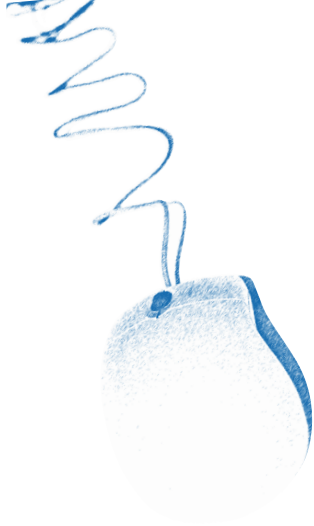


**O Homem vale,
sobretudo, pela educação que possui:
Revisitando a primeira reforma republicana
do ensino infantil, primário e normal**

**Áurea Adão
Carlos Manique da Silva
Joaquim Pintassilgo
(org.)**





Ficha Técnica

Autoria / Coordenação	Áurea Adão, Carlos Manique da Silva e Joaquim Pintassilgo
Edição	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
1.ª edição	Maio de 2012
Coleção	Encontros de Educação
Composição e arranjo gráfico	Maria Marques
Disponível em	www.ie.ul.pt
Copyright	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
ISBN	978-989-96999-4-6

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação «PEst-OE/CED/4107/2011».



Introdução 5

República e Regimentação Escolar:
O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do
Ensino Primário
por Justino Magalhães 11

Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre
Desígnios e Condicionaismos
por Áurea Adão 25

República e Ensino Normal:
Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova
por Maria João Mogarro 45

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926)
por Carlos Manique da Silva 63

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica:
A Difusão do “Ensino Intuitivo”
por Joaquim Pintassilgo 81

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma
Republicana do Ensino e na Escola Atual
por Feliciano H. Veiga 99

Introdução

Introdução

“O homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. Assim começa o preâmbulo do Decreto de 29 de março de 1911. Este diploma, dedicado ao ensino infantil, primário e normal, contém aquela que é, porventura, a mais emblemática das reformas republicanas do ensino. Para além de constituir um magnífico exemplar da retórica educativa republicana, o referido preâmbulo sistematiza alguns dos principais pressupostos e lugares-comuns do reformismo contido no discurso republicano, acima de tudo a crença no progresso por via da educação. “Educar uma sociedade é fazê-la progredir”, aí se afirma. Em contraponto à imaginada decadência, pela qual se responsabilizava a Monarquia, os republicanos acreditavam que a via para regenerar Portugal e conduzi-lo no sentido do progresso e da civilização era a propagação da instrução e da educação, binómio corrente ao tempo e que procurava chamar a atenção para a complementaridade dessas duas dimensões.

O combate contra o analfabetismo, assumido como desígnio nacional, decorre da crença de que só os portugueses que soubessem ler e escrever poderiam aspirar a ser os cidadãos conscientes e participativos indispensáveis à nova sociedade. Por isso, o “abc” é aí apresentado como sendo “o fundamento lógico do carácter”. Mas não era suficiente. Tornava-se igualmente necessário formar os cidadãos noutras dimensões: moral, cívica, física e estética. “Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias”, adianta-se no preâmbulo. Nesse sentido, a República procurou desenvolver um ambicioso projeto de formação de cidadãos, no contexto escolar mas também no espaço público, que incluía todo um vasto sistema de símbolos, cultos e rituais, para além de aprendizagens formais e da doutrinação axiológica. O ideal de educação integral constituía um elemento central desse projeto, ao pretender formar a pessoa nas múltiplas dimensões da sua vida individual e social, mas, também, de alguma forma, governar essa formação.

O projeto de laicização da sociedade e da escola merece destaque no preâmbulo da reforma. Acreditando serem a Igreja Católica e o catolicismo os grandes inimigos da República e o principal obstáculo à construção de uma nova identidade, os republicanos movem-lhes uma luta sem quartel, com fortes implicações na vida escolar. “A religião foi banida da escola”, proclama-se com fé assente na ciência e na razão. O espaço vago é preenchido por uma outra ideologia, aglutinadora de vontades e de

crenças: o patriotismo. A Pátria passa a ser encarada como o Deus da “nova igreja cívica do Povo”, homenageada em cerimónias e coreografias tanto alternativas como ambivalentes. O professor, sacerdote laico da República, é acarinhado pela reforma, sendo apresentado como “guia supremo da consciência dos povos”, “grande obreiro da civilização” ou “árbitro dos destinos morais da Pátria”. A escola primária, o templo da nova sociedade, ocupa um lugar central no projeto republicano. É nela, segundo se crê, que se há de “formar a alma da pátria republicana”.

Não podemos negar a elevação e nobreza dos ideais apresentados. Por isso, a República ainda inspira alguns dos pensamentos atuais sobre a educação. Não só a pedagogia oficial, mas, em particular, muito do que foi feito em prol da educação no contexto, inquestionavelmente rico e multifacetado, em que a República evoluiu, com destaque para as escolas operárias, as universidades livres e populares, os jardins-escolas João de Deus, as escolas-oficinas e muitas outras experiências nas áreas da educação popular, da inovação pedagógica ou da proteção à criança. Mas temos, igualmente, que reconhecer o caráter irrealista, tendencialmente utópico, de muitos dos projetos do republicanismo e, em especial, o enorme desfasamento entre a retórica reformista e as realizações práticas.

Na sequência das comemorações do centenário da implantação do regime republicano, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, através da Área de História e Psicologia da Educação, realizou, no dia 1 de Abril de 2011, um colóquio com o objetivo de refletir sobre o conteúdo e o sentido do reformismo educativo do republicanismo ao evocar a publicação de um dos seus mais prestigiados alicerces legais: o decreto com a data de 29 de Março de 1911. A iniciativa teve como tema o celebrado lema que encima o texto da reforma: “O homem vale sobretudo pela educação que possui”. Não se pretendia uma celebração, mas antes uma reflexão crítica, fundada no rigor da análise histórica e não em pressupostos de natureza ideológica. Realizado o evento, os participantes assumiram o compromisso de aprofundar as suas reflexões e dar corpo às suas pesquisas sob a forma de textos, a compilar em publicação própria. A inauguração, em boa hora, da coleção de livros em formato eletrónico do Instituto de Educação criou o suporte ideal para abrigar esta produção. Agradecemos a todos/as os/as que a tornaram possível.

O livro abre com uma abordagem geral dos pressupostos reformistas do republicanismo, à luz do conceito de “regimentação” escolar, a cargo de Justino Magalhães. O autor elenca o que considera ser um conjunto de princípios estruturais e fundantes

da chamada “educação republicana”. Áurea Adão analisa as promessas e as desilusões decorrentes da concretização, ao nível do ensino primário, de uma das traves-mestras do pensamento republicano: a descentralização municipalista. Maria João Mogarro avalia a especificidade pedagógica e organizacional do projeto de formação de professores desenvolvido durante a República e assente num conjunto de renovadas Escolas Normais Primárias. Carlos Manique da Silva dá a conhecer uma das experiências mais interessantes e, paradoxalmente, das menos estudadas, do período republicano e inaugurada pela reforma de 1911: as escolas primárias superiores. Joaquim Pintassilgo reflete sobre a temática da inovação pedagógica em contexto republicano, tomando como referência propostas metodológicas alvo de celebração como eram o “ensino intuitivo”, as “lições de coisas” ou o “método ativo”. Finalmente, Feliciano Veiga articula o presente dos direitos humanos entre os jovens escolares com o passado do reformismo republicano que os teria eventualmente subjacentes.

Áurea Adão

Carlos Manique da Silva

Joaquim Pintassilgo



Introdução 5

**República e Regimentação Escolar:
O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana
do Ensino Primário**
por Justino Magalhães **11**

Republicanism, Municipalismo e Ensino Primário: Entre
Desígnios e Condicionaismos
por Áurea Adão 25

República e Ensino Normal:
Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova
por Maria João Mogarro 45

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926)
por Carlos Manique da Silva 63

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica:
A Difusão do “Ensino Intuitivo”
por Joaquim Pintassilgo 81

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma
Republicana do Ensino e na Escola Atual
por Feliciano H. Veiga 99

**República e Regimentação Escolar:
O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana
do Ensino Primário,**
por Justino Magalhães

República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário, por Justino Magalhães

Comemorar é sempre um gesto ideológico, religioso, festivo; é um ritual destinado a atualizar a memória. A comemoração permite fazer do passado um lugar de memória, dar lugar à história, fazer história. Sobre a I República não há visões passivas, nem inócuas, pelo que a comemoração da I Lei Republicana para o Ensino Primário é também a oportunidade para revisitar e aprofundar a história, articulando, de forma crítica, o binómio passado-presente, com recurso ao duplo exercício de tomar o presente como antecipação do futuro e de reconhecer o presente como condicionamento, quadro de expectativa, jogo de probabilidades. Tomar o presente como condicionamento e horizonte de futuro é proceder a um exercício de história intelectual da Educação, na medida em que previamente aos contextos, aos espaços, às ações, aos processos, aos intervenientes, aos produtos, se focalizam as racionalidades, suas genealogias e formas de circulação, configurações e manifestações discursivas, conceptuais, factoriais. Neste texto procuro divisar os arquitextos que enformaram e deram sentido aos fenómenos e aos acontecimentos históricos constantes das primeiras reformas republicanas, que caracterizam a regimentação educativa.

Observando o comportamento dos reformistas pombalinos e o dos reformistas republicanos, ressalta um contraste. Os primeiros submeteram o passado a um libelo acusatório, justificando a mudança com base na proscricção e na condenação dos agentes históricos anteriores; tal condenação incidiu muito particularmente sobre os Jesuítas. Diferentemente, os reformistas do primeiro ciclo republicano, imbuídos de espírito de presente e orientados para um “horizonte de expectativa”, fizeram uso da história para entender a mudança e assumiram-se como fundadores da República; em face da realidade histórica que bem conheciam, replicando a atitude de Platão, intentaram tornar realidade aquilo que Sócrates, Adimanto e Glauco haviam idealizado: “construamos uma República (...) as suas bases serão (...) as nossas carências” (Platão, 1971, p. 90). Nesse ensejo, enquanto decorria a formação da Assembleia Constituinte, os reformistas republicanos socorreram-se da governação

e converteram o ano de 1911 numa conjuntura edificante do novo regime: arquitetaram uma estrutura orgânica, vertical, com papéis e formas de comunicação, tendo a educação, e muito particularmente a instrução, como principal fator e a cidadania como motivo.

Farei uso do termo *Regimentação* para significar esse ciclo histórico de condicionamento e vínculo entre escola e regime político. Nos casos português e europeu, tal condicionamento foi determinante com o Regime Republicano, e veio a ser prolongado e fortalecido pelos regimes totalitários, designadamente, no caso português, pelo Estado Novo. É um ciclo caracterizado pela aproximação e, em certas circunstâncias, pela fusão resultante do grau com que a tônica ideológica, governativa, administrativa do regime político impregnou a relação entre a Escola e o Estado.

1. A história é educação, ainda que a recíproca o possa não ser. A comemoração é a oportunidade para atualizar e tornar educativa uma efeméride, bem assim como para ampliar e aprofundar o conhecimento, posto que proporciona o pretexto e a circunstância para atualizar o vínculo entre passado e presente. O passado histórico atualiza-se pela educação, dando-lhe substância e fundamento, mas sendo iluminado por ela. É o presente educacional que dá sentido ao passado e o torna razão de futuro. Daqui decorre o axioma que consta do Preâmbulo da Reforma republicana do Ensino Infantil, Primário e Normal, consignada no Decreto, com força de lei, publicado em 29 de março de 1911: “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. A lei assentava na noção científica de que o processo educativo tem uma dupla função pois que, ao desenvolver harmonicamente as faculdades humanas, potencia-as em benefício do próprio e dos outros.

Montesquieu (1979), que procedeu a um estudo diacrónico e comparativo sobre a Instituição das Leis e do Estado Moderno, esclareceu a relação entre regime político e educação: “les lois de l’éducation doivent être relatives aux principes du gouvernement (...) dans les monarchies, elles auront pour objet l’honneur; dans les républiques, la vertu; dans le despotisme, la crainte” (p. 155). Em seu entender, “c’est dans le gouvernement républicain que l’on a besoin de toute la puissance de l’éducation” (p. 155). Com efeito, justifica Montesquieu, a virtude que caracteriza a república é penosa, porque envolve uma renúncia dos indivíduos a si próprios e define-se como “l’amour des lois et de la patrie” (p. 160). Sintetizando o pensamento de Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau (1964) reconheceu a reversibilidade entre república

e educação: "Dans la naissance des sociétés, dit Montesquieu, ce sont les Chefs des Républiques qui font l'institution, et c'est ensuite l'institution qui forme les chefs des Républiques" (p. 165).

Os reformistas de Setecentos tinham-se apoiado numa visão racionalista e no Iluminismo para denunciarem e transformarem em libelo acusatório e processo judicial o estado a que havia chegado o ensino, particularmente o ensino universitário. Tal processo ficou registado, entre outros documentos, no *Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra*, publicado em 1771. Assumindo uma atitude contrastante, o Governo saído da Revolução Republicana de 5 de outubro de 1910, baseado num diagnóstico sobre o estado do país e da sociedade portuguesa, adotou uma atitude fundante, tendo como primeiro princípio a resolução das principais carências.

No decurso do ano de 1911, foram elaborados e promulgados, no campo da educação e do ensino, pelo menos 36 instrumentos legais – leis, decretos, regulamentos. Muito embora, na sua generalidade, fizessem referência (ou por contraste ou por contiguidade) a reformas anteriores, continham uma argumentação centrada na necessidade e na conveniência da reforma, revendo os princípios legitimadores da ação do Estado na Educação, como fator da aliança entre República e Nação. Não houve sector de ensino, nem segmento sociocultural que não tivesse sido objeto de legislação e em que o móbil não tivesse estado associado à relação entre República e Educação.

Significativamente, o Governo da República, após reiterar um corpo legislativo pombalino e liberal de teor condenatório, designadamente em matéria confessional, tomou como prioritária a reforma do ensino médico, aludindo, em simultâneo, às deficiências em matéria de saúde pública e à conveniência de uniformizar as práticas de ensino. Prosseguindo no ensejo de fazer corresponder o ensino superior às necessidades e aos desígnios do progresso nacional, o Governo da República fez do Ensino Universitário e de suas sociabilidade, geografia e modernização, o primeiro marco legitimador da acção revolucionária. Deste modo, como se lê no preâmbulo do Decreto de 22 de fevereiro de 1911, tornando real a convicção de trazer para "as Universidades uma verdadeira elite de alunos, adstritos à assiduidade, treinados [sic] no esforço e selecionados pelo seu mérito nas famílias mais humildes da Nação", o Governo estatuiu bolsas de estudo (para os ensinos liceal e universitário) e bolsas de aperfeiçoamento, enquanto simultaneamente criou a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto. Esta socialização e multiplicação do ensino superior, que

passava a contar com três universidades, confirmavam também uma perspetiva desenvolvimentista de espectro regional, pois que consagrava o reconhecimento e a valorização das três economias e das três principais etnoculturas que compunham o País, no trânsito do Oitocentos (Coimbra, Lisboa e Porto).

2. Uma leitura transversal às mais de três dezenas de instrumentos legais referentes à educação e ao ensino (decretos e regulamentos vários), promulgados na implantação do regime republicano, evidencia uma comunalidade de princípios fundantes/(re)instituintes da relação entre Estado e Sociedade, legitimadora da ação do Estado, em benefício da educação e do ensino como *res publica*. De igual modo, ressalta uma cadeia de princípios estruturais, orgânicos e de funcionamento. De entre estes últimos, permito-me sistematizar os seguintes, cuja estrutura configura um regime de educabilidade:

- a)** o princípio da subsidiariedade – a educação e a instrução, particularmente no que se refere à alfabetização, ao ensino primário elementar e complementar, ao ensino técnico e profissional, passavam a poder ser assegurados por uma pluralidade de contributos materiais, técnicos e financeiros, podendo incluir organismos diversos e diferentes formas de organização. Este princípio, enunciado no Preâmbulo do Decreto de 22 de fevereiro de 1911, trazia subjacente a confederação como congregação do singular, do profissional, do específico, num todo integrado, progressivo, vertical;
- b)** o princípio da escolarização da educação e do ensino, sustentado, entre outros aspetos, pela conformação dos espaços, pela normalização das funções docentes, pela padronização burocrática, pela ação inspetiva;
- c)** o princípio da inovação pedagógica, concretizado, designadamente, na combinação de atividades grupais e atividades individuais, e proporcionando o ensino intuitivo, aberto a processos experimentais e a estratégias ativas, a fruição da diversidade de espaços e de vivências, o envolvimento dos alunos na instituição e na dinâmica escolar, com recurso ao mutualismo e a iniciativas de carácter cooperativo e de *self-government* (como a caixa escolar ou a escola-município, perspetivada, entre outros, por António Sérgio);
- d)** a colegialidade na administração científica e pedagógica das escolas;

- e) a replicação de uma mesma base pedagógica assente na cultura escrita, no livro e na leitura, bem assim como na congruência das vivências educativas – disto são prova a existência de bibliotecas escolares, museus pedagógicos, jardins, pátios, hortas, laboratórios –, bem assim como rituais escolares (a festa, a efeméride, a parada pública);
- f) a educação continuada ao longo da vida, implementando e promovendo a frequência de cursos de alfabetização e educação de adultos, emissões de rádio, museus, bibliotecas, coleções editoriais, universidades populares;
- g) uma administração descentralizada e integrativa, hierárquica, assente na comunicação e na burocracia escritas, culminando no Reitor de cada uma das Universidades.

Estes princípios estruturais de carácter orgânico consignam um regime de educabilidade. O recurso a esta expressão intenta recuperar e aplicar a perspectiva de *regime*, centrada no questionamento do tempo, tal como o entenderam Reinhart Koselleck e François Hartog. A combinação da noção de regime com a perspectiva programática inspirada em Imre Lakatos permite traduzir com propriedade o imaginário e o processo desenvolvimentista republicanos, em que a educação, progredindo nas diferentes dimensões (ideológica, pedagógica, cognitiva, social, subjetiva, institucional), sedimentava e servia de matriz ao sistema político e ao quadro de modernização económica, administrativa, cultural. É, no entanto, assunto que não se resolve no âmbito desta comunicação.

