bem como todos os estagiários, estes últimos em número de 65. O reitor abriu a sessão referindo que importava corrigir "os defeitos que existiam nos alunos". Aproveitou a ocasião para lembrar que era mesmo o "ambiente de assiduidade, de pontualidade e de disciplina, não imposta" que constituía "o principal elemento dos estágios". Este serviço de formação de professores só podia efectivamente obter-se em liceus que funcionassem bem, ou seja, nos quais a disciplina estivesse interiorizada "no ânimo de todos" e não precisasse de garantias externas aos sujeitos. O tema primeiro da ordem de trabalhos, que fora de resto escolhido "a pensar nos estagiários", procurava que a assembleia debatesse abertamente como seria possível compatibilizar "o modo activo de ensinar", que exigia "colaboração ampla dos alunos", com a omnipresente necessidade da "disciplina escolar", toda ela baseada na "ordem do trabalho". A análise do que então ficou dito leva-nos, é fatal, mais uma vez à gestão da participação dos alunos nas tarefas da sala de aula. A discussão fez-se então a partir das duas perguntas seguintes concretas: se conviria que os alunos se oferecessem para responder; e como lidar com essas manifestações. O professor G. Machado entendia que não se podia "adoptar um processo uniforme". Se havia classes em que os alunos se disponibilizavam "para responder em boa ordem", existiam também várias outras "em que a ânsia de responder" produzia "uma certa desordem". Outros intervenientes procuraram determinar se seria correcto coarctar ou não aos alunos esse direito. A todos pareceu que era "indiscutível a vantagem" que havia em os alunos poderem exteriorizar os seus conhecimentos, tendo apenas que se encontrar o melhor "modo de proceder" para evitar o desgoverno da classe. Fossem quais fossem os argumentos contraditados, ninguém poderia olvidar que a livre participação, através da resposta em voz alta, era sinónimo de interesse e de que o aluno de facto estaria a acompanhar a lição. Por fim, o reitor propôs a um dos intervenientes que redigisse as conclusões do debate e as afixasse na Sala de Conferências do Liceu (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 4 (2), 1933: 172).

Da sua leitura podem-se extrair alguns princípios fundamentais na socialização dos jovens. Sendo unanimemente valorizada a iniciativa pessoal, ela decorreria sempre num quadro de regras muito bem definidas e cuja negociação estava dependente de variáveis como a idade média e o temperamento emocional do grupo-classe. A pergunta era o motor do discurso verbal e continuava a ser dirigida ao colectivo da classe, mas a resposta nunca poderia ser dada por um aluno senão após o assentimento do professor. O hábito a cultivar permanecia pois o do silêncio e da autocontenção, não podendo inclusive o aluno deixar transparecer nenhum sinal de desapontamento resultante do facto de saber a matéria do interrogatório mas por qualquer razão que desconhecia ter ficado de fora da escolha do professor. Tratava-se com efeito de uma rotina de controlo dos impulsos e das emoções. Na verdade, a exclamação indevida de uma resposta implicava a perda do direito à fala; esta só seria de novo outorgada quando o infractor desse mostras suficientes de se *ajustar ao modo correcto*. Também neste plano da realidade se verifica que a lógica disciplinar era sobretudo uma economia do discurso: de incitamento e retracção simultânea. A diferença é que desta vez era o professor que detinha a prerrogativa de o administrar, depois de há pouco nos ter surgido também como seu destinatário.

Conclusões sobre a conciliação do modo activo com a disciplina escolar

I

Convém conceder aos alunos a faculdade de se oferecerem para responder

II

O sinal de oferecimento será previamente convencionado entre os professores e os alunos e compete àqueles, tendo em vista as condições de instalação, de classe, de idade e de temperamento destes, determiná-lo para cada uma das turmas no primeiro momento que julgar apropriado e modificá-lo se as circunstâncias lho aconselharem.

III

Deverá ter-se em conta a norma já estabelecida em anteriores conselhos: a pergunta é feita à classe e, após ela, se designa o aluno que há-de responder. Procurar-se-á, por isso, levar os alunos ao conhecimento de que apenas se consente, entre a pergunta e a resposta, o sinal do oferecimento.