3. No que se refere aos princípios fundantes, ou melhor, (re)instituintes, é possível evidenciar um quadro de revisão do binómio Estado-Sociedade, no sentido em que dele tomaram consciência os reformistas republicanos.

Um desses princípios reside no facto de a educação ter sido tomada como o centro do processo de reforma e de modernização. Do Preâmbulo do Decreto de 22 de fevereiro de 1911, consta, como referido, a prioridade de intervir no ensino médico, submetendo-o a uma orientação programática extensiva a todos os níveis de ensino:

A Revolução Portuguesa de 5 de outubro tem o dever de reformar os diversos ramos de ensino para chamar a Nação ao exercício da Democracia, pela difusão da cultura primária; para educar pessoal dirigente,

pela remodelação do ensino superior; e ainda para satisfazer duma forma cabal as necessidades sociais futuras e de ocasião, pelo aperfeiçoamento das escolas que preparam para o exercício dos serviços públicos e profissões liberais.

Aproveitando o descontentamento geral resultante da inacessibilidade à saúde pública e à formação médica, e fazendo depender da deficiente preparação médica uma irregularidade no exercício da função clínica, este decreto visava, em simultâneo, a reforma do ensino nas três Escolas de Medicina do País e a legitimação da acção governativa e desenvolvimentista do Regime Republicano.

Outro princípio prende-se com a soberania do Estado sobre os protegidos pelo erário público, ou seja, a relação entre o Estado e a Sociedade. Dando nova legitimidade ao Regime para intervir nos destinos dos bolseiros, o mesmo Decreto de 22 de fevereiro de 1911 trazia a Universidade para o centro de uma socialização do ensino e do vínculo das elites letradas aos destinos dos sujeitos, das regiões, da nação, da humanidade, posto que à Universidade cabia a atribuição dos três tipos de bolsas de ensino (secundário, universitário e de aperfeiçoamento). Em consequência, o legislador foi perentório na legitimação de uma soberania sobre o destino dos bolseiros, designadamente dos universitários. Com efeito, nos termos do Decreto de 23 de março de 1911, “A Universidade arroga-se o patronato do seu educando, facultando-lhe todos os meios que em si couberem para o aperfeiçoamento da sua educação científica, artista, moral e social” (Art.º 26º).

Um terceiro princípio respeita à cidadania como programa e compromisso. Assim, uma versão muito particular das repúblicas sobre a Regimentação é consagrada pelo conceito de cidadania. Trata-se de um conceito matricial da educação republicana e foi como tal reafirmado na Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal, consignada no Decreto de 29 de março de 1911. No Preâmbulo deste Decreto, o termo “cidadão” foi introduzido como metaeducação, de que decorre uma orientação programática:

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros (...) Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais

alto que se afirme a sua consciência coletiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.

Segundo este mesmo Preâmbulo, o ensino, orientado para a cidadania, seria “graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral”.

Um último princípio fundante residiu na aliança entre cidadania e pragmática, enquanto autonomização dos sujeitos (“produção autónoma”). A associação entre os destinos coletivos e os destinos individuais foi consignada expressamente na Reforma do Ensino Agrícola, que, entre outros aspetos, foi apresentado como alternativo e contendo uma progressão desde a instrução primária. Como se lê no Preâmbulo do Decreto de 26 de maio de 1911, o fim comum aos diferentes níveis do ensino agrícola era o de obter “a formação de indivíduos aptos a viverem dos seus recursos físicos, intelectuais e morais no meio social contemporâneo”. Noutro passo deste mesmo Preâmbulo, lê-se:

A orientação pedagógica moderna, absolutamente fundada na psicologia científica, deitou por terra os métodos educativos até há pouco em voga e ainda, infelizmente, muito em uso. (...) Poucos meios se prestam tanto à verdadeira educação como o meio rural; as escolas novas têm-se estabelecido todas nestas condições: assim a escola agrícola presta-se à prática duma educação racional, porque a vida higiénica, o contacto contínuo com a natureza, o exercício físico e, portanto, a ausência de sedentariedade dos alunos, a necessidade de aprender a ciência do meio em que o homem vive, quer físico, quer social, constituem óptimos elementos educativos.

Tratava-se de dar um novo sentido ao ensino agrícola, contrariando, como explicitado no mesmo local, o “fim de fornecer unicamente aspirantes ao funcionalismo, mas, pelo contrário, criar indivíduos de iniciativa, capazes de se governarem e de produzirem, e só secundariamente prepará-los para as situações formadas”.

Na Base 4^a do Preâmbulo do Decreto com força de lei de 25 de maio de 1911, a orientação para a produção autónoma era retomada: “Pela sua organização, as esco-

las nacionais de agricultura visam a fornecer, com os conhecimentos agrícolas profissionais, uma educação integral, e a ser uma arma de combate contra as tendências antieconómicas para o funcionalismo e para as profissões liberais”. De igual modo, ao reformular as Escolas Regimentais, confiadas ao Ministério da Guerra, ficava proclamado que uma “sociedade só pode progredir quando os seus membros possuam uma desenvolvida educação e uma instrução essencialmente prática”.

Entre os aspetos mais notórios da Regimentação pode assinalar-se a institucionalização da formação profissional, no âmbito da qual foram incluídos outros domínios, designadamente a Arte de Representar (Decreto de 22 de maio de 1911), de cujo corpo docente deveria constar ao menos uma atriz conceituada, escolhida pelo Conselho Escolar. Como referido, o mesmo princípio profissional estava presente no ensino agrícola e no ensino técnico.

4. Um dos aspetos mais notórios da Regimentação, muito particularmente no que se refere ao regime republicano, residiu na convocação e na centralidade da figura do pedagogo e sobretudo da figura do professor, tomados como promotores do nacionalismo, agentes de cidadania. Para além destes aspetos ideológicos e de militância cívica, era esperado deles uma ação normativa e normalizadora.

O conceito de *Escola Normal* fora consagrado pela Convenção francesa, e ficou como denominação adequada às escolas de formação de professores. Sobre este assunto, a República teve uma intervenção progressiva, vindo a criar Escolas Normais Superiores junto das Universidades de Coimbra e Lisboa. Mas a vigilância da ação docente estava presente em todos os níveis e segmentos, não só porque os professores estavam sujeitos a uma mesma inspeção, como circulava uma uniformização de impressos e formulários que assegurava a regulação docente. O mesmo se pode dizer acerca dos manuais escolares e dos programas, uns e outros sujeitos à tutela do Conselho Superior de Instrução.

Continuando a refletir sobre a Regimentação como prática de um regime de educabilidade, torna-se sintomático trazer à colação o conceito de escola republicana, consagrado, entre outros, por João de Barros, um dos pedagogos mais influentes da primeira República. Professor, publicista e político, João de Barros entendia que “republicanizar a escola, fazer educação republicana, é inspirar a nossa pedagogia nos princípios educativos absolutamente contrários àqueles que dantes seguia e adotava a escola portuguesa e também ensinar ao aluno o mais arreigado amor à pátria”

(como citado *in* Reis, 1979, p. 51). Para ele, o fim da escola era o de “desenvolver e espalhar o ideal patriótico e o ideal republicano – e ambos eles são uma e a mesma aspiração – desde a escola infantil” (p. 51). A *res publica* educacional apresentava-se como condição *sine qua non* para a realização humana e social. Também Antônio Sérgio (1984) proclamou o lema pedagógico que operacionalizasse “o *self-government* e a República infantil” (p. 84).

5. Inovação escolar e crítica pedagógica não se apresentaram coincidentes integralmente com regimentação/republicanização da escola. Em diversas fases e por distintos motivos, republicanização e regimentação entraram em rutura. No início dos anos 20, redigindo as “Bases para a Solução dos Problemas da Educação Nacional”, Faria de Vasconcelos, em representação do Grupo Seara Nova, preconizou como princípio para o seu programa regenerador “a neutralização política do Ministério da Educação pelo menos durante um período transitório que permita levar a cabo com unidade de vistas as reformas necessárias” (Cardia, 1971, p. 313). Todavia, consciente do papel que o Estado deveria continuar a manter em benefício da educação como causa pública, avançava: “É preciso pôr a salvo das flutuações e das contingências da política o Ministério da Educação e convertê-lo no organismo de ação perseverante e de largas perspectivas” (p. 313). Preconizava Faria de Vasconcelos que “a neutralização política traz[ia] como consequência imediata a estabilidade da função ministerial e portanto a possibilidade real não só de estudar mas de levar à prática uma série de reformas indispensáveis” (Cardia, 1971, p. 313).

A escola republicana consagrou práticas e ritos constituintes da norma pedagógica e cívica, atribuindo-lhe consistência discursiva. Com a Regimentação, a pedagogia escolar ganhara nova coerência entre o dizer e o fazer (ou, se se preferir, do *dizer* para o *fazer*), conquanto, no essencial, tivesse sido mantida a escola do dizer. A catequese cívica incidia num conjunto de regras memorizadas, escritas, e reproduzidas pelos alunos; a memória e a gesta pátrias, para além das representações teatrais e da festa, foram transformadas em textos apelativos, hagiográficos e biografados, que as crianças deveriam consubstanciar; os saberes sobre a natureza organizavam-se em pequenas definições e/ou em curtas narrativas efabuladas e com efeitos moralizadores.

Disciplinado pela ordem e pela prática de exercícios e valores militares ou para-militares, o cidadão republicano acreditava na pátria, em cujo destino, pela energia coletiva, estava comprometido. Formar cidadãos possuidores de vontade e virtude era

operacionalizar a republicanização da escola, viabilizando a conversão da República em ideal da nação. O positivismo científico proclamava o realismo pedagógico como superação da escolástica e do dogmatismo. Para formar a vontade pela virtude, era necessário tornar realista a ação educativa e estruturá-la em torno da formação cívica e da educação moral. Deste modo, na cultura escolar republicana, a laicidade ficou associada à prática de uma economia doméstica e social, ensaiada e treinada através da participação e da responsabilidade institucional. Os alunos formavam-se participando na gestão de assuntos económicos, escriturando e tomando decisões, para o que foram criadas Caixas Económicas e Caixas Escolares.

O Decreto de 29 de março de 1911 definia o Ensino Primário como compreendendo três graus e a duração de 8 anos: elementar (3 anos); complementar (2 anos); superior (3 anos). A obrigatoriedade dizia respeito ao primeiro grau no qual constava como área curricular a “moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade (...). Noções muito sumárias sobre educação social, económica e cívica”. Argumentos fundantes da ideologia pedagógica republicana eram o amor e o culto à pátria. O patriotismo fundia-se com republicanismo, tal como a educação republicana com a educação patriótica. O culto da pátria era uma manifestação de religiosidade, através da ligação ao meio social e ao meio natural, e da tomada de consciência dos problemas reais.

Enfim, os princípios (re)instituintes da relação entre Escola e Sociedade continuaram a orientar a política republicana, mas uma parte significativa dos princípios orgânicos que estruturavam o regime de educabilidade bem cedo ficaram comprometidos.

Referências

Cardia, S. (1971). *Seara Nova. Antologia*. (Vol. I). Lisboa: Seara Nova.

Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra: 1771. (1972). Coimbra: Por ordem da Universidade.

Montesquieu (1979). *De l'esprit des lois*. (Vol. I). Paris: Flammarion.

Platão (1971). *A República*. (Vol. I, 2ª ed.). Lisboa: Guimarães Editores.

Reis, M. A. (Sel.) (1979). *A pedagogia e o ideal republicano de João de Barros*. Lisboa: Terra Livre.

Rousseau, J.-J. (1964). *Du contrat social*. Paris: Gallimard.

Sérgio, A. (1984). *Educação cívica*. (3ª ed.). Lisboa: Sá da Costa.



Introdução 5

República e Regimentação Escolar:
O Estatuto Fundante da I.^a Reforma Republicana
do Ensino Primário
por Justino Magalhães 11

**Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário:
Entre Desígnios e Condicionaismos**
por Áurea Adão 25

República e Ensino Normal:
Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova
por Maria João Mogarro 45

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926)
por Carlos Manique da Silva 63

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica:
A Difusão do “Ensino Intuitivo”
por Joaquim Pintassilgo 81

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma
Republicana do Ensino e na Escola Atual
por Feliciano H. Veiga 99

Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos, *por Áurea Adão*

Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos,

por Áurea Adão

É boa? É má? Pelos seus resultados práticos ela se poderá melhor avaliar, mas não devemos escurecer a nossa admiração, o nosso assombro diante dessa medida de altíssimo alcance social e político, que é sem contestação o trabalho mais consciencioso, mais honesto e mais acabado que até hoje se realizou em favor da Instrução nacional¹.

Estas palavras refletem o sentir de grande parte dos professores do ensino primário no que respeita à promulgação da primeira reforma republicana do ensino primário, em 29 de março de 1911 e cujo centenário comemoramos agora. No seu preâmbulo, este diploma legislativo enfatiza a concretização de uma das promessas programáticas do Partido Republicano: “entregam-se às câmaras municipais as regras administrativas do ensino primário. Honra-se assim a obra da Revolução e a República fazendo-o, cumpre uma das disposições (...) sobre que mais incidiu a palavra dos seus propagandistas”.

A administração do ensino primário que, no último período da Monarquia, estava organizada como serviço do Estado pago pelos municípios, passaria a ser, com aquela lei republicana de 1911, um serviço municipal largamente subvencionado pelo Estado. São atribuídas às câmaras municipais as seguintes competências: elaborar o orçamento destinado ao ensino primário do concelho; celebrar os contratos necessários à regular administração escolar; promover o cumprimento da escolaridade obrigatória, a frequência das aulas e o apoio assistencial aos alunos; organizar os processos de criação, transferência, conversão, supressão ou encerramento de estabelecimentos; preparar o cadastro das escolas públicas e particulares assim como dos respetivos professores; nomear, transferir, demitir o pessoal docente e propor ao poder executivo a sua aposentação; dar posse aos professores e conceder-lhes licenças até 15 dias em cada ano.

¹. A reforma de instrução primária (1911, abril 2). *Educação Nacional*, 15 (759).

No que respeita ao orçamento, estabelece-se que a Administração central custeie as despesas com a direção e fiscalização do ensino primário e que as câmaras municipais se responsabilizem pelo pagamento de:

- a)** ordenados dos professores e outras regências,
- b)** subsídios de residência e renda de casa,
- c)** arrendamento e seguro das casas para funcionamento das escolas e habitação dos professores,
- d)** aquisição de mobiliário e material escolares,
- e)** despesas feitas pelos docentes com expediente e limpeza das escolas,
- f)** serviço de exames.

Para fazer face a estes encargos, cada município devia gerir um orçamento especial, o *fundo escolar*, constituído por verbas de diversa natureza, desde as provenientes das receitas municipais ordinárias e do rendimento de donativos, doações ou heranças, ao produto do imposto municipal para a educação lançado sobre as contribuições gerais diretas do Estado. Os *deficits* seriam suportados pelo Tesouro público.

No sentido de agradar aos professores e regularizar a sua situação financeira, a lei determina que os vencimentos sejam pagos antecipadamente até ao dia 10 de cada mês. As câmaras que não cumprissem as normas estabelecidas sofreriam multas entre 10\$000 e 60\$000 réis e os seus vereadores seriam considerados “solidários” com esse incumprimento; no caso de reincidência, o governo demiti-los-ia e os seus direitos políticos ficariam suspensos durante cinco anos. Certamente, para evitar abusos, determina-se que as câmaras municipais enviem ao Ministro da tutela, anualmente, dois relatórios desenvolvidos (março e setembro) sobre a sua atividade no setor da Educação.

Com esta primeira reforma, as câmaras passam a ter dois delegados em cada paróquia, sendo um deles membro da respetiva junta. Competir-lhes-ia: cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos em vigor; prestar as informações pedidas pelas câmaras; informar sobre a criação, conversão, transferência ou supressão de escolas oficiais do seu território; registar as faltas dos professores e participá-las à câmara e ao inspetor do círculo escolar; dirigir os serviços de assistência escolar.

Os professores do ensino primário acolhem esta reforma com satisfação. Há muito que o princípio da descentralização era por eles debatido e desejado.

1. Os últimos anos da Monarquia

A centralização administrativa do ensino primário público existiu desde a reforma pombalina dos Estudos menores e acompanhou praticamente toda a Monarquia Constitucional. Somente no período de 1881-1892, se viveu em Portugal uma experiência descentralizadora do ensino primário promulgada pela Lei de 2 de maio de 1878, devida a Rodrigues Sampaio e confirmada por José Luciano de Castro, em 11 de junho de 1880. Ou por falta de recursos financeiros e humanos ou por inexperiência administrativa, os municípios não conseguiram cumprir os encargos que lhes tinham sido atribuídos, não procurando difundir a instrução nos seus concelhos e, por isso, não contribuindo para a redução do analfabetismo. O pagamento dos vencimentos dos professores encontrava-se, por todo o país, com atrasos de muitos meses; as autarquias não possuíam verbas para a criação de novas escolas e contratação de pessoal. Além disso, os professores sentiam-se desprovidos de garantias jurídicas, sendo-lhes aplicadas sanções por eles consideradas injustas, desde suspensões arbitrárias e transferências sem justificação até demissões impostas. As chamadas representações eram inúmeras quer provenientes dos professores que se sentiam lesados, quer das próprias câmaras municipais que não possuíam verbas para satisfazer os encargos que lhes estavam atribuídos.

O fim da Monarquia Constitucional foi marcado pelo regresso à gestão centralizada, a qual se caracterizou por uma burocracia cada vez mais acentuada e conseqüente demora na resolução dos processos administrativos. Quanto ao financiamento escolar, essa centralização provocou uma distribuição desigual a nível nacional, sendo frequentes as queixas de que os municípios sob a responsabilidade do partido político que assegurasse a governação recebiam verbas maiores que os restantes.

Durante a realização do 3.º Congresso dos Professores Primários, em dezembro de 1897, a Comissão organizadora preparou um questionário no qual incluía a seguinte pergunta: “Quais as bases em que deve assentar uma reforma descentralizadora que melhor satisfaça às condições da escola popular e aos interesses morais e materiais do respetivo corpo docente?”². Nessa ocasião, já os congressistas

2. (1897, novembro 14). *Educação Nacional*, II (159).

manifestam-se a favor da chamada reforma de Rodrigues Sampaio, atribuindo as falhas então registadas na aplicação do sistema descentralizador à inexperiência das administrações municipal e paroquial.

Os republicanos, enquanto opositores ao regime vigente, usam a descentralização como uma das suas propostas programáticas basilares, prometendo fortalecer a vida municipal, a qual se encontrava quase extinta nos últimos anos da Monarquia Constitucional. Como diz Catroga (2000), “a componente descentralista manter-se-á como uma das reivindicações fortes de um setor significativo do republicanismo português” (p. 57). Afirmam os republicanos que o “período áureo da instrução primária” foi precisamente aquele em que a sua administração esteve a cargo dos municípios. Criticam o retorno à centralização, consideram o Decreto de 6 de maio de 1892, que retirou às câmaras municipais a administração do ensino, um “erro muito grave, de consequências desastrosas (...) a justiça foi muito mais postergada, as iniquidades sucederam-se em muito maior escala, pesando duramente, por vezes, não só sobre o professor, mas ainda sobre a escola”³.

O republicano Elias Garcia, que desenvolverá um trabalho importante no pelouro da Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa durante a década de 1880, num comício eleitoral realizado em Lisboa, aquando da publicação da reforma de Rodrigues Sampaio, elogia o diploma, e mostra-se esperançado com os seus resultados: “O povo usando e sabendo usar do seu direito, habituado a intervir nos negócios, na paróquia, na comuna, no distrito, e no Estado; instruído e ilustrado resolve as questões financeiras”⁴. E, durante outro ato de campanha eleitoral, reitera a sua admiração pelo processo descentralizador que contribuirá, no seu entender, para a educação dos cidadãos:

não tememos a descentralização, e desejamo-la, porque desejamos a vida espalhada em todos os membros da nação (...) não nos associamos aos que a pretexto de encargos para os municípios, pretendam privá-los de se dedicarem à melhor obra, à mais profícua, à mais fecunda – a de espalhar a instrução por todos os municípes⁵.

3. Intervenção do deputado Carvalho Mourão (1912, maio 28). *Diário da Câmara dos Deputados [DCD]*. 1912, 10.

4. (1878, novembro 1). *Democracia*, VI (1481).

5. (1879, outubro 17). *Idem*, VII (1765).

Porém, enquanto deputado da Oposição monárquica, não pode deixar de criticar a descentralização promulgada. “Esta maneira de descentralizar é curiosíssima”, considera ele, e justifica:

O governo descentraliza, dizendo aos outros que paguem, que trabalhem, que vigiem e que fiscalizem. Olhai, diz o governo, que os meios que tínheis até aqui fico com eles, e vós haveis de fazer mais do que eu até agora, não com os meios que tinha à minha disposição, e ainda conservo, mas com os que vós haveis de criar⁶.

Critica veementemente: “Isto não é descentralizar, é oprimir, é vexar, é uma ironia na aplicação do princípio da descentralização; e estas ironias não são permitidas quando se governa um país com seriedade”⁷.

Em vésperas do advento do regime republicano, também o deputado António José de Almeida (1907, abril 6) faz o elogio da efémera reforma de D. António da Costa, promulgada em 1870, que “pelo seu largo espírito descentralizador” chamou “o município à faina educadora” e vê a reforma de Rodrigues Sampaio como “o derradeiro clarão”, como “o último arranco da instrução pública no nosso país”⁸. Em junho de 1910, em plena campanha eleitoral, realiza-se no Porto um Congresso Municipalista de cuja Comissão organizadora fazem parte republicanos destacados como Duarte Leite, Mendes Correia e Jacinto Nunes, empenhando-se este último, desde há muito, pela aplicação séria de uma descentralização do ensino e a quem, mais tarde, chamam “o patriarca da descentralização”⁹.

Mas, não eram só os republicanos que defendiam o princípio da descentralização. Também Adolfo Coelho [1911] elogiava a reforma de Rodrigues Sampaio:

A descentralização do ensino primário teve resultados felizes, malgrado algumas irregularidades que se praticaram e que, diria o relatório do diretor geral da instrução em 1884, iam diminuindo; entre esses resultados cumpre citar o grande aumento da dotação escolar em relação às receitas municipais, a criação de 547 escolas sob o novo regime até 1889, o assinalado melhoramento dos edifícios e mobiliário escolares em Lisboa, etc. (p. 167).

6. (1882, maio 3). DCD. 1882, 2206.

7. *Idem, ibidem*.

8. DCD. 1907, 13.

9. Em 1901-1902 escreveu uma série de artigos na imprensa, conseguindo, com essa sua campanha, que o adicional de 15% passasse para 20%.

Igualmente Bernardino Machado (1898, maio 15), ainda militante do Partido Regenerador, critica o princípio centralizador do ensino e o fato de o poder central recolher as verbas pagas pelas localidades e distribuí-las pelas escolas sem que tenha a preocupação de canalizar para a população os respetivos tributos que os munícipes vão pagando para o ensino¹⁰.

Há muito que era abordada a questão de responsabilizar o poder local pelos encargos com a instrução primária. A partir de finais da década de 1840, as dificuldades financeiras para fazer face a essas despesas e o conseqüente atraso no pagamento dos vencimentos dos professores são temas abordados nos discursos políticos e na imprensa. Em inícios de 1851, Jeronymo José de Mello, lente de Coimbra, membro do Conselho Superior de Instrução Pública e deputado, defende (janeiro 29) que o meio mais eficaz para a pontualidade desses pagamentos será entregar essa responsabilidade às câmaras¹¹. Logo apoiado por outro colega que declara:

Cada vez estou mais desenganado de que o chamado sistema de centralização será muito bom em teoria, mesmo em regra na prática, mas deve ter algumas, e não poucas exceções, muito mais, em relação a nós, como já a experiência tem bem demonstrado¹².

Também o Conselho Superior de Instrução Pública (1854, abril 3) vem reconhecer que a situação do Tesouro não proporciona que se crie um número muito elevado de escolas e que “as únicas instituições, que ainda dão algum sinal de vida, são as municipais”¹³. Por isso, entende que “convém abrigar à sombra delas a instrução primária, para poder prosperar”¹⁴. E, a partir de então, na Câmara dos Deputados é abordada esta questão, dividindo-se os intervenientes entre a manutenção do modelo de centralização em vigor e um modelo misto em que a gestão financeira e administrativa fique sob a responsabilidade das câmaras.

Foi precisamente em 1851 que Félix Henriques Nogueira publica os seus *Estudos sobre a reforma em Portugal* que constituíram um dos apoios-base dos republicanos para desenvolverem as suas propostas programáticas de municipalismo e de descen-

10. *Educação Nacional*, II (85).

11. *DCD*. 1851, 157.

12. Intervenção do deputado João Mexia Salema (1851, janeiro 29). *Idem*, p. 159.

13. *DCD*. 1854, 32.

14. *Idem*, *ibidem*.

tralização e tiveram, decerto, repercussão nas intervenções atrás referidas, embora proferidas por monárquicos convictos. Empenhado num novo plano de instrução pública para a transformação do homem comum em cidadão esclarecido, aquele autor defendia que essa instrução deveria ser ministrada em escolas municipais e que a base para a divisão do território se encontrava no município, a “unidade fundamental do estado”, elo de ligação entre o governo local e o central, isto é, a “primeira pátria”. Para ele, iguais em direitos e em deveres, os cidadãos de cada localidade encontrariam nas instituições municipais uma multiplicidade de apoios (económicos, educativos, assistenciais, jurídicos e outros) que contribuiriam para a criação de condições necessárias à obtenção da sua felicidade (Neto, 1988, p. 766). Cinco anos depois, Félix Nogueira (1856) reitera a sua convicção nas potencialidades dos municípios enquanto “unidades administrativas” e “fragmentos políticos”, competindo-lhes a criação de escolas e a difusão dos “conhecimentos úteis por todas as classes da sociedade” (p. 139).

Seguindo esta mesma orientação, já no final de Oitocentos, Teófilo Braga (1893) considerava que o município era “a base de independência local e primeiro elemento de federação política” e que deveria ser desenvolvido como o “núcleo da vida para educar os povos a resistirem contra a absorção centralista” (p. 69).

2. A execução da reforma de 29 de março de 1911

Previa-se que o início de aplicação da reforma tivesse lugar a 1 de janeiro de 1912. Contudo, essa execução deparou-se, desde logo, com três pontos fracos: a indisponibilidade financeira, o deficiente funcionamento das estruturas administrativas tanto centrais como municipais, a atitude de muitos dos eleitos municipais.

As dificuldades financeiras

O ano escolar de 1911-1912 é condicionado pelas dívidas assumidas anteriormente, desde o atraso de liquidação de subsídios de residência, de renda de casa e limpeza das escolas e de vencimentos dos professores até à falta de pagamento do aluguer de edifícios onde funcionavam escolas ou iriam funcionar outras recém-criadas bem como das despesas contraídas com novas construções e obras de conservação já efetuadas. O senador Eusébio Leão (1911, novembro 22), que se destaca pelas suas intervenções sobre a instrução pública, lamenta-se:

Nós temos pouco mais de metade das escolas que são necessárias para difundir a instrução primária e a competente educação. Antes de proclamada a República o número de escolas era muito menor do que atualmente. Mas eu não me contento com escolas no papel, só me contento com as escolas que realmente funcionam, que prestam serviços. (*Muitos apoiados*)¹⁵.

E questiona: “Que importa dizer que temos por exemplo, dez mil escolas, se funcionam realmente, apenas cinco ou seis mil?”¹⁶.

Já durante os trabalhos da Assembleia Constituinte republicana, alguns deputados dirigem requerimentos ao Ministério do Interior, pasta tutelar da Instrução Pública, que refletem as suas preocupações quanto às dívidas existentes. Afonso Costa (1911, julho 4), ainda deputado, apresenta uma nota de interpelação ao Ministro para tratar da situação em que se encontravam alguns pequenos proprietários que gastaram as suas economias na adaptação de prédios para espaços escolares e que ainda não tinham recebido “o mais pequeno juro do capital empregado”¹⁷.

Se existiam municípios que, pelas suas dimensões, eram prejudicados por ter de contribuir para um fundo geral destinado ao ensino primário, com uma importância superior àquela de que necessitavam para custear aqueles serviços (à semelhança do que se havia passado com o subsídio literário), outros havia que beneficiavam com a lei monárquica até então em vigor. Estava neste caso o Município de Lisboa que contribuía apenas com a verba de 96 contos de réis e, a partir da execução da lei republicana, teria de despender só em pessoal e rendas de casa cerca de 246 contos. No Senado republicano, critica-se que a reforma tenha sido preparada precipitadamente, sendo por isso prejudicado o princípio da descentralização do ensino: “Resolveu-se que a instrução primária passasse para os municípios, atiraram-se para eles as despesas, mas não se criaram as respectivas receitas e acusaram-nos de desleixados”¹⁸.

Faltava um mês para o início da aplicação da reforma, quando o deputado Tomé de Barros Queiroz (1911, dezembro 4) lança um alerta: “No princípio do próximo ano devem passar para os municípios alguns serviços que legitimamente lhes pertencem; mas alguns deles acarretam aumento de despesa e poucos são os concelhos

15. *Diário do Senado. 1911, 2.*

16. *Idem, ibidem.*

17. *Diário da Assembleia Constituinte. 1911, 8.*

18. Intervenção do senador Goulart de Medeiros (1913, janeiro 13). *Diário do Senado. 1913, 44.*

que estão habilitados para isso. O mais importante desses serviços é a instrução”¹⁹. Com as receitas dos municípios e enquanto a lei da contribuição predial não estivesse em vigor, no seu entender, seria impossível as câmaras cumprirem os encargos respeitantes à instrução primária. Para mais, elas não tinham ainda recebido instruções acerca do modo de elaboração dos seus Orçamentos anuais nem tão-pouco quanto à forma de organizar as folhas de vencimentos e seu pagamento.

Em contrapartida, outras vozes se passam a ouvir, que temem que se assista a um movimento alargado contra a descentralização dos Serviços de instrução primária. Julgam que seria preferível não pôr de imediato a lei em execução no que respeita à administração e dotação escolares e esperar pela promulgação do novo *Código administrativo*. Silvestre Falcão (1911, dezembro 14), ministro do Interior, mostra-se de acordo:

Efetivamente as dificuldades em que se vão encontrar as câmaras municipais serão enormes, porque essas câmaras não estão evidentemente preparadas para elas, nem têm os seus orçamentos feitos. É indispensável que haja um período transitório, que se tome qualquer medida para prevenir esse desastre²⁰.

Deste modo, no final do mês de dezembro, a Câmara dos Deputados discute um projeto de lei da autoria da sua Comissão de Instrução Primária e Secundária no sentido de manter-se em vigor a legislação anterior até à aprovação da nova reforma administrativa. Reconhece-se que será impossível cumprir o legislado uma vez que o Orçamento Geral do Estado ainda não se encontra aprovado e não estão definidas as percentagens com que as câmaras terão de constituir o seu fundo de instrução primária. Além disso, os funcionários da Administração local são ainda em número reduzido. Carvalho Mourão (1912, janeiro, 26) relator do projeto, afirmando-se partidário da descentralização desde há muito, esclarece que se opôs à que se refere ao ensino porque “as teorias podem ser muito bonitas, muito atraentes, muito sedutoras; mas, quando as querem traduzir em factos, na vida prática, oferecem dificuldades que, por vezes, são invencíveis”²¹.

¹⁹. DCD. 1911, 18.

²⁰. DCD. 1911, 6.

²¹. DCD. 1912, 169.

Para uma regularização dos pagamentos dos vencimentos e procurando que o Governo republicano mantenha uma das suas bases de apoio, ou seja, o grupo dos professores de ensino primário, o Ministro das Finanças (Sidónio Pais), já em finais de 1911 (dezembro, 27), vai ao Parlamento pedir autorização para que sejam inseridas nas despesas do Ministério da tutela as verbas necessárias para fazer face àqueles encargos²². No entanto, as chamadas de atenção continuam no decorrer do novo ano.

A burocracia existente

As dificuldades burocráticas criadas no aparelho de Estado, provocavam queixas contra os processos complicados no “intrincado labirinto da sua contabilidade”, que levavam ao não pagamento durante largos meses dos subsídios de renda de cada, de expediente e limpeza, ou à demora na criação de novas escolas, no preenchimento de lugares vagos e o conseqüente encerramento prolongado de centenas de estabelecimentos de ensino. Apenas a título de exemplo, apontamos dois casos: são necessários 91 dias para pôr um lugar vago a concurso; em finais de 1912, no concelho de Ferreira do Zêzere, onde existia apenas uma escola, em péssimas condições, que não comportava mais de 25 alunos, uma Comissão paroquial, por meio de subscrições, conseguiu dinheiro para a construção de dois novos edifícios, pediu ao Ministério do Fomento que lhe concedesse a madeira de umas árvores plantadas numa estrada e aguardava há cinco meses por uma resposta²³.

Por outro lado, os serviços da Direção-Geral da Instrução Primária encontravam-se num caos, não eram eficientes e exigiam múltiplas e diversas formalidades. Tanto na Câmara dos Deputados como no Senado, era muitas vezes reconhecida a necessidade urgente de uma reorganização desses serviços e, em particular, da respetiva Repartição de Contabilidade onde faltava pessoal e, conseqüentemente, os processos se iam acumulando.

Embora tenha alimentado algumas expectativas, a entrada em funcionamento do Ministério de Instrução Pública, em finais de 1913, não evita as “verdadeiras barbaridades”²⁴ cometidas pelos sucessivos governos contra a lei de 29 de março de 1911.

²². DCD. 1911, 13.

²³. (1912, dezembro 5). DCD. 1912, 6.

²⁴. Palavras de Jacinto Nunes (1914, fevereiro 11). DCD. 1914, 6.

As influências políticas

A revista *A Federação Escolar*, cerca de dois meses depois da publicação daquela lei, comentava:

Conquanto a descentralização do ensino em Portugal, seja uma necessidade indiscutível, é preciso proceder com prudência na sua regularização de forma a que se não vá colocar o professor numa situação mil vezes pior que a atual. (...) A descentralização do ensino é boa, é ótima numa sociedade educada, com grau de civilização que lhe permita conhecer o valor da sua alta missão e, concomitantemente, o cumprimento do seu dever. Infelizmente, se quisermos ser sinceros, temos que confessar que a nossa não está nessas condições. Temos de a educar, de a instruir, de a civilizar, previamente²⁵.

E recomendava que fosse retirada às câmaras a possibilidade de interferir nas transferências dos professores, situação privilegiada para atuação do caciquismo local que “ainda não deu por finda a sua missão”²⁶. Na realidade, as transferências compulsivas de professores ou as suas nomeações arbitrárias são objeto de queixas sucessivas. Encontrámos diversas denúncias relativamente às influências que alguns republicanos exercem sobre o seu eleitorado muito à semelhança do que se passava com os monárquicos. Há deputados, por exemplo, que se deslocam de repartição em repartição, como se fossem “caciques a pedir pelo amor de Deus que lhe abram as escolas que estão fechadas”²⁷.

Assim, para alguns, no final de 1911, os “efeitos da República, da mudança do sistema, só são conhecidos na província pela mudança da Bandeira e do Hino”²⁸. Embora o regime seja outro, continua-se a associar a situação aos motivos que levaram à promulgação da última centralização oitocentista: eram e são cerca de umas dezenas de milhar de docentes, traduzidas em outros tantos votos. Ou seja, como mais tarde lembra o deputado Jacinto Nunes (1914, fevereiro 11): “Isso quer dizer que o Poder Central não se pode conformar com a emancipação dos municípios; quer conservar na sua mão a tutela que, de resto, não serve senão para arranjar votos”²⁹.

25. (1911, junho 3). *A Federação Escolar*, II (125).

26. *Idem, ibidem*.

27. Palavras do deputado Carvalho Mourão (1912, maio 28). *DCD. 1912*, 10.

28. Palavras do deputado João Luís Ricardo (1911, dezembro 27). *DCD. 1911*, 13.

29. *DCD. 1914*, 6.