IV

Da anterior conclusão se tira estoutora: deverá impedir-se que o sinal de oferecimento seja imediatamente seguido de súbita exclamação da resposta, sem prévio consentimento. Em tal caso convirá não aceitar essa resposta para que ela não seja o início dum hábito que, generalizando-se, provocaria uma catadupa de respostas simultâneas e absolutamente indistinguíveis.

V

Quando o sinal do oferecimento convencionado se estiver usando por tal forma que ocasione perturbação de qualquer espécie, convirá limitar-se ou mesmo retirar-se essa faculdade àqueles que dela não tenham sabido fazer uso, devendo-se depois concedê-la de novo, gradualmente, até a ajustar ao modo correcto" (Boletim do Liceu Normal (Pedro Nunes), 4 (2), 1932, 174-175)

Na mesma linha de pensamento foi abordada a "chamada individual" e as condições em que ela poderia ser feita. Era entendida como um recurso normalizador da classe e, ao mesmo tempo, um acelerador da autonomia individual do aluno. O Conselho de Classe do Liceu Normal defendia em tese que o interrogatório dirigido apenas a um elemento se realizaria quando o professor tivesse seguro de que "todos os alunos" estariam atentos. Eram ainda as necessidades de homogeneizar o colectivo que autorizavam a utilização deste recurso dirigido ao indivíduo particular. Seria utilizado apenas em "determinadas circunstâncias, tais como": (i) a necessidade de "estimular certos alunos" que de outra maneira não se sentissem motivados pelo estudo; (ii) a necessidade de "classificar certos alunos" cujo aproveitamento era "objecto de dúvida"; (iii) a conveniência de, "nalgumas disciplinas e especialmente nos cursos complementares", se "habituar os alunos a fazerem exposições seguidas, sem a constante intervenção do professor" (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 4 (2), 1933: 173-174).

A questão do ensino colectivo através dos métodos activos não se esgotava todavia no governo da oralidade. Os exercícios escritos mereceram observações na sessão do Conselho Geral que iam exactamente no mesmo sentido. As intervenções então realizadas pelos professores defendiam que estas práticas podiam ser diárias, apesar de se entender conveniente que nas primeiras classes não pudessem tomar "todo o tempo de

uma aula". Via de regra, os exercícios escritos deveriam ser "realizados simultaneamente por todos os alunos sob a direcção do professor". O quadro preto continuava "como meio de aproveitar o tempo e de fazer correcções colectivas", mas devia ser "cercado das precisas cautelas", para se evitar que os "alunos menos diligentes" se limitassem "a aproveitar-se do trabalho alheio". Um dos intervenientes, o professor Serras Pereira, logo afirmou que aproveitava os "exercícios de apuramento" [os actuais testes de avaliação] para o "emprego dos métodos activos". Distribuía essas provas ao "acaso pelos alunos para eles os corrigirem e os classificarem", aquilatando dessa forma dos "conhecimentos dos alunos e do seu critério na apreciação dos trabalhos dos condiscípulos". Relativamente apenas às classes mais adiantadas poderiam sugerir-se outras metodologias. O professor A. Jardim, por exemplo, relatou uma experiência em que se desapossava do trabalho de correcção: escrevia no quadro preto a versão certa e os alunos corrigiam eles mesmos os seus exercícios (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 4 (2), 1933: 173).