Muitos professores reconhecem que o princípio da descentralização apresenta-se “teoricamente louvável, na coerência dos princípios democráticos”³⁰. Contudo, no estado moral e intelectual em que a maioria do povo português se encontra, “mercê duma educação, conjuntamente fradesca e demolidora dos últimos tempos”³¹, os poderes locais não estão preparados para cumprir com isenção os deveres que as suas novas funções reclamam. Eles, que tantas esperanças depositaram na reforma de 29 de março de 1911, dois anos depois já estão desiludidos. Tanto as suas estruturas associativas como a imprensa da especialidade fazem eco dessa situação. O Sindicato dos Professores Primários envia um telegrama à Câmara dos Deputados (1912, fevereiro 23) lembrando a necessidade de ficar concluída rapidamente a reforma administrativa, em discussão, na qual se definiam os encargos obrigatórios dos órgãos paroquiais e municipais, em matéria de instrução pública³². Por sua vez, a revista *Arauto Escolar*, publicada em Aveiro, envia aos órgãos legislativos o seguinte telegrama:

interpreta sentimentos classe professorado primário protesta energicamente contra passagem administração ensino primário do Estado para câmaras municipais classe movimenta-se havendo já reuniões protesto lavram-se representações que baixarão breve Parlamento³³.

E as chamadas *representações* subscritas por grupos de professores começam a ser publicadas: contra o atraso no pagamento dos subsídios de renda de casa e de residência, contra os reduzidos vencimentos. Sem esperança, pedem o retorno à centralização. Mas, os governantes continuam a acreditar nas potencialidades da descentralização. O *Programa do Partido Republicano Português* aprovado em Braga, em abril de 1912, estabelece como um dos objetivos para o sector da Instrução Pública, a “entrega do ensino aos municípios” (1913, p. 4).

Existe, de facto, uma outra dificuldade para a aplicação da lei: a promulgação do novo *Código administrativo* do regime republicano. O seu adiamento sucessivo leva à existência de cerca de mil escolas fechadas porque estão suspensos os concursos

30. Exposição de um grupo de professores dos concelhos de Anadia, Rio Maior e Belmonte (1913, abril 27). A *Federação Escolar*, III (61).

31. *Idem*, *ibidem*.

32. DCD. 1912, 3.

33. Apresentado na Câmara dos Deputados (1913, fevereiro 19). DCD. 1913, 3.

de provimento e as transferências. Como vimos, há denúncias de que o Governo republicano não está, também ele, interessado em emancipar os municípios: “O Estado quer ter todo o funcionário público nas suas mãos, e os professores constituem legiões que ele não pode desprezar como agentes eleitorais”³⁴. Perante tantas irregularidades cometidas, exige-se que fiquem claramente expressas, no primeiro *Código administrativo* republicano, as obrigações legais das câmaras municipais pois é indispensável que os professores, enquanto funcionários do Estado, sejam protegidos dos ódios e interesses locais.

Este novo *Código* é promulgado em julho de 1913, quando a primeira reforma republicana do ensino primário entra de facto em vigor. Um diploma de 29 daquele mês define claramente as responsabilidades municipais em matéria de administração e dotação escolares.

3. A necessidade de alteração do modelo

Três anos depois da publicação do diploma normativo de 29 de março de 1911, os vencimentos dos professores voltam a estar em atraso e as reclamações aparecem com muita frequência contra as decisões que lesam os interesses coletivos e individuais dos docentes.

Por isso, assiste-se a algumas tentativas de modificação do sistema. Reforça-se a atenção da Administração central quanto às competências das câmaras municipais; os inspetores são responsabilizados cada vez mais pela fiscalização das deliberações tomadas ou dos atos praticados e respeitantes a assuntos do ensino primário³⁵. No entanto, os professores continuam a manifestar o seu descontentamento e a exprimir o desejo de verem aceites algumas modificações, pois da norma estabelecida à prática quotidiana encontrava-se um verdadeiro abismo. Se, por um lado, eles não apoiam um modelo de administração escolar demasiado centralizado, por outro lado, desconfiam e temem as atitudes parciais dos eleitos municipais.

O Congresso do Sindicato dos Professores Primários de Portugal, realizado em abril de 1914, exige publicamente, pela primeira vez, o restabelecimento da centralização administrativa do ensino porque as câmaras municipais não podem ou não querem satisfazer o pagamento dos vencimentos, porque muitas exorbitam das

³⁴. Intervenção do deputado Jacinto Nunes (1912, julho 1). *DCD*. 1912, 16.

³⁵. Decreto n.º 389, 26 de março de 1914.

suas atribuições, porque o professor está sujeito à influência da política local. Não é o princípio da descentralização que os congressistas condenam, mas reclamam “contra o desleixo, o desrespeito à lei, a má vontade, a prepotência e a ignorância de certas vereações”³⁶. E lamentam principalmente a atitude das câmaras que se julgam “investidas em poderes que nem a lei, nem a lógica, nem o bom senso podem atribuir-lhes”³⁷.

Nesse início de 1914, o Ministro da Instrução Pública, José de Matos Sobral Cid, mostra-se interessado em regularizar a situação e declara que tem consagrado algum do seu tempo na recolha de informações para poder apresentar um balanço sobre a situação do ensino primário e os seus progressos, que julga demasiado aliás morosos. E, a 8 de junho, apresenta na Câmara dos Deputados uma proposta de lei sobre a remodelação dos seus serviços administrativos, a qual será publicada no *Diário do Governo* do dia seguinte.

Entendia o Ministro que a solução estaria num modelo misto, propondo a criação de uma estrutura administrativa intermédia entre o Estado e o município, a província escolar, que poderia agregar dois distritos. Nela funcionaria uma junta escolar que passaria a desempenhar as funções atribuídas, até então, às câmaras. Como estabelece a proposta, essas juntas “nem são propriamente corpos eletivos da província, nem meras delegações provinciais do Governo; são adrede constituídas por uma espécie de *consorcium* de representantes do Estado, dos municípios administrados e do professorado oficial da província” (Cid, 1914, p. 11).

Porém, este Ministro, que ocupa a pasta da Instrução Pública de 9 de fevereiro a 12 de dezembro de 1914, não consegue ver a sua proposta aprovada. No entanto, tornada ela conhecida, os professores mobilizam-se e, em grupos concelhios ou por intermédio do seu Sindicato, constituem um forte movimento reivindicativo para que a reforma proposta seja discutida em sede legislativa. Manifestam, simultaneamente, o seu descontentamento e exprimem a sua firme vontade de uma alteração efetiva do sistema.

A imprensa especializada faz eco desse movimento de contestação. A revista *A Federação Escolar*, não obstante estar mais empenhada na construção de uma nova Escola republicana, constata:

³⁶. (1914, maio 3). *A Federação Escolar*, III (114).

³⁷. (1914, maio 17). *Idem*, III (116).

Dos professores primários – a maioria são pela *centralização*, com medo de que as câmaras municipais lhes não paguem os vencimentos em dia, os persigam ou de qualquer modo os molestem; outros pedem uma *centralização*, temperada com a descentralização dos serviços de ordem administrativa; e poucos advogam uma *descentralização* completa³⁸.

A *Educação Nacional*, mais moderada, sugere que “volte ao poder central a instrução primária por onde nos últimos anos, apesar de todos os defeitos oportunamente apresentados, ia sem dúvida correndo com muito mais regularidade”³⁹.

Atendendo o Governo às constantes reclamações dos professores, procede à introdução de algumas modificações. Define regras quanto aos encargos com o ensino primário, estabelecendo claramente as que estariam sob a responsabilidade das câmaras municipais e aquelas que ficariam sob a administração direta do Estado⁴⁰. Suspende a nomeação de delegados camarários, tão contestados, e proíbe que os já nomeados intervenham no serviço dos professores, cuja apreciação e tudo o que respeite a disciplina, métodos e processos de ensino, livros escolares, etc., passe a ser da exclusiva competência dos inspetores⁴¹.

Além disso, o Ministério de Instrução Pública vai promulgando uma ou outra medida avulsa procurando satisfazer alguns dos pagamentos em atraso. Mas, intensifica-se o movimento de protesto por parte dos professores contra a administração escolar descentralizada, criticando-se fortemente a incompetência dos vereadores e presidentes das câmaras municipais. Em inícios de 1916, a revista *A Federação Escolar* realiza um inquérito sobre esta grande questão, cujos resultados não são muito animadores: 622 professores defendem uma administração escolar a cargo somente do Estado, enquanto apenas 229 optam pela manutenção do regime municipalista em vigor⁴².

38. (1914, junho 28). *Idem*, III (122).

39. (1915, abril 4). *Educação Nacional*, 20 (2).

40. Decretos n.º 1 503, 14 de abril e n.º 1 843, 20 de agosto de 1915.

41. Lei n.º 424, 11 de setembro de 1915.

42. (1916, janeiro 3). *A Federação Escolar*, III (149).

Concluindo...

O Governo ditatorial de Sidónio Pais, para o ano escolar de 1918-1919, retoma a administração educativa centralizada, apontando como justificações, para além do descontentamento dos professores por não receberem os vencimentos com regularidade e da parcialidade com que muitas câmaras gerem os processos a seu cargo, também as deficiências das estruturas municipais e o facto de ser um número muito limitado de câmaras, “a quem os interesses do ensino e os do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido”⁴³.

Porém, com o restabelecimento do governo republicano democrático no ano seguinte, a centralização é novamente rejeitada adotando-se um sistema misto de centralismo/descentralismo⁴⁴. A principal inovação está na criação de juntas escolares de âmbito municipal, aliás já propostas por Sobral Cid, procurando-se que os centros decisórios não se reduzissem às câmaras municipais. Estes novos órgãos, que poderiam constituir um instrumento privilegiado para a administração das escolas e o desenvolvimento da assistência escolar, são compostos pelos vereadores dos pelouros da Fazenda e da Instrução, por um representante das juntas de freguesia do concelho, pelo inspetor do círculo, pelo secretário de Finanças e por três professores do ensino primário, eleitos por todos os seus colegas a trabalharem no mesmo município. A maior parte das atribuições anteriormente da responsabilidade das câmaras passa para estes novos órgãos. Mas, determina-se que a definição do estatuto profissional dos professores é da competência exclusiva do poder central, alteração esta resultante, decerto, das inúmeras queixas contra as parcialidades por parte dos eleitos municipais.

Os professores regozijam-se pela participação neste novo modelo de gestão escolar e as suas associações, nomeadamente a União do Professorado Primário, aderem abertamente⁴⁵. Em contrapartida, os sectores mais conservadores e algumas câmaras contestam-no por temerem uma fiscalização maior sobre a sua ação e verem usurpadas algumas das suas funções que as colocavam mais em destaque.

De acordo com o evoluir da situação política, esta forma de participação ativa dos professores sofre os seus golpes e não obtém resultados muito positivos. Uma primeira medida determina que sejam dissolvidas todas as juntas que faltem ao cumprimento dos seus deveres, que cometam sucessivas ilegalidades ou que funcionem

⁴³. Decreto n.º 4 594, 12 de julho de 1918.

⁴⁴. Decreto n.º 5 787-A, 10 de maio de 1919.

⁴⁵. Ver, por exemplo: (1919, agosto 10). *O Professor Primário*, II (20).

irregularmente⁴⁶. Finalmente, em 1925, as juntas escolares concelhias são definitivamente extintas e regressa-se a uma centralização administrativa⁴⁷. A partir de então, os professores são afastados da gestão escolar até final do regime do Estado Novo.

A vontade política dos primeiros governantes republicanos para introdução do seu modelo de descentralização administrativa do ensino primário através da promulgação da reforma de 29 de março de 1911, não resolve os problemas existentes e, em contrapartida, provoca o descontentamento e o desânimo daqueles que trabalham na escola de ensino primário. A razão não estaria no modelo, mas sobretudo no atraso da sociedade portuguesa, nas deficientes condições das estruturas económicas e sociais, nos vícios políticos instalados.

46. Decreto n.º 8 140, 12 de maio de 1922.

47. Decreto n.º 10 776, 19 de maio de 1925.

Referências

- Braga, T. (1893). *História das ideias republicanas em Portugal*. Lisboa: Veja (1ª ed.: 1880).
- Catroga, F. (2000). *O republicanismo em Portugal – Da formação ao 5 de Outubro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cid, J. M. S. (1914). *Reorganização da administração do ensino primário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Coelho, F. A. [1911]. “Portugal (História da instrução)”. In F. A. Coelho (1973), *Para a história da instrução popular*. (pp. 161-186). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- Neto, V. (1988). “Iberismo e municipalismo em J. F. Henriques Nogueira”. *Revista de História das Ideias*, 10, 753-768.
- Nogueira, J. F. H. (1851). *Estudos sobre a reforma em Portugal*. Lisboa: Typographia Social.
- Nogueira, J. F. H. (1856). *O município no século XIX*. Lisboa: Typographia do Progresso.



Introdução	5
República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário <i>por Justino Magalhães</i>	11
Republicanism, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos <i>por Áurea Adão</i>	25
República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova <i>por Maria João Mogarro</i>	45
O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926) <i>por Carlos Manique da Silva</i>	63
Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo” <i>por Joaquim Pintassilgo</i>	81
Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual <i>por Feliciano H. Veiga</i>	99

**República e Ensino Normal:
Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova,
*por Maria João Mogarro***

República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova, por Maria João Mogarro

Os professores são beneficiados com esta reforma. (...) O ensino normal, como fica instituído por este decreto, elevará cada vez mais o nível intelectual do professorado, tornando-o apto para a sua missão social. A escola normal, agora decretada, corresponde às exigências da pedagogia moderna. O Governo orientou-se neste assunto pelo que há de mais perfeito, procurando-o adaptá-lo, com justeza e critério à modalidade espiritual dos portugueses. E nem só o Governo se preocupou em fundar, em bases científicas, a escola normal, para educar professores de instrução primária. Deliberou já, para a seu tempo ser executada, em harmonia com os recursos de Tesouro, a criação da escola normal superior, onde se habilitem os professores que hão de educar os professores primários.¹

1. O ensino normal na reforma de 1911: a consagração legal das intenções generosas

O texto reformador de 1911 conferia ao ensino normal a importância atribuída pelos republicanos à formação de professores, que estavam investidos da missão de formar verdadeiros cidadãos, que se queriam instruídos, ativos e mobilizados na defesa do regime. O ensino normal conheceu a sua fase de apogeu durante este período, articulando-se com a conceção de que a educação era o motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como a peça fundamental na construção do chamado Homem Novo – o tal cidadão republicano, culto e participante ativo na vida política da nova nação que a República, laica e democrática, queria criar. Os professores eram os agentes desta política e as reformas republicanas do ensino normal, a partir da de 1911, refletiram a preocupação com a formação deste professor que também se queria novo.

¹. “Preâmbulo”, Reforma do ensino infantil, primário e normal, 29 de março de 1911.

A reforma de 1911 consagrou um curso de formação de professores primários de 4 anos (mais um que a anterior reforma, de 1901), em três escolas normais primárias localizadas nas principais cidades do “território da República” – Lisboa, Porto e Coimbra. O regime de coeducação era também legislado, na modalidade de externato (“enquanto não se puder organizar o internato”, referia o art.º 108.º), organizando-se o processo de formação num curso geral para ambos os sexos, com 19 matérias de ensino, que se completava com cursos especiais para cada um dos sexos. Na preparação do professorado feminino destacava-se, no respetivo curso especial, a “Jardinagem e horticultura”, “Trabalhos manuais e economia doméstica” e a “frequência de uma maternidade nos últimos meses do curso”. Destacavam-se ainda as “Aulas de habilitação para a regência das escolas infantis”, no caso das professoras que se destinavam a estas escolas. Para os alunos do sexo masculino, o curso especial era composto por “Trabalhos manuais e agrícolas” e “Exercícios militares e de natação”.

Proclamava-se o ensino “essencialmente prático”, prevendo-se instituições auxiliares do ensino anexas às escolas normais para o cumprimento desse carácter prático, tais como: escola infantil e escolas primárias de um e outro sexo; escolas para ensino de cegos e surdos-mudos; escolas de aperfeiçoamento para os “arriéreés e instáveis”; ginásio e parques de jogos; caixa económica, cooperativa, mutualidade e cantina; boletim da escola; oficinas de trabalhos manuais e domésticos; oficinas de fotografia, litografia, tipografia, etc; campos experimentais agrícolas; museu e biblioteca; laboratórios de física, química, antropometria e psicologia experimental.

Previam-se ainda outras “instituições de carácter científico e manual”, que assumissem um “*significado nacional, social e económico, julgadas necessárias à formação do professorado primário, de modo que este receba uma instrução completa e possa firmemente desempenhar a missão de que é incumbido, isto é, a preparação para a vida da mocidade portuguesa*” (ponto 12.º do art.º 114.º, sublinhado nosso).

O texto legal de 29 de março de 1911 que estamos a rever, salientava, no entanto, que estas instituições, fundamentais na formação do professorado primário republicano, seriam organizadas “à medida que os recursos do Tesouro o forem permitindo”. Esta expressão revela uma prudência ditada pela realidade e que foi inscrita na lei, revelando a fragilidade socioeconómica em que se movia este dispositivo legal e as reais condições de concretização das inovações que se reclamavam no campo educativo, em tempos republicanos.

A reforma consagrava ainda a organização das matérias de ensino em secções e grupos. As secções indicadas foram as seguintes: literária e científica (cujos grupos seriam definidos posteriormente); a) Secção pedagógica (1.º grupo – pedagogia geral, pedologia, metodologia do ensino primário, lições de coisas; 2.º grupo – higiene, legislação e organização escolares); b) Secção artística (1.º grupo – música e canto coral; 2.º grupo – desenho e trabalhos manuais, para as alunas, labores e corte; 3.º grupo – fotografia, litografia, tipografia, etc; c) Secção de ciências aplicadas (1.º grupo – educação física, com ginástica, jogos, exercícios militares, etc.; 2.º grupo – agricultura, com jardinagem, pomologia, horticultura, etc.; 3.º grupo – noções gerais de comércio e indústria).

Na sequência do que acautelava com as instituições auxiliares de ensino, o texto legal da Reforma de 1911 também remetia para momento oportuno, no futuro, a criação dos cursos complementares especiais para professores que se destinavam às colónias e ao “ensino de anormais, físicos e mentais” (art.º 118.º). Os programas (que não chegariam a ser publicados) deviam ser “organizados dentro dos limites do ensino primário” e “em harmonia com os caracteres de toda a educação: física, percetiva, manual, moral, regional e científica” (art.º 119.º).

Os alunos eram admitidos nas escolas normais quando se situavam numa faixa etária entre os 15 e os 25 anos e deviam apresentar os seguintes requisitos: possuir o diploma de aprovação no curso das escolas primárias superiores ou na classe correspondente dos liceus, podendo ser também sujeitos a aprovação em concurso de admissão à escola normal (concurso sujeito às conveniências de recrutamento). Estes critérios representavam a exigência de uma qualificação mais elevada que no enquadramento legal anterior (Reforma de 1901), pedindo-se aos alunos um perfil academicamente mais elevado.

Os alunos com reduzidos meios económicos podiam solicitar uma pensão, ficando obrigados a servir no ensino durante 10 anos ou a restituir as pensões recebidas. O Estado reservava-se ainda o direito de regular o número de candidatos à matrícula no ensino normal, “conforme as necessidades de ensino” (art.º 124.º).

Esta reforma estabelecia também um quadro de docentes das escolas normais. Estes formadores de professores deviam ser formados pela Escola Normal Superior, a criar posteriormente, o que significava que os professores de instrução primária deixavam de ter a exclusividade de formação de docentes. No entanto, estes tinham direito a ocupar a terça parte dos lugares docentes nas escolas normais, aos quais podiam concorrer por concurso de provas públicas.

Apesar da sua importância simbólica, a política de formação de professores consagrada nesta Reforma de 1911 não seria concretizada. Revisitar o texto legal que a consagrou é um exercício que nos conduz ao seu lugar nas intenções generosas dos republicanos e ao discurso pedagógico que presidiu à retórica republicana sobre a educação e a formação de professores, mas com ela inicia-se também, na dura realidade da sociedade portuguesa, um período de incertezas (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010; Pintassilgo & Serrazina, 2009; Baptista, 2004).

Dos anos de incerteza à afirmação das escolas republicanas de formação

O período que se seguiu à implantação da República foi marcado por grande instabilidade. As reformas decretadas tinham uma concretização muito lenta ou eram substituídas por outras reformas, sem que se tivessem implementado as anteriores. A coexistência de escolas de formação de professores para o ensino primário apresentando níveis, cursos e planos de estudos diferenciados marcaram esta fase. No país, em 1911, existiam 6 escolas normais nas três principais cidades: Lisboa, Porto e Coimbra, já que cada sexo tinha a sua respetiva instituição. A estas escolas normais, juntavam-se mais 17 escolas de habilitação para o magistério primário nas capitais de distrito (com exceção de Santarém). Esta rede do ensino normal apresentava-se sobredimensionada para as necessidades existentes quanto a professores primários, registando-se entre eles desemprego e a dedicação a outras atividades económicas, fora da esfera do ensino.

A reforma do ensino normal primário voltou a ser objeto de legislação em 1914 e foi retomada em 1916, sem que se tivesse concretizado a de 1911. Contudo, foi a reforma de 1919 que enquadrou, finalmente, a verdadeira transformação republicana do ensino normal e as novas escolas de formação. Pode-se afirmar que durante oito anos os republicanos tinham adiado a formação de professores verdadeiramente republicanos, criando as suas escolas de formação apenas a partir de 1919.

Durante este período, muitos testemunhos ajudaram a reconstruir a imagem do ensino normal, transmitindo a ideia da deficiente qualidade de formação que as escolas prestavam e o estado de decadência em que se encontravam: são as vozes de pedagogos, professores e mesmo alunos que se fazem ouvir na imprensa pedagógica.

Irene Lisboa, normalista da escola feminina da capital e diretora do jornal *Educação Feminina*, descrevia assim o velho edifício do Calvário e a escola que nele estava instalada:

A natureza inteira é um hino! (...) Lembro-me então que tenho vinte anos ... e ter vinte anos é ter um horizonte azul e imenso ante os olhos, é ter a alma embriagada de sonho (...) as férias estão no fim (...) e, enfim, que terei de voltar ao nosso pouco hospitaleiro e bem conhecido *convento* (...) A minha amiga imagina lá a decrepitude daquilo tudo! As paredes, dum só relance atestam bem quantas décadas já viram decorrer (...) e por toda a parte o tempo e a ruína traçam o seu estigma indelével e fatal (...) Dizem que temos um museu e um laboratório, mas julgo que é para decoração: é santuário vedado aos profanos! (...) Eu friso estas incúrias e verbero este criminoso desmando sem querer de forma alguma atingir injustamente as entidades superiores da Escola, porque a nenhuma delas competia por livre deliberação, remodelar este miserável estado de coisas: que havemos nós todos de fazer? (...) Aventurarmo-nos então a pisar as dependências onde funcionava o antigo recolhimento há poucos anos é que oferece perigos! A formiga branca tem lavrado na sua obra de destruição, o caruncho é seu digno émulo, e as nuvens de pó e a escuridão casam-se para nos expulsar sem transigência. (...) Isto são misérias domésticas que até envergonha dizer. E aqui, nestas ruínas e nesta podridão se fala de progresso à mocidade ansiosa! Ouvem-se teorias belas de higiene e pedagogia rodeadas dos mais frisantes e claros contrastes. (Lisboa, 1913, p.1)

Na capital, o regime de coeducação decretado pelos republicanos enquadrou o processo de fusão das duas escolas normais lisboetas, tendo a Escola Normal Primária para o sexo masculino sido transferida para as instalações do edifício do Calvário, em 1914, juntando-se assim à sua congénere feminina. O regime de coeducação, a par da defesa da escola laica, foi uma das referências fundamentais da construção retórica da educação desenvolvida durante este período pela retórica republicana.

Somente em 1919 as antigas escolas normais e as escolas de habilitação para o magistério primário desapareceram, sendo transformadas em escolas primárias superiores. Foi a partir de então que as novas escolas normais republicanas iniciaram a sua atividade: primeiro a de Lisboa (1918-1919), depois as de Porto e Coimbra (ambas em 1919-1920), Braga (1920-1921) e Ponta Delgada (1922-1923). O símbolo maior do investimento republicano na formação de professores foi, na verdade, o monumental edifício da renovada Escola Normal de Lisboa, situado em Benfica e inaugurado em 1918. Hoje, as suas instalações são ocupadas pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Os republicanos defenderam, neste novo enquadramento legal, mais uma vez o reforço da preparação e escolaridade dos candidatos às escolas normais (curso primário superior ou primeiro ciclo dos liceus, quando anteriormente bastava o diploma dos estudos primários) e um exame de admissão ainda mais exigente nas matérias que o compunham. Estas condições, assim como o grande número de desempregados que então se verificava, tiveram como consequência a diminuição de frequência do ensino normal, que se traduziu nos seguintes números: entre 1902 e 1921, as antigas escolas normais e de habilitação para o magistério primário tinham diplomado 9.228 (média: 534) novos professores primários; de 1918 até 1930, as novas escolas normais republicanas entregaram 1.652 (média: 165) diplomas, como refere António Nóvoa (1987, pp. 659-675). O problema do desemprego deixou de se fazer sentir, registando-se mesmo a falta de professores nos anos finais da década de 20. Nestes 12 anos, as mulheres são largamente maioritárias (86,1%) relativamente aos seus colegas masculinos (13,9%), consolidando paulatinamente o processo de feminização do corpo docente. Contudo, continuou a assistir-se a uma representação masculina da profissão, pois os professores ocupavam os lugares de decisão, escreviam na imprensa, surgiam nos meios de comunicação e eram eles que tinham visibilidade na sociedade.

A redução do número de escolas normais permitiu também garantir a qualidade do ensino normal, centrando a formação dos alunos mestres nas questões específicas da profissão docente.

La formation de l'enseignement nouveau exige l'utilisation de méthodes nouvelles basées sur les découvertes scientifiques de la pédagogie moderne. Ces écoles ont pour but de préparer des professeurs d'instruction primaire dévoués à la cause républicaine et engagés dans la transformation de la société. Mais le discours dominant au sein de ces établissements tend, de plus en plus, à privilégier les traits scientifiques-professionnels au détriment des caractéristiques idéologiques-politiques (...) Le nœud de l'enseignement normal est, plus que jamais, la formation professionnelle des élèves-maitres, c'est-à-dire la mise en place des programmes et des méthodes qui leur permettront d'acquérir tous les outils, scientifiques et pédagogiques, nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. (Nóvoa, 1987, pp. 671-172)

As escolas normais republicanas reconheciam o papel social do professor do ensino primário, mas consideravam que ele devia ter por base sólidos conhecimentos científicos. Neste sentido, o plano de estudos consagrava as Ciências da Educação e as ciências de “aplicação” ou “instrutivas”, que se desdobravam em várias disciplinas que se podem apresentar da seguinte forma: nas Ciências da Educação - Higiene escolar, Psicologia geral, experimental e pedologia, Pedagogia geral e História da educação, Metodologia, História da instrução popular em Portugal e Legislação comparada do ensino primário; por seu lado, as ciências de “aplicação” ou “instrutivas” podem ser agrupadas por Educação física, Educação estética (Modelação e desenho, Trabalhos manuais, Costura e Lavoires e Música e Canto Coral), Educação intelectual (Língua e literatura portuguesa, Matemáticas, Ciências físico-químicas e naturais, Agricultura e economia rural, Geografia geral e corografia de Portugal) e ainda a Educação Social, que se articulava com História da civilização e história pátria, Direito e Economia social e Economia doméstica (Decreto com força de lei n.º 5.787-A, 10 de maio de 1919; Lima, 1927, p. 23; Nóvoa, 1987, pp. 675-678). O curso centrava-se na formação profissional, que as Ciências da Educação asseguravam, e na formação sensorial e estética dos futuros professores, sendo dedicado bastante tempo a esta componente, pois as suas disciplinas (muitas vezes consideradas menores) eram fundamentais como base para as aprendizagens que se orientavam pelos métodos ativos. Por seu lado, as componentes da Educação social asseguravam conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor.

Na mesma perspetiva, eram promovidas visitas de estudo, excursões escolares, trabalhos agrícolas, participação em atividades da comunidade e em manifestações artísticas diversificadas, assim como o associativismo estudantil. Não se pode deixar de realizar uma aproximação comparativa aos primeiros anos do ensino normal, quando a Escola de Marvila havia sido dirigida por Luís Filipe Leite. De facto, registava-se um percurso da formação de professores, marcado pelo desenvolvimento da profissionalização da atividade docente e pela consolidação de um movimento pedagógico, que tinha as suas origens no último quartel do século XIX e fora protagonizado por pedagogos renovadores como Castilho, João de Deus, D. António da Costa, Adolfo Coelho, João de Barros ou Alves dos Santos. Da herança destes pensadores e das instituições que eles animaram se reclamam os representantes da Educação Nova, na década de 20, como afirmou Álvaro Viana de Lemos em Locarno, em 1927, pois ele sabia que o escolanovismo era o resultado da lenta evolução do pensamento pe-

dagógico e de hábitos culturais, que se alimentaram também de contactos regulares com pensadores, instituições e realidades estrangeiras (Nóvoa, 1987, pp. 730-735).

A reforma do ensino normal está permeada pelos ideais pedagógicos da Educação Nova, sendo esta influência clara nos extensos e detalhados programas das disciplinas, de 1919, nomeadamente nas instruções pedagógicas que precedem cada um deles (Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919). Estes programas enquadravam a formação dos alunos mestres do ponto de vista filosófico e científico (ultrapassando a mera enumeração de temas) e eram um excelente espelho dos conhecimentos científicos da época, principalmente nos campos da pedagogia, da psicologia e da sociologia (Nóvoa, 1987, pp. 675-683). Outro aspeto fundamental respeita à genealogia dos temas e problemas colocados por esta matriz de formação, muitos dos quais já haviam sido colocados pelos pedagogos renovadores e formadores de professores do último quartel do século XIX, num esforço regular de aperfeiçoamento pedagógico. De facto, há uma continuidade entre gerações e esta relação também se encontra nos autores dos manuais de pedagogia e metodologia que foram sendo produzidos no contexto do ensino normal, desde a institucionalização da formação de professores e até à geração de educadores republicanos da década de 20.

Os manuais e a pedagogia da Educação Nova

Os autores dos manuais para os alunos das escolas normais eram quase todos professores destas escolas, principalmente das disciplinas de pedagogia e de metodologia e, de uma forma geral, os seus percursos de vida apresentam um perfil marcado por uma profunda ligação às questões educativas, aos debates do seu tempo e à atividade docente. No entanto, as suas formações eram diversificadas, assim como as filiações político-ideológicas e foram professores em outros níveis de ensino, para além do ensino normal - advogados e juristas, cursaram teologia, foram literatos e pedagogos autodidatas, médicos, ensinaram em escolas primárias, liceus, escolas técnicas e colégios particulares (Girão, 2005; Mogarro, 2006; Nóvoa, 2003; Pintassilgo, 2006).

Os manuais de pedagogia, metodologia e didática apresentam uma “relativa homogeneidade do conteúdo (...) vistos no seu conjunto”, estão recheados de lugares comuns e constituem o dispositivo privilegiado para a fixação e divulgação do discurso comum de uma época.

Os manuais de pedagogia e didática publicados num dado período parecem-se demasiado uns com os outros. As definições apresentadas para algumas das categorias com base nas quais a pedagogia procura afirmar a sua cientificidade – por exemplo as que se referem aos métodos, modos, formas e processos de ensino – são decalcadas umas em relação às outras, já o sendo previamente em relação aos textos de origem (manuais de língua francesa, em geral), o que contribui para que a relação entre o discurso dos manuais e a inovação pedagógica (...) seja forçosamente marcada por alguma ambiguidade. (Pintassilgo, 2006, pp. 177-178)

Estes manuais foram elaborados com uma finalidade escolar, aspeto que está consagrado no próprio título de “*Lições professadas*” (Lima, 1927, 1932, 1936), “*Lições*” (Pimentel, 1919, 1932), ou é referido em subtítulos como “*em harmonia com o programa oficial, para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação para o magistério primário*” (Coelho, 1894, 1903) e estando em “*harmonia com os programas das escolas normais*” (Leitão, 1915). A sua publicação compreende-se também no contexto das várias reformas. No século XIX surgem os primeiros manuais de Graça Afreixo (1883) e Afreixo & Freire (1870), assim como o de Amaral Cirne Júnior (1881); já na década de 90 de Oitocentos, é publicado no Brasil o tratado de pedagogia de José Augusto Coelho (1891-1893) e aparecem os seus primeiros manuais dirigidos aos alunos do ensino normal (1894), que terão continuidade no início do século XX (1903, 1906), no âmbito da reforma de 1901-1902. De uma enorme erudição, José Augusto Coelho foi professor das escolas normais do Porto (desde 1882) e depois de Lisboa e é um dos mais reconhecidos pedagogos portugueses, considerado o iniciador, em Portugal, da pedagogia científica. Por seu lado, a obra de António Leitão inicia-se também nesta fase e o seu manual de pedagogia (1903, 1906) conhecerá sucessivas reedições e reimpressões ao longo do regime republicano, num processo articulado com o papel que o autor desempenhou na construção das novas escolas normais republicanas, principalmente na Escola Normal de Coimbra. Em 1923, Pélico Filho publicou a sua *História da instrução popular em Portugal*, em correspondência também com os programas em vigor.

Alberto Pimentel Filho (1875-1950), médico de formação, ocupa um lugar singular neste conjunto de autores. Foi professor do ensino normal, desde 1901, nas escolas de Lisboa, nas áreas das ciências físico-químicas e naturais, da pedagogia

(1915-1916) e, mais tarde, de Psicologia e Pedologia. A sua longa permanência no ensino normal, como docente de várias disciplinas fundamentais, é consistente com a publicação das respetivas lições. Ele ocupa um lugar de grande centralidade na construção do conhecimento pedagógico, da “ciência da educação”, nas primeiras décadas do século XX. Durante o seu percurso acompanhou a evolução dos programas e das práticas da formação de professores, que conhecia profundamente, contribuindo de forma decisiva para a afirmação da pedagogia (e das ciências suas auxiliares) como disciplina de referência dos cursos de formação. Paralelamente, a preparação médica não foi alheia à atenção particular que deu aos aspetos psicológicos e fisiológicos, indispensáveis à consolidação de uma “ciência da criança”, a pedologia. Em 1919, publicou *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, reeditada em 1932, “refundida e ampliada”. Profundo conhecedor dos autores e dos debates internacionais do seu tempo, que referiu abundantemente nos seus livros, defende a importância dos contributos da psicologia e da sociologia para a ciência da educação, desenvolvendo os fundamentos científicos da pedagogia e refletindo sobre o ofício do professor como uma arte ou uma ciência.

Quem educa professa uma arte ou uma ciência? (...)

Todos já estarão convencidos de que a arte, seja ela qual for, tem como ponto de partida princípios e preceitos criados pela ciência; de que a arte, seja ela qual for, não passa fundamentalmente de uma aplicação refletida e económica de normas científicas. (...) Sendo assim, a arte de educar não poderá furtar-se à regra geral, e necessariamente lhe hão de corresponder leis de ordem científica. Quer dizer: há uma ciência da educação, compreendendo o conjunto de leis e teorias que constituem a filosofia da arte de educar, como há uma filosofia da física e uma física aplicada.

Essa ciência chama-se Pedagogia (...)

Para William James, o conhecimento da Pedagogia «não é absolutamente suficiente para fazer um bom educador. Em qualquer circunstância, torna-se necessário que este possua um dom adicional, um tato feliz, uma habilidade tal que lhe permita saber como há de falar e proceder em presença dum aluno. Esta faculdade de penetrar na alma da criança, este tato necessário perante uma situação dada, são o alfa e ómega da arte educativa.» (...)

De sorte que, (...) o bom senso estará precisamente em sujeitar as opiniões diversas à contraprova da experiência e, segundo os resultados práticos obtidos, selecionar este ou aquele método. Quer dizer, o bom senso limita-se aqui, como sempre, ao emprego de processos científicos. Todavia, isto não implica que o bom senso (...) seja qualidade inútil num educador; mas, muito pelo contrário, se depreenderá que, no caso de existir o bom senso, ele só terá a lucrar com a preparação científica.

Quanto à aptidão de educar, julgam-na muitos inata e negam que possa adquirir-se. Nascer-se-ia educador, como se nasce escultor ou poeta. Ora a verdade é que esta aptidão educativa inata é extremamente rara. (...) E dado que a vocação, certamente rara, exista, ninguém vê inconvenientes em que ela seja secundada e esclarecida pela ciência. (...)