O terceiro e último documento recolhido no *Boletim* respeitava, como referi, às reuniões de classe. Era uma circular em que o reitor, por um lado, pedia aos directores de classe as listas, uma por cada turma, com as classificações finais dos alunos que haviam sido fora votadas nos Conselhos de turma e, por outro, tratava de informar os estagiários dos problemas que rodeavam a avaliação. Era ainda a produção da homogeneidade, só que agora tendo como eixo a selecção dos alunos. Sá Oliveira começava por recordar que o regime de estudo em vigor determinava que as "notas" eram da "responsabilidade do Conselho de Classe e não de cada professor". Isto valia por dizer que a classificação deveria ter em conta todo um leque de elementos sobre o aluno e o seu trabalho - falava mesmo de *curriculum* do estudante - e que, quando houvesse "dúvida" do Conselho relativamente a uma nota atribuída pelo docente da disciplina, deveria proceder-se à sua votação colectiva, recaindo a responsabilidade sobre aquele órgão, quer dizer, sobre todos aqueles professores que houvessem sancionado a decisão final. É evidente que aqui estava suposta a correcção de variações muito acentuadas nas classificações atribuídas a um mesmo indivíduo. Outro problema correlato era o das notas que respeitavam "ao aproveitamento do aluno durante cada período lectivo". O estagiário deveria saber que não haveria "lugar para corrigir, com a nota do último período, as dos dois antecedentes", facto este que devia tomar-se "em especial consideração" quando se tratasse de eliminar algum aluno". Conviria muito "evitar surpresas às famílias", as quais só poderiam acarretar problemas ao Liceu. Os casos de alunos que tivessem obtido regular aproveitamento nos dois primeiros períodos e se "desleixaram no último, de forma a merecerem eliminação", deveriam ser sempre "pouco numerosos". Ninguém compreenderia bem que aquele "professor que conseguiu interessar os alunos durante dois períodos lectivos não conseguisse outro tanto no último". Ora, o contrário é que viria mostrar que "aquele *interesse* não existia na classe, mas apenas receio da nota má", o que era naturalmente entendido por Sá Oliveira como a "falência do próprio ensino" (Oliveira, 1933: 175-176).

É neste ponto que devemos discutir a avaliação dos alunos. A classificação que escola conferia ao aluno constituía, como se continua a perceber, um lugar social. A nota

designava um ponto de chegada mas inscrevia ao mesmo tempo uma posição de pertença que iria - deveria - marcar todo o seu percurso no tempo futuro. Toda a aprendizagem pode assim ser descrita como uma luta perpétua pela manutenção ou pela superação dessa posição ocupada *entre* os condiscípulos. Isto do lado do aluno. E se olharmos para a situação do avaliador, logo descobrimos que o seu ofício era também caracterizado pela permanente aferição do padrão normalidade da classe, passando a ser directamente responsabilizado por todos os desvios ocorridos. Porque era através da avaliação que também a escola poderia ser posta em causa, os resultados escolares teriam de espelhar a noção de que nela reinava não apenas a ordem e a justiça mas também uma enorme previsibilidade nas performances escolares. Que o governo dos sujeitos era uma evidência do dia a dia, um dado tão natural que ninguém deveria dar por ele. Note-se mais uma vez que também aqui o sistema não tinha propriamente um rosto definido, mas antes uma complexa tecnologia: primeiro ficou dito que o professor não era o *dono* da nota e, agora mesmo, que a equidade e a avaliação objectiva do aluno não se compadeceriam com disparidades. Sá Oliveira poderia até afirmar, no seguimento, que a *benevolência* não só não se opunha à *equidade* e à *justiça* como poderia ser uma componente delas. A instituição escolar podia assim defender mecanismos muito estreitos ou utilizar um critério mais largo na selecção da população escolar, mas o que não se lhe admitiria era que gerasse dentro de si mesma sobressaltos ou mudanças bruscas de direcção. No regime de classe, a disparidade, fosse ela observável na curva estatística ou no trajecto singular de um aluno, não poderia em caso algum ocorrer. Toda a mudança deveria ser suave, sustentada e imperceptível a olho nu. Não é preciso acrescentar muito mais para se perceber que a avaliação era claramente entendida como um problema político - em que a aparência valia pela realidade -, o qual deveria ser tratado e resolvido como com a mulher de César. Acho que podemos aqui falar de *construção social da objectividade*.