Evitando os inconvenientes do exclusivismo teórico e filosófico ou as tentativas raras vezes frutuosas dos empíricos e dos práticos, achando o justo meio-termo entre a teoria e a prática, encontra-se uma terceira maneira de resolver as questões pedagógicas, e a que bem poderíamos chamar científico-eclética. (Pimentel Filho, 1932, pp. 9-13, 35-39)

Estes docentes constituem um grupo profissional com uma cultura científica e pedagógica produzida num tempo de modernidade, que lhes fornece um substrato comum e os configura como uma comunidade de educadores. Esta configuração é feita de traços morfológicos diversos (Nóvoa, 2003), embora um dos segmentos que os uniu tenha sido a abordagem histórica das ideias pedagógicas e dos fenómenos educativos. No campo de produção em que se situaram, ocuparam um lugar de intermediação: tributários de uma história da pedagogia e da educação elaborada por autores estrangeiros, (re)interpretaram as suas fontes, incluíram os pedagogos e a realidade portuguesa e escreveram as suas obras pensando no apoio às cadeiras que lecionavam e aos seus próprios alunos, mas também assumiram uma atitude de intervenção mais alargada. De facto, a presença destes temas na imprensa de educação e ensino evidencia claramente a pertinência da reflexão desenvolvida no âmbito do ensino normal (Nóvoa, 1993, 1994).

Um dos casos mais paradigmáticos é Adolfo Lima (1874-1943), figura representativa daquela que é a geração de referência da pedagogia portuguesa – a da Educação Nova. O seu pensamento e a sua ação marcaram as décadas iniciais do século

passado (principalmente os anos vinte), em Portugal, conjuntamente com António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Faria de Vasconcelos. Formado em Direito, Adolfo Lima dedicou-se desde cedo às questões da cultura, em especial à educação. Aderiu também ao anarquismo e dele foi defensor até ao final da vida (Candeias, 2003, p. 736-746). Foi escritor de peças infantis e crítico de teatro, tradutor de obras de literatura, psicologia, educação, entre outras áreas do conhecimento. Na síntese sobre a vida de Adolfo Lima, António Candeias sublinha:

É na educação que a sua obra e ação se podem considerar marcantes (...) Lima escreve diversos livros e artigos, funda revistas e exerce funções como correspondente em Portugal de revistas pedagógicas estrangeiras, mantendo uma relação epistolar com alguns dos vultos principais da Educação Nova. No campo prático, a sua ação fez-se sentir na Escola Oficina n.º 1 (...), na Escola Normal de Benfica da qual foi, de 1918 a 1921, o primeiro diretor, no Liceu Pedro Nunes, nos serviços educativos de A Voz do Operário, na Liga Nacional de Instrução, na Associação dos Professores de Portugal, na Sociedade de Estudos Pedagógicos, na Liga de Ação Educativa, etc. Uma das chaves para a compreensão da obra deste pedagogo reside na sua adesão ao anarquismo. (Candeias, 2003, p. 736)

Para Candeias, as ideias fundamentais de Adolfo Lima sobre educação apresentam uma notável constância ao longo do tempo, pois o seu ideário educativo, assente nos estudos de psicologia, permanece praticamente inalterado desde os primeiros textos, publicados no período anterior à implantação da República, até aos últimos escritos; situando-se na esteira de pedagogos como Dewey, Claparède e Ferrière, a sua forma escrita tomava contornos muito rígidos, “científicos” (Candeias, 2003, p. 741), mas esta matriz não o impediu de dissertar sobre a “paixão pedagógica” (Lima, 1936, pp. 149-169).

Em 1927, Adolfo Lima foi preso pelo regime salazarista, na sequência da sua militância no campo da oposição política. Mais tarde, foi nomeado para diretor da Biblioteca e Museu do Ensino Primário, que foi instalada, em 1933, na Escola do Magistério Primário de Lisboa, tendo desempenhado estas funções durante quase uma década. Para Adolfo Lima, a Biblioteca e Museu era verdadeiramente um museu pedagógico, a instituição que devia constituir um centro de formação de professores

(Lima, 1932, pp. 118-122) e ele desenvolveu uma notável atividade para o valorizar e para transformar esta instituição num centro de formação e pesquisa, com um importante papel de difusão da cultura pedagógica (Mogarro, 2003). Esta conceção do museu pedagógico e do seu papel na formação docente inspirava-se no exemplo de instituições existentes nos países mais desenvolvidos e retomava a experiência do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, que Adolfo Coelho dirigira a partir de 1883.

Conclusão

Nesta muito breve síntese sobre o ensino normal republicano, importa realçar o percurso das duas escolas normais primárias de Lisboa, dado que elas constituem instituições de referência para a formação de professores em Portugal, tendo esse papel sido assumido, após a sua unificação, pela Escola Normal de Benfica. Essas mesmas escolas refletem, no seu percurso, os caminhos que a República construiu (ou foi incapaz de concretizar no campo da formação de professores).

Para a formação dos professores do ensino secundário, a 1.^a República criou, em 1911, as Escolas Normais Superiores, anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra, que substituíram o anterior Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, que havia surgido em 1901-1902. Os cursos de dois anos podiam ser frequentados pelos diplomados com bacharelato nos cursos de Letras e Ciências, adquirindo assim uma preparação profissional que procurava aliar harmoniosamente as diversas componentes da formação, nomeadamente as dimensões teórica e prática. No entanto, as Escolas Normais Superiores conheceram um percurso acidentado ao longo da sua existência, que se limitou aos anos de 1915 a 1930.

Neste ano, o regime que se designaria por Estado Novo extinguiu as Escolas Normais Primárias e as Escolas Normais Superiores, que na sua configuração republicana ficaram marcadas pelo brilhantismo dos seus professores e pela qualidade dos planos de estudo e programas, desenvolvidos sob o signo da pedagogia da Educação Nova.

Referências

- Afreixo, J. M. G. & Freire, H. (1870). *Elementos de pedagogia, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Typographia do Futuro.
- Afreixo, J. M. G. (1883). *Apointamentos para a história da pedagogia*. Lisboa: Livraria Ferreira.
- Baptista, M. I. (2004). *O ensino normal primário: currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma – A escola oficina n.º 1 de Lisboa. 1905-1930*. Lisboa: IIE.
- Candeias, A. (2003). Lima, Adolfo. In A. Nóvoa (Dir.). *Dicionário dos educadores portugueses* (pp.736-746). Porto: Edições ASA.
- Cirne Júnior, F. A. do A. (1881). *Resumo da história da pedagogia*. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz Editores.
- Coelho, J. A. (1891-1893). *Princípios de pedagogia (4 volumes)*. S. Paulo: Teixeira & Irmãos Editores.
- Coelho, J. A. (1894). *Elementos de pedagogia, para uso dos alunos das escolas normais primárias*. Lisboa: Tipografia Matos Moreira & Pinheiro.
- Coelho, J. A. (1903). *Noções de pedagogia elementar, coordenadas em harmonia com o programa oficial, para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação para o magistério primário* (2.ª ed. rev: 1906). Lisboa: Livraria Moderna, Editora / Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora.
- Girão, L. (2005). “*Tacto*”, “*bom senso*” e “*prudência*” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950). Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Leitão, A. (1906). *Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: Imprensa da Universidade (reimp. 1907; 2.ª ed. 1913; 3.ª ed. 1914; 4.ª ed. 1915; 5.ª ed. 191-; 6.ª ed. 191-; 7.ª ed. 1918; 8.ª ed.ª 1923).
- Lima, A. (1927). *Metodologia – lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa* (Vol. I) (2.ª ed.). Lisboa: Livraria Féris (1.ª ed. 1921).
- Lima, A. (1932). *Metodologia: Lições de Metodologia especial – Processologia – professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Vol. II). Lisboa: Livraria Féris / Torres & C.ª.
- Lima, A. (1936). *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Vol. II). Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior.
- Lima, A. (s.d.) [1929?]. *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa* (Vol. I). Lisboa: Edição de Couto Martins.
- Lisboa, Irene (1913). “Ao correr da pena...”. *Educação Feminina: quinzenário pedagógico, literário e científico, órgão das normalistas de Lisboa*, 7, 22 de Setembro de 1913, 1.
- Mogarro, M. J. (2003). Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In V. Peña Saavedra (coord.). *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas* (pp. 85-114). Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega.
- Mogarro, M. J. (2006). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. 17 a 20 de Abril de 2006. Uberlândia, MG: EDUFU / (publicação em CD-Rom). Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (2 vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições Asa.
- Pélico, F., S. (1923). *História da instrução popular em Portugal*. Lisboa; Porto; Coimbra: Lúmen.
- Pimentel Filho, A. (1932). *Lições de pedagogia geral e de história da educação* (2.ª ed. refundida e ampliada). Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C.ª (1.ª ed. 1919).
- Pintassilgo, J. (2006). Manuais de Pedagogia e inovação educativa no primeiro terço do século XX. In J. Pintassilgo, M. C. Carvalho, M. J. Mogarro & M. C. Freitas (Orgs). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. & Serrazina, L. (org.) (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória*. Lisboa: Edições Colibri

Legislação

- Decreto com força de lei, 29 de março de 1911* – Reforma do ensino infantil, primário e normal.
- Lei n.º 233, 7 de julho de 1914* – Reforma do ensino normal primário.
- Decreto n.º 2213, 10 de fevereiro de 1916* – Aprova o regulamento e programas para a execução da lei n.º 233, de 1914, relativos ao ensino normal primário.
- Decreto com força de lei n.º 5787-A, 10 de maio de 1919* – Reorganiza o ensino primário e normal, retomando a legislação de 1914.
- Decreto n.º 6.137, 29 de setembro de 1919* – Aprova o regulamento do ensino primário e normal, definindo os deveres dos professores primários.
- Decreto n.º 6203, de 7 de novembro de 1919* – Aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às escolas normais primárias.



Introdução	5
República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário <i>por Justino Magalhães</i>	11
Republicanism, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos <i>por Áurea Adão</i>	25
República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova <i>por Maria João Mogarro</i>	45
O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926) <i>por Carlos Manique da Silva</i>	63
Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo” <i>por Joaquim Pintassilgo</i>	81
Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual <i>por Feliciano H. Veiga</i>	99

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926), *por Carlos Manique da Silva*

O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926),

por Carlos Manique da Silva

Há de ser desta Escola que hão de sair os futuros dirigentes e orientadores da opinião do nosso concelho, sendo, como é natural ser, uma geração mais ilustrada.

1. Introdução

As palavras que citei, de autoria anónima e publicadas em junho de 1923 no periódico sintrense *O Despertar*, captam uma crença: a de que o ensino primário superior (na sua proposta de adequação às necessidades e públicos locais) constituiria uma importante valência para a dinamização da vida concelhia. No presente texto o meu objetivo principal é o de demonstrar que a citada crença ficou, em larga medida, por cumprir. Em causa o facto de o ensino primário superior ter alicerçado a sua ação mais no campo geral do que no técnico. Houve assim, disso estou convencido, um afastamento relativamente às aspirações dos meios populares onde as escolas estavam inseridas, os quais estavam preocupados com a aquisição de uma preparação técnica articulada com os interesses locais. A este respeito, teremos ensejo de o confirmar, é paradigmática a experiência do ensino primário superior em Sintra.

Como nota prévia, no entanto, parece-me importante sublinhar no momento em que revisitamos a reforma republicana do ensino de 1911 (Decreto de 29 de março), que a investigação de José Salvado Sampaio (1970) sobre o ensino primário superior continua a ser uma referência, volvidos que estão mais de 40 anos sobre a data da sua publicação. E é notório que este não tem sido um tema privilegiado pela historiografia, permanecendo mesmo (de modo inexplicável, diria) como uma zona de desconhecimento. Impõe-se, por isso, averiguar o papel efetivamente desempenhado pelas escolas primárias superiores durante o período em que funcionaram, isto é, entre 1919 e 1926. Nesse sentido, importa assentar as pesquisas na exploração de fundos arqui-

vísticos municipais e distritais¹, bem como de fontes impressas. Neste último caso, é particularmente relevante a imprensa de educação e ensino, uma vez que existem títulos consagrados aos interesses do ensino primário superior. Citem-se, para o efeito, *O Ensino do Povo* (Porto, 1925) e *O Educador* (Faro, 1919-1920). De resto, o primeiro periódico, ao afirmar-se como órgão do Grémio dos Professores do Ensino Primário Superior, constitui documento de referência para estudar o debate em torno desse grau de ensino durante a I República (Nóvoa, 1993). Mas, para além da imprensa especificamente pedagógica, interessa prestar atenção às publicações periódicas de iniciativa local e regional, nas quais as questões educativas são abordadas “a partir de outros campos sociais” (Nóvoa, 1993, p. xvi). Faço ainda notar, neste ponto prévio, um facto da maior relevância para a construção de uma perspetiva interpretativa sobre o ensino primário superior: o de ter sido eleito o objeto de estudo de dissertações para o exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra².

Dito isto, parece-me importante evocar agora (para posterior e melhor intelecção dos fenómenos históricos no contexto sintense) algumas das questões que marcaram o debate em torno do ensino primário superior. E aqui, não tenhamos dúvidas, a magna questão tem que ver com a função social deste grau de ensino.

2. Um ensino para quem não podia “aspirar a sair do círculo das ocupações locais”?

Consagrado na Reforma de 29 de março de 1911, o ensino primário superior só viria, no entanto, a entrar em funcionamento no pós-guerra, precisamente no ano letivo de 1919-1920³. Em 1918, convém referi-lo, o ministro Alfredo de Magalhães havia nomeado uma comissão com o intuito de preparar o arranque deste grau de ensino (Nóvoa, 1989). Adolfo Lima, presidente da dita comissão, deixaria mais tarde

¹. Mencionem-se, apenas a título ilustrativo, alguns arquivos nos quais se encontra documentação relativa a escolas primárias superiores: Arquivos Municipal de Barcelos; Arquivo Municipal de Ponte de Lima; Arquivo Municipal de Sintra; Arquivo Distrital de Beja; Arquivo Distrital de Leiria.

². Tal facto decorre da aplicação do Decreto n.º 4900, de 5 de outubro de 1918 (aprova o Regulamento das Escolas Normais Superiores das Universidades de Coimbra e de Lisboa), no qual, procedendo-se a codificação de legislação anterior, se definia que no final do curso de preparação para o magistério primário superior os alunos realizavam um exame de Estado; constava, entre outras provas, a apresentação de uma dissertação sobre um ponto de didática do ensino primário superior. Neste âmbito, localizei as seguintes dissertações: Vital (1919); Azevedo (1922).

³. Durante o Ministério de Leonardo Coimbra o ensino primário superior torna-se efetivo através dos seguintes diplomas: Decreto n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919, que reorganiza o ensino primário; Decreto n.º 5787-B, do mesmo dia e ano, que aprova o Regulamento das escolas primárias superiores. Acerca da legislação produzida no âmbito do ensino primário superior, entre 1911 e 1926, ver Sampaio (1970).

expresso nas páginas da revista *Educação Social* (corria, em rigor, o ano de 1926) o fim a que se destinava o ensino primário superior:

Era a escola geral primária prolongada, na sua transição de pré-aprendizagem para a aprendizagem de um ofício ou profissão de uma escola média ou secundária. Era um laboratório prático, experimental, de orientação profissional (citado em Nóvoa, 1989, p. xvi).

Na verdade, é a tentativa de democratização do ensino, se quisermos, de promover uma educação popular mais alargada e tendo em particular apreço a orientação e aconselhamento de carreira, que se encontra na génese do ensino primário superior. E se, em primeira instância, o que está em perspetiva é o aumento da participação cívica dos cidadãos – em causa, nesse momento histórico, “a construção de uma sociedade nova, sem lugar para a ignorância e para os preconceitos” (Pintassilgo, 2006, p. 84) –, não menos certo será afirmar que estamos perante a valorização da escola enquanto instrumento de integração social e de inculcação ideológica. João de Barros, por exemplo, crê que é na escola primária superior “que o ensino cívico pode ser realmente aperfeiçoado e alargado” (Barros, 1920, p. 21). Assim, no seu entender, a conclusão desse grau de ensino significaria que os alunos “poderiam realmente dizer que tinham o curso completo de *cidadãos*” (Barros, 1920, p. 21).

A questão, por outro lado, como referia um outro autor coetâneo, no caso Domingos de Figueiredo, passava por não conferir uma “orientação liceal” ao ensino primário superior, bem como por evitar que este viesse a assumir um carácter excessivamente “prático” – o mesmo é dizer que as escolas não poderiam “assemelhar-se a oficinas” (Figueiredo, 1925, p. 43). Para obstar à primeira situação, isto é, à confusão entre o ensino primário superior e as primeiras classes dos liceus, importava, seguindo agora o pensamento de João de Deus Ramos, “definir o objetivo de cada ramo de ensino” (Ramos, 1924, p. 23). Mas se, ainda na opinião do citado pedagogo, a escola primária superior estivesse bem organizada, então “ela seria uma instituição inconfundível” (Ramos, 1924, p. 24). Relativamente à segunda questão, e retomando os pontos de vista de Domingos de Figueiredo, bastaria que “a investigação ou pesquisa de vocações” acontecesse em “secções técnicas, de carácter geral, e não em cursos técnicos, de acentuada especialização” (Figueiredo, 1925, pp. 43-44).

As passagens que citei são úteis na medida que enquadram algumas das contradições em que viveu o ensino primário superior: i) entre ser o “fim do primário” (era esta a ideia de alguns dos seus criadores) ou o “princípio do secundário”⁴ (perspetiva frequentemente assumida pelos seus professores e por camadas da população escolar), como já havia notado António Nóvoa (1989); ii) entre ser “escola” ou ser “oficina”⁵.

Numa perspetiva de interpretação histórica, julgo importante deixar aqui a seguinte ideia, na linha, aliás, da investigação de Justino Magalhães (2010). O ensino primário superior permitia consolidar “o plano escolar do município pedagógico”, ao passo que, no quadro distrital, “os liceus eram a verdadeira referência para a instrução (educação) secundária” (Magalhães, 2010, pp. 301 e 370). Assim, para o município (e é esse o ponto que me interessa debater) a escola primária superior era o garante da formação de quadros para a administração local, assegurando ainda um contingente de professores. Na verdade, interessa perceber que as escolas deste grau de ensino têm (entre outras) uma função normalista, seja pelo facto de a conclusão do respetivo curso habilitar à matrícula nas escolas normais primárias (cf. Decretos n.ºs 5787-A e 5787-B, de 10 de maio de 1919)⁶, seja também pela própria forma como nascem. Com efeito, por força do Decreto n.º 5504, de 5 de maio de 1919, uma parte significativa das escolas primárias superiores resulta da transformação das “antigas” escolas normais primárias (de Lisboa, Porto e Coimbra), bem como das de habilitação para o magistério primário existentes nas remanescentes capitais de distrito (Nóvoa, 1989; Sampaio, 1970).

4. Esta contradição levantava o problema de saber em que instituições deveriam ser formados os docentes do ensino primário superior: nas escolas normais primárias, como os professores primários, ou nas escolas normais superiores, como os docentes do ensino secundário (Nóvoa, 1989). Entre 1911 e 1919 são, de resto, publicados vários diplomas legislativos sobre a matéria em questão. Destaco apenas, nas datas extremas indicadas, os seguintes diplomas: i) Decreto de 21 de maio de 1911 (cria as Escolas Normais Superiores de Coimbra e de Lisboa) – prevê que a formação dos professores das escolas primárias superiores tenha lugar nas escolas normais superiores, o mesmo sucedendo em relação aos docentes do liceu e do ensino normal primário (cf. Artigo 3.º); ii) Decreto n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919 – estabelece que a formação dos professores das escolas primárias superiores seja levada a cabo nas escolas normais primárias (cf. Artigo 17.º). Cf., sobre o assunto, Sampaio (1970).

5. No debate pedagógico, convém talvez referi-lo, é por vezes ténue a linha de fronteira entre as escolas primárias superiores e as chamadas “escolas de aprendizagem” ou “escolas-oficinas de aprendizagem”. Em relação às primeiras, que não descaram os trabalhos manuais, por vezes ministrados em oficinas (tome-se o exemplo da Escola Rodrigues Sampaio), a ideia que impera é a de uma educação preparatória para a vida profissional, na qual, como já se disse, a orientação de carreira constitui uma preocupação marcante. No segundo caso, porém, o que está em causa é o ensino de uma determinada profissão. É este, aliás, o espírito da Circular da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 20 de novembro de 1879, na qual se instam os governadores civis a criar escolas de aprendizagem, anexas às escolas de instrução primária, onde os alunos pudessem seguir cursos profissionais: de comércio, de desenho industrial, de gravura sobre madeira, etc. (cf. *Diário do Governo*, n.º 264, de 20 de novembro de 1879). A própria Escola Oficina n.º 1, acresce ainda dizer, era destinada à formação de artistas escultores de madeira (cf. Candeias, 1994).

6. Aos detentores da habilitação em causa era ainda permitido requerer o diploma de aptidão pedagógica nas escolas normais para a lecionação do ensino primário particular.

A grande questão que se coloca é a de saber em que medida o ensino primário superior foi capaz de aproximar as duas formações: escolar e profissional. Mas cabe igualmente perceber, confirmando ou infirmando o que vaticinara Adolfo Coelho em finais de Oitocentos, se o ensino primário superior se destinou apenas àqueles que não podiam “aspirar a sair do círculo das ocupações locais” (Coelho, 1892, p. 27). Até que ponto, pois, foi reprodutivo em termos socioprofissionais...

3. O ensino primário superior em Sintra

O funcionamento da Escola Primária Superior de Sintra inicia-se no ano letivo de 1919-1920, à semelhança, aliás, do sucedido com a maior parte das suas congéneres⁷. E é importante dizer que subjaz à sua abertura um amplo consenso no seio da vereação camarária. De facto, em 20 de agosto de 1919, é mesmo constituída uma comissão com o fim único de promover, junto do ministro da Instrução Pública, a criação imediata da referida escola (cf. AHMS, *Atas da Câmara Municipal de Sintra*, Livro 25, sessão de 20/08/1919)⁸. Uma posição que, nos termos legais, pressupunha a assunção das respetivas despesas (cf. Decreto n.º 5504, de 05/05/1919)⁹. Mas há, evidentemente, da parte do município a plena consciência de que a criação de uma escola primária superior representava, para adotar os termos de um dos vereadores, “um melhoramento da mais flagrante e imperiosa necessidade para os povos do concelho de Sintra” (cf. AHMS, *Atas da Câmara Municipal de Sintra*, Livro 25, sessão de 20/08/1919, fl. 136 v.).

À partida eram, na verdade, aliantes as possibilidades de inserção profissional dos diplomados pelas escolas primárias superiores, bastando para o efeito pensar que podiam concorrer a todos os cargos públicos para os quais fosse exigida a aprovação no exame de saída do curso geral dos liceus (cf. Decreto n.º 5787-A, de 10/05/1919). Além do mais, a conclusão do grau de ensino em causa garantia a preferência de admissão em diversos estabelecimentos do Estado, designadamente fábricas, oficinas, arsenais... (cf. *Idem*). E, sem esquecer a oportunidade de os de-

7. Segundo Salvado Sampaio (1970), no ano letivo de 1919-1920 entram em funcionamento 50 estabelecimentos de ensino primário superior, número que se mantém praticamente constante até 1924-1925, quando se alcança o máximo de 52.

8. A comissão era presidida pelo vereador da instrução, José Rodrigues Boléo, dela fazendo parte, entre outros vereadores, José António Simões Raposo e Consiglieri Pedroso, ambos filhos de destacadas personalidades.

9. Trata-se do diploma que faculta aos municípios, mediante autorização do governo, a criação de escolas primárias superiores.

tentores dessa habilitação poderem requerer a admissão à escola normal, prerrogativa já mencionada, facultava-se ainda o ingresso nas escolas técnicas (cf. *Idem*). Percebe-se, assim, a forte motivação do elenco camarário (decerto, o mesmo terá sucedido em outros municípios do país) em promover o ensino primário superior; era, obviamente, considerado um meio de cidadania e de progresso, e, conseqüentemente, de dinamização da vida concelhia.

De resto, a organização curricular do ensino primário superior é pensada tendo em vista a “adaptação às necessidades locais de produção” (Magalhães, 2010, p. 301). Ou seja, a uma educação de carácter geral acrescenta secções técnicas (agrícola, comercial, doméstica, industrial ou marítima) em função das características de cada localidade (cf. Decretos n.ºs 5787-A e 5787-B, de 10/05/1919). No que concerne à secção geral – refira-se que o ensino primário superior se destinava a jovens de ambos os sexos desde os 12 aos 15 anos¹⁰ –, era evidente o propósito de ministrar as várias disciplinas do curso ao longo dos três anos em que o mesmo se desenvolvia. Privilegiava-se, assim, o princípio da graduação, ou seja, a ordem cíclico-concêntrica das matérias; há aqui, notoriamente, uma preocupação com o rendimento dos alunos. Porém, o currículo era por demais extenso e com carácter enciclopedista, compreendendo: língua portuguesa; língua francesa; língua inglesa; matemática elementar, geometria intuitiva e sistema métrico; ciências físico-químico-naturais; geografia; história geral, história de Portugal, instrução moral e cívica; noções práticas de higiene e puericultura; educação física; modelação e desenho; trabalhos manuais; música e canto coral. A especialização, essa, iniciava-se no 2.º ano.

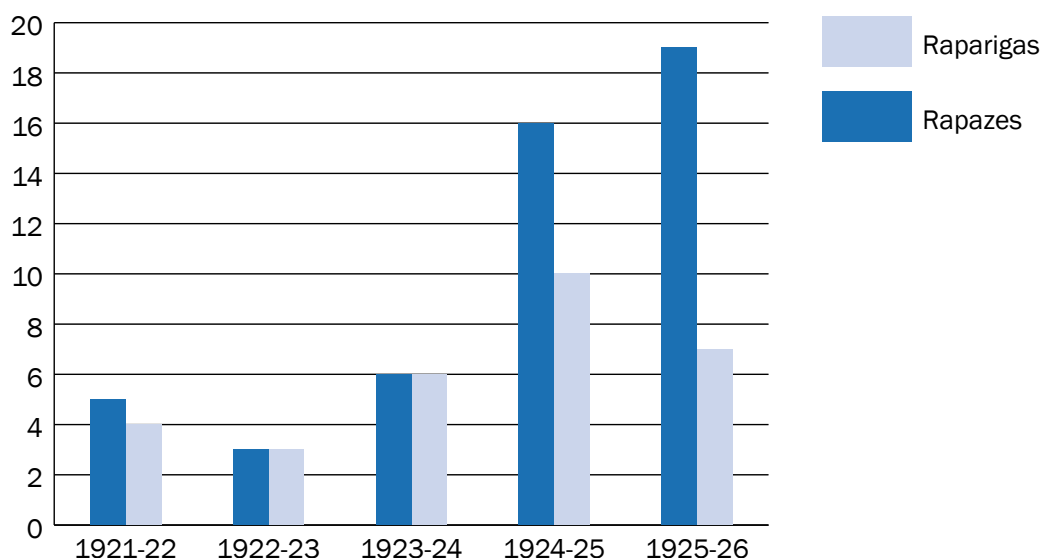
Ora, a análise da documentação de arquivo deixa perceber que na Escola Primária Superior de Sintra nunca existiu qualquer secção técnica. Uma situação, aliás, observada na maioria das escolas deste grau de ensino, mesmo após a publicação do Decreto n.º 9107, de 7 de setembro de 1923. Com efeito, tal diploma, tendo presente as experiências-piloto das Escolas Primárias Superiores de Lisboa e Porto, nas quais, em 1921, haviam sido provisoriamente ensaiadas secções técnicas comerciais, facultava às demais escolas a possibilidade de criarem as secções previstas na Reforma de 1919 (Sampaio, 1970). Deve dizer-se que a incoerência dessas medidas e a falta de preparação dos professores mobilizarão as críticas ao ensino primário

10. A Reforma de 1919 subdivide o ensino primário em três graus: o infantil (4 aos 7 anos), primário geral (7 aos 12 anos, de carácter obrigatório) e superior (12 aos 15 anos), todos em regime de coeducação (cf. Decreto n.º 5787-A, de 10/05/1919).

superior. O próprio António Sérgio não se afastou desse argumentativo quando, em 1924, na brevíssima passagem pela pasta da Instrução Pública, mandou encerrar as escolas primárias superiores.

Regressando ao contexto sintrense, julgo ser importante registar a dificuldade de expansão do ensino primário superior num momento inicial, em concreto, entre os anos letivos de 1919-1920 (quando surge a oferta) e 1922-1923, não obstante, como se disse, a manifesta vontade da autarquia em promover esse grau de ensino. É exatamente essa perceção que temos quando analisamos o registo de matrículas na Escola Primária Superior de Sintra, mesmo não existindo dados relativos aos anos letivos de 1919-1920 e 1920-1921.

Documento I
Alunos matriculados na Escola Primária Superior de Sintra
(1921-1922 a 1925-1926)



Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Sintra (AHMS), *Livro de Matrículas dos Alunos da Escola Primária Superior de Sintra* (06/10/1921 – 09/10/1925).

Nota: 40% dos alunos matriculados eram naturais do concelho de Sintra.

A primeira evidência é, na verdade, o diminuto número de alunos matriculados nos primeiros anos de funcionamento da Escola¹¹. A situação começa a inverter-se a partir

¹¹ É provável que no ano letivo de 1920-1921 o número de alunos inscritos na Escola tenha sido superior ao que se registou nos três anos letivos subsequentes, uma vez que houve 14 alunos a solicitar a admissão (cf. AHMS, *Processos de Admissão à Escola Primária Superior de Sintra*). Nesses processos não constam os exames que os alunos, nos termos legais, eram obrigados a realizar para serem admitidos.

do ano letivo de 1923-1924, observando-se, de resto, um ciclo de crescimento até ao epílogo definitivo do ensino primário superior (final do ano letivo de 1925-1926). Por outro lado, como comentário ao *Documento I* impõe-se ainda sublinhar que a população estudantil masculina é quase sempre superior à feminina (excetuam-se os anos letivos de 1922-1923 e 1923-1924, quando se igualam em valor absoluto), algo que se acentua nos dois últimos anos letivos.

Os dados relatados apresentam-se claramente em sentido contrário à evolução registada a nível nacional. Com efeito, as inscrições no ensino primário superior atingem o seu máximo no ano letivo de 1920-1921, decrescendo a partir daí todos os anos (Sampaio, 1970). Por outro lado, a frequência feminina supera todos os anos a masculina (Sampaio, 1970). Como nota Salvado Sampaio (1970), os motivos que conduzem ao referido decréscimo têm que ver com a integração no ensino primário superior dos alunos que frequentavam as “antigas” escolas de habilitação ao magistério primário, precisamente extintas em 1919 (daí o impulso inicial). Já no que concerne à prevalência da população estudantil feminina, as razões explicam-se, sobretudo, pela “tradição institucional” das citadas escolas de habilitação (Nóvoa, 1989, p. xvii).

Ora, a situação é formalmente diversa no caso da Escola Primária Superior de Sintra, uma vez que esta não resulta da “transfiguração” de qualquer instituição. Assim, num momento inicial, sem um contingente de alunos proveniente de outro estabelecimento de ensino, a presença da Escola (a simples oferta) não se traduziu em procura imediata da mesma. Ainda em 1923, por exemplo, é publicado num periódico local, juntamente com a notícia da abertura da época de matrículas na Escola, um veemente apelo no sentido de os habitantes do concelho se preocuparem com a educação (instrução) dos seus filhos (cf. *O Despertar*, 24/06/1923)¹². E são várias as razões que determinam as dificuldades de expansão do ensino primário superior em Sintra. Desde logo, o facto de as camadas mais desfavorecidas da população não sentirem a Escola como uma necessidade e, mesmo, como um meio de promoção social. Na verdade, a análise dos processos de admissão à Escola Primária Superior (os registos existentes dizem quase exclusivamente respeito ao ano de 1920) deixa perceber que, no fundamental, a procura provém de outras camadas da população.

¹². Em 1920, convém notar, o concelho de Sintra apresentava uma taxa de analfabetismo de 70% (cf. *Censo da População de Portugal no 1.º de Dezembro de 1920*, vol. II, parte I).

Documento II
Alunos que solicitaram admissão
à Escola Primária Superior de Sintra, em 1920

Nomes	Idade	Residência	Naturalidade	Profissão dos pais	Data do pedido de admissão
Luís Câncio Martins	11 Anos	Sintra	Sintra	Comerciante/ doméstica	setembro de 1920
Américo Dias Ferreira	11 Anos	Sintra	Sintra	Proprietário/ doméstica	setembro de 1920
Frederico Lopes Alves	11 Anos	Sintra	Sintra	Empregado no comércio/doméstica	setembro de 1920
José do Nascimento Júnior	12 Anos	Sintra	Sintra	Comerciante/ doméstica	dezembro de 1920
José de Macedo Nunes Claro	12 Anos	Sintra	Sintra	Médico cirurgião/ proprietária	dezembro de 1920
João Câncio Martins	13 Anos	Sintra	Sintra	Comerciante/ doméstica	dezembro de 1920
Luís Maria Antunes	11 Anos	Sintra	Lisboa	Proprietário/ *	dezembro de 1920
Arnaldo José da Silva	12 Anos	Sintra	Lisboa	Estofador/ *	dezembro de 1920
António Rocha Gouveia	14 Anos	Sintra	Coimbra	Escriturário da Fazenda/ *	dezembro de 1920
Adelina Laura Castelo Branco Costa	26 Anos	*	Lisboa	Empregado no comércio/ doméstica	dezembro de 1920
Beatriz da Piedade Pereira	12 Anos	Sintra	Sintra	Trabalhador/ doméstica	dezembro de 1920
Carolina da Piedade Costa	12 Anos	Sintra	Sintra	Trabalhador/ doméstica	dezembro de 1920
Fernanda Marques Fonseca	11 Anos	Sintra	Sintra	Canteiro/ doméstica	dezembro de 1920
Maria da Assunção Machado Duarte	11 Anos	Sintra	Sintra	Comerciante/ doméstica	dezembro de 1920

Fonte: AHMS, *Processos de Admissão à Escola Primária Superior*.

*A fonte não menciona.

Uma outra razão, de igual modo invocada na imprensa periódica local, tem que ver com o fosso existente entre o ensino primário geral e o ensino primário superior. No último, como referia um articulista em 1926, para além da ausência de componente prática, os alunos eram sobrecarregados com um “elevadíssimo número de disciplinas”; dificultava-se, assim, a tarefa das “crianças recém-vindas da escola primária e, por consequência, sem a preparação intelectual para as compreender” (*O Despertar*, 07/08/1926, p. 2). No mesmo texto indicava-se ainda alguma concorrência do sector privado do ensino, a qual, porém, não consegui verdadeiramente esclarecer.

Figura I

Perspetiva do edifício onde funcionou a Escola Primária Superior de Sintra



Fonte: AHMS (Foto de Carlos Granja, década de 1950).

O que terá então mudado no ano letivo de 1924-1925, quando se dá um aumento muito significativo do número de alunos matriculados na Escola, sabendo nós tratar-se de um período conturbado na existência do ensino primário superior¹³? Estamos, antes de mais, no momento em que na comunidade começa a haver maior esperança no benefício escolar. Isto acontece, convém referi-lo, muito por via da visibilidade social dos alunos graduados pela Escola Primária Superior de Sintra (os primeiros diplomas são conferidos em 1922), designadamente pelos percursos que encetam (assunto ao qual voltarei). Por outro lado, em 1924, no quadro da reorganização do ensino primário superior que então tem lugar¹⁴, criam-se algumas expetativas no sentido de este vir a assumir uma vertente mais técnica, como se refere, aliás, na imprensa periódica local (cf. *O Despertar*, 05/10/1924). Ainda nesse mesmo ano é tomada

13. Convém sublinhar que as escolas primárias superiores são extintas pelo Decreto n.º 9354, de 07/01/1924, com aplicação a partir de 30 de março, sendo reabertas poucos meses mais tarde (cf. Portaria n.º 4281, de 19/11/1924).

14. Cf. Decretos n.º 9763 e n.º 10248, respetivamente de 4 de junho e de 4 de setembro de 1924.

uma medida legislativa no sentido de regular a preparação pedagógica dos professores do ensino primário superior (cf. Decreto n.º 10317, de 20/11/1924) – em causa, as críticas frequentemente dirigidas aos docentes desse grau de ensino, acusados de impreparação para o exercício de funções –, medida essa que valoriza a imagem social da Escola Primária Superior de Sintra. O *Documento III* mostra estarmos de facto perante um corpo docente qualificado (relativamente estável, além do mais).