Ainda acerca das temáticas da escola activa e da formação docente registou-se uma outra ocorrência que não devo deixar passar em claro. Em Fevereiro de 1936 os estagiários do 1º e 2º anos do Liceu Normal de Lisboa "foram saudar" Carneiro Pacheco que sobraçara a pasta da Instrução Pública havia apenas um mês. Era evidente a intenção de se mostrarem defensores da sua instituição - "tomámos conhecimento da nossa missão numa escola onde se trabalha com sentido espiritual e nacional, sabemos o que queremos e queremos trabalhar" - bem como da formação pedagógica que lá recebiam. Tudo enfim para justificar que já não se podia mais ser professor apenas de "improviso". No quadro do combate em favor de uma transformação das mentalidades, posição em que descobriam o novel ministro, queriam igualmente afirmar que "o problema dos liceus" constituía então "o problema central da instrução em Portugal". Na verdade, era na escola secundária que os jovens poderiam encontrar e receber dos seus professores o tal "arrimo seguro". Dessa forma, "prestigiar a sua classe" seria realizar "uma das obras de administração mais eficazes da política do espírito" (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 11 (6), 1936: 335-336).

Na réplica, o governante admitiu que a resolução do problema educativo passava por se adoptarem normas, valores e técnicas de coloração psicológica. Também ele

mostrava compreender a mais valia de uma preparação docente se fazer toda ela adentro do ideário da escola activa. Carneiro Pacheco começou por devolver a cortesia aos estagiários - "o mais delicado problema que ao meu espírito se põe é o da formação de professores" -, organizando em seguida a sua alocução à volta de uma série de interrogações prévias: que estudos seriam suficientes, qual a preparação pedagógica mais adequada, em que medida devia usar a psicotécnica, qual a forma do estágio e a sua índole, que sistema de selecção seria de adoptar. As respostas que apresentou reforçaram a ideia de que os exercícios educativos estavam todos dependentes, e intrinsecamente ligados, a um conhecimento *científico* da subjectividade infanto-juvenil. Parecia-lhe que "toda a educação" devia ser "orientada no sentido da condução e desenvolvimento natural das faculdades do aluno". Assim, e no plano estrito da formação científica do professor, havia a necessidade "de se fugir à excessiva especialização". A "concepção orgânica do ensino" que perfilhava, caracterizada pela correlação de conhecimentos, impunha que se evitasse a "sobreposição de cada disciplina" em favor de um equilíbrio de "pensamento e de acção para a tarefa comum". Quanto à formação propriamente pedagógica, havia que assentar "impreterivelmente" no princípio de que o melhor professor não era aquele que mais sabia, nem o que mais ensinava. "O primeiro requisito" para a função docente consistia em criar as "condições para compreender o aluno e interessar-se pelos seus problemas", fosse no que respeitava "à diferenciação de aptidões" particulares, fosse ainda "no potencial de autonomia de cada um e do valor das tendências de organização escolar". Uma vez assentes estes princípios, a "preocupação constante" do professor deveria ser a "posse do método". E aqui existia "um aspecto da formação pedagógica" que seria possível desenvolver com "facilidade e com vantagem segura: o da psicologia aplicada" (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 11 (6), 1936: 336-337). Ora, a Reforma que o ministro pouco tempo patrocinou consagraria formalmente estes princípios. As "novas providências" em matéria de formação de professores procuravam, com efeito, atender "ao desenvolvimento da sua actividade educadora, a todo o momento integrada, por definição, numa pedagogia activa" (Decreto 27.084, de 14/10/1936).

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: 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 e foram-se 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 tónica 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.

Referências

Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)

Colecção 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, 385-413.

Goodson, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (1987). *Les temps des professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècle)*. II vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Oliveira, António J. de Sá (1932a). Nota preliminar. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*

(*Pedro Nunes*), 1 (I), 3.

Oliveira, António J. de Sá (1932b). Caderno diário. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 3 (I), 212-227.

Oliveira, António J. de Sá (1933). Circular sobre reuniões de classe. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, 4 (2), 175-177.

Popkewitz, Thomas S. (1998a). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.

Veloso, J. M. de Queiroz (1927). A formação profissional dos professores de liceais. II. *Labor*, 7 (2), Mai., 145-157.