Documento III

Corpo docente da Escola Primária Superior de Sintra (maio de 1923)

Nome	Data de Nascimento	Naturalidade (Concelho)	Habilitações
António Joaquim das Neves ¹⁵	1861	Góis	<ul style="list-style-type: none"> Diploma de habilitação para o magistério primário elementar e complementar. Exames de instrução primária e de Francês no Liceu de Lisboa e de Português no Liceu de Coimbra.
João Lopes	1877	Crato	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Évora. Curso completo/preparatório 3.º ano de Teologia do Seminário de Portalegre.
Serafim Alves da Silva ¹⁶	1883	Ferreira do Zêzere	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Lisboa.
Umbelina de Sousa Lourenço	1890	Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Lisboa. Curso da Escola Industrial Príncipe Real. Curso do Método de João de Deus.
Júlia de Jesus Nobre Caseiro	1877	Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> Curso complementar de piano do Conservatório Nacional de Lisboa. Diploma da Escola Distrital de Leiria. Exame de Francês no Liceu Central de Lisboa. Curso do Método de João de Deus.
António José Soares Júnior	1891	Sintra	<ul style="list-style-type: none"> Curso de medicina/cirurgia.
Marta da Luz Teixeira Rodrigues	1887	Viana do Castelo	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Lisboa. Curso dos liceus (1.ª secção). Algumas cadeiras da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
Lucinda Severina Maria das Neves	1891	Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Lisboa. Curso geral dos liceus (1.ª secção). Exame 2.ª secção (4.º e 5.º anos dos liceus).
Salvador Mendes de Moura	1892	Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> Curso da Escola Normal de Lisboa.

Fonte: AHMS, *Livro de Cadastro dos Professores da Escola Primária Superior de Sintra*.

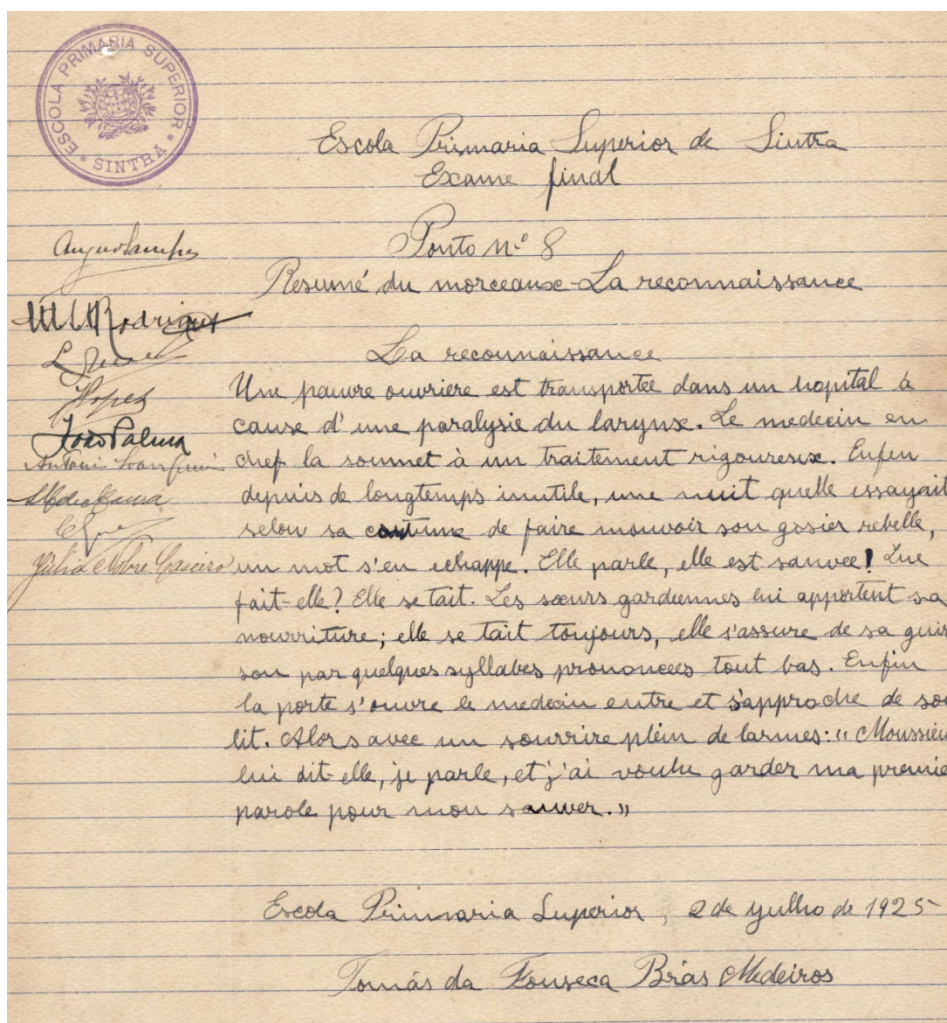
15. Em junho de 1925, por motivo de aposentação, é substituído por Augusto Alberto Sanches. Não consegui apurar se a reorganização do ensino primário superior (1924) conduziu à redução do corpo docente da Escola Primária Superior de Sintra.

16. Em maio de 1925, a seu pedido, é transferido para a Escola Primária Superior de Lisboa (cf. *A Semana de Sintra*, 31/05/1925).

Mas, na verdade, apesar da reorganização de 1924 e da crescente frequência de alunos, é evidente que a Escola não correspondeu aos anseios da generalidade da população. As críticas formuladas na imprensa local deixam, aliás, perceber o que se pretendia. Com efeito, sustentava um articulista em 1926, as escolas primárias superiores não haviam sido “criadas para fazer literatos, mas sim para habilitar para a vida prática” (*O Despertar*, 22/05/1926). Assim, propunha que na Escola Primária Superior se instalassem: “uma aula de desenho industrial, um laboratório, uma biblioteca, uma oficina de modelação, um simulacro de escritório comercial” (*Idem*). Em síntese, o ensino não se ajustava às necessidades locais de produção. E é essa a ideia que as fontes de arquivo nos devolvem, designadamente as provas de avaliação dos alunos.

Documento IV

Exame final de francês, 3.^a classe (1925)



Importa, por outro lado, sublinhar a importância que recebem os trabalhos manuais, a modelação e o desenho, assim como a educação física, sendo que as duas primeiras disciplinas concorrem frequentemente para a apresentação de exposições públicas¹⁷. Interessante é também o facto de se valorizarem as visitas de estudo como processo de ensinar botânica, história e geografia¹⁸. Mas, obviamente, esses pressupostos da intervenção pedagógica (caros ao reformismo republicano) não interessavam àqueles que, em 1926, no epílogo do ensino primário superior, iam expressando a sua opinião nos periódicos locais, defendendo a adequação do currículo às características regionais¹⁹.

A uma luz histórica, que balanço podemos então fazer de uma Escola que, durante a sua existência, foi frequentada por pouco mais de uma centena de alunos e terá atribuído cerca de duas dezenas de títulos escolares²⁰? Em que medida cumpriu a missão para a qual foi criada? Mais, até que ponto foi reprodutiva em termos socioprofissionais? As respostas passam pela análise das trajetórias biográficas dos diplomados, não sendo fácil, como se antevê, segui-las. Ainda assim, e não obstante ser necessário aprofundar a investigação²¹, há algumas ideias que podem ser avançadas. Desde logo, a de que os portadores do título escolar optam, na sua maioria, pelo prosseguimento dos estudos. E não surpreende que esta decisão seja claramente influenciada pelas hipóteses previstas na legislação do ensino primário superior. Isto é, encontramos diplomados que prosseguem estudos nas escolas normais primárias²², nas escolas comerciais e nos liceus. É paradigmático, por exemplo, o percurso de Fernando Casimiro Pereira da Silva, que viria a ser figura de destaque em Rio Maior, de onde era natural²³. Com efeito, depois de concluir o ensino primário superior (1922), ingressa na Escola Comercial Municipal de Rio Maior, frequentando posteriormente o Liceu Sá da Bandeira, em Santarém, no qual termina o 7.º ano.

17. Cf., por exemplo, *O Regional*, de 2 e 9/07/1922 e *O Despertar*, de 28/06/1925.

18. Cf., por exemplo, no periódico *A Semana de Sintra* (28/02/1926) referências a uma visita de estudo à Cruz Alta, equacionando-se então outros passeios escolares. É igualmente interessante notar que as visitas de estudo congregaram alunos de diferentes estabelecimentos de ensino, conforme sucedeu em Sintra, corria o mês de julho de 1922. Nessa data, os alunos da Escola Primária Superior de Aldeia Galega visitaram a sua congénere. O programa incluiu visitas à Pena, a Seteais e aos Palácios Nacional da Vila e de Monserrate (cf. *Progresso de Cintra*, 25/06/1922).

19. Alguns articulistas chegam mesmo a postular a transformação das escolas primárias superiores em escolas industriais (cf., por exemplo, *Sintra Regional*, 26/06/1926).

20. Em rigor, identifiquei 19 duplicados de diplomas emitidos pela Escola, no período compreendido entre 1922 e 1925. Desconheço, porém, se tal número corresponde à totalidade dos que foram atribuídos.

21. Seria, ademais, interessante estudar as origens sociais do grupo de diplomados, no sentido de perceber se o ensino primário superior conduziu a alguma democratização.

22. É o caso, entre outros, de Virgínia Rodrigues, que concluiu o curso da Escola Normal Primária de Lisboa em julho de 1926 (cf. *O Despertar*, 07/08/1926).

23. É, de resto, figura patrona de um agrupamento de escolas de Rio Maior.

Obteria ainda o diploma do curso do magistério primário da respetiva Escola de Lisboa. Importa, de igual modo, salientar o caso de José de Oliveira Bóleo. Na verdade, após frequentar com êxito o ensino primário superior (1922), conclui, na respetiva ordem, os estudos liceais e o curso da Escola Normal Primária de Lisboa..., chegando a professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa²⁴. Desconheço, no entanto, a trajetória escolar de outros diplomados cuja inserção profissional consegui rastrear, a exemplo do brigadeiro Luís Câncio ou do juiz Guilherme Lourenço Pinheiro. Em quase todos estes casos, como vimos, a obtenção do diploma funcionou como trampolim para uma formação escolar que se estendeu ao ensino superior.

Por outro lado, e retenhamos ainda esta ideia, sem a oferta de uma formação técnica e profissional o título escolar não representou uma influência decisiva no emprego na administração local²⁵.

4. Concluindo...

O ensino primário superior constitui uma das medidas mais significativas da República. De facto, a proposta que encerra – consignada no Decreto de 29 de março de 1911, mas só concretizada com a Reforma de 1919 – é a da extensão do ensino primário a oito anos (abrangendo, dessa forma, crianças até aos 15 anos de idade). Acresce a tentativa de aliar uma formação geral a uma preparação de carácter técnico adequada às necessidades concelhias. Não se estranha, assim, que as comunidades locais encarem as escolas primárias superiores como instituições de ensino populares e democráticas, cujo sentido, no seu entender, só poderia ser o da ligação às economias prioritárias.

Desse ponto de vista, o que estava em questão, percebemo-lo claramente na sequência da publicação do Decreto n.º 11730, de 15 de junho de 1926, que extingue as escolas primárias superiores, era a luta por uma integração escolar extensiva ao ensino primário superior. Foi sempre esse o móbil da intervenção da Câmara de Sintra, descartando, porém, precisamente em 1926, a possibilidade de a Escola ser municipalizada²⁶.

²⁴. Sobre a personalidade em causa, ver Nóvoa (dir.) (2003).

²⁵. Essa influência foi, porém, positiva em alguns casos, veja-se o exemplo de José Alfredo da Costa Azevedo, que nos anos de 1950 exercerá funções no tribunal de Sintra, e de Consiglieri Martins, ligado aos serviços de turismo da autarquia.

²⁶. Essa possibilidade, entre outras, constava de um abaixo-assinado dirigido ao ministro da Instrução por um grupo de pais e de encarregados de educação, corria o mês de agosto de 1926 (cf. *O Despertar*, 07/08/1926). A

Nessa conjuntura histórica, por outro lado, estamos obviamente perante uma dinâmica de enquadramento de populações infanto-juvenis. E aqui, associada ao desenvolvimento da psicologia, parece-me importante pôr em destaque a preocupação em regular o processo de crescimento da infância (o prolongamento para a adolescência), sendo necessário dar-lhe integração pedagógica.

Não obstante uma existência atribulada, e tendo ficado aquém das propostas contidas na letra da lei, o ensino primário superior elucida bem o esforço republicano no sentido de criar um sistema escolar comparável ao dos outros países da Europa; sublinha-se, assim, a importância de pensar com ousadia a ação pedagógica.

Referências

- Azevedo, C. M. (1922). *Alguns Meses de Ensino do Inglês numa Escola Primária Superior*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Barros, J. (1920). *A República e a Escola*. Lisboa: Aillaud Bertrand.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra Forma: A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: IIE.
- Censo da População de Portugal no 1.º de Dezembro de 1920*. (1925). Lisboa: Ministério das Finanças, Direcção-Geral de Estatística/Imprensa Nacional, vol. II, parte I.
- Coelho, F. A. (1892). *O Ensino Primário Superior*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Figueiredo, D. (1925). *Ensino Primário Superior*. Barcelos: Livraria Editora Centro de Novidades.
- Magalhães, J. (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1989). A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In *Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911* (Tomo II – Vol. I, IX-XXXIV). Lisboa: IIE.
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: IIE.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Pintassilgo, J. (2006). Imprensa de Educação e Ensino, Universidades Populares e Renovação Pedagógica. *Cadernos de História da Educação*, 5, jan./dez., 83-94.
- Ramos, J. D. (1924). *O Estado Mestre-Escola e a Necessidade de Escolas Primárias Superiores*. Lisboa: Sociedade Editora Portugal-Brasil.
- Sampaio, J. S. (1970). O Ensino Primário Superior. Contribuição Monográfica. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 12, 31-64.
- Vital, C. H. (1919). *Sobre o Ensino da História na Escola Primária Superior*. Coimbra: Tip. Alberto Viana.



Introdução	5
República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário <i>por Justino Magalhães</i>	11
Republicanism, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos <i>por Áurea Adão</i>	25
República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova <i>por Maria João Mogarro</i>	45
O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926) <i>por Carlos Manique da Silva</i>	63
Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo” <i>por Joaquim Pintassilgo</i>	81
Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual <i>por Feliciano H. Veiga</i>	99

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo”, *por Joaquim Pintassilgo*

Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo”,

por Joaquim Pintassilgo

O presente texto tem como propósito genérico propor uma reflexão acerca da difusão de inovações no âmbito do reformismo pedagógico subjacente ao republicanismo português. Procuraremos, mais concretamente, delimitar os contornos do chamado “ensino intuitivo”, em particular da sua mais conhecida forma de expressão, as “lições de coisas”, tal como se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX. Não é nossa intenção isolar a República como momento privilegiado de reforma pedagógica, mesmo sabendo que o momento lhe foi favorável. Muitas das propostas inovadoras que aí marcam presença vêm na continuidade de idêntico movimento que percorre as décadas finais do século XIX, ainda que com outra intensidade e diferenciadamente contextualizadas. Como é hoje amplamente reconhecido, o tempo pedagógico não decorre estritamente do tempo político, além de que o estudo da República só terá a ganhar com olhares que não a absolutizem como lugar de progresso. Usaremos como fontes deste estudo compêndios de pedagogia produzidos nas primeiras três décadas do século XX, por nós estudados noutra contexto (Pintassilgo, 2006), compêndios de “lições de coisas” que circularam em Portugal durante o mesmo período e artigos da imprensa de educação e ensino.

1. O “ensino intuitivo” começa por estar presente na reforma de 1911, tema que une os textos da presente obra, quando, no seu capítulo III, relativo à “orientação do ensino”, se afirma o seguinte:

Todo o ensino primário deve ser essencialmente prático, utilitário e quanto possível intuitivo (Art. 12.º).

Em ambos estes graus de ensino são obrigatórias as lições de coisas, como meio de educação física, intelectual, moral e estética (Art. 15.º).

São obrigatórias, em todos os graus de ensino, de conformidade com a índole, natureza e destino de cada um, as excursões, visitas e passeios

pedagógicos, a fim de colher e colecionar espécimes para o estudo dos fenómenos naturais, no intuito de esclarecer e precisar as noções ministradas na escola. (Art. 17.º)¹

Ou seja, o “ensino intuitivo”, muitas vezes associado às dimensões “prática” e “utilitária” do mesmo, é legitimado como método adequado ao ensino das crianças incorporadas na instrução primária. As “lições de coisas” são, significativamente, consideradas obrigatórias e articuladas com uma das grandes referências pedagógicas do momento - de vários momentos, na verdade - a “educação integral”, o que significa que elas são vistas como possíveis de serem concretizadas nas várias vertentes da ação educativa e não apenas na intelectual. Além disso, são igualmente tornadas obrigatórias, pelo menos retoricamente, outras estratégias consideradas coerentes com o “ensino intuitivo”, como são “as excursões, visitas e passeios pedagógicos”, questão a que voltaremos. Ao longo do período republicano os programas do ensino primário, em geral de forma indireta, continuam a valorizar a referida estratégia. Por exemplo, o programa de 1921 estipula, para a 3ª e a 4ª classes, “Lições de coisas na escola, em passeios, excursões, visitas a museus e em trabalhos de horticultura e jardinagem”².

2. Na verdade, o “ensino intuitivo” e as “lições de coisas” mantiveram-se como uma das grandes modas pedagógicas, entre as correntes inovadoras, num período amplo que vem das décadas finais do século XIX e que se prolonga pelas primeiras décadas do século XX, incluindo naturalmente a República. Vários autores têm chamado a atenção tanto para as linhas de continuidade como para a ambiguidade que caracterizava estas expressões (Hameline, 2002; Rouillet, 2001). Para o caso português, e não só, é de assinalar o facto de ambas transitarem sem solução de continuidade de um contexto pedagógico que podemos subsumir na expressão “pedagogia moderna” para outro habitualmente designado pela fórmula “educação nova” (Carvalho, 2001, 2005; Pozo Andrés, 2005). Nos discursos produzidos nesses contextos continuam, curiosamente, a figurar entre as principais propostas, como se de verdadeiras novidades se tratassem, não obstante a sua relativa antiguidade. Não surgem, na maior parte dos casos, reticências em relação à sua articulação com os “métodos ativos”, o “slogan” por excelência do momento, mesmo que a coerência entre as duas ideias não seja um

1. *Diário do Governo* n.º 73, 30 de março de 1911.

2. *Diário do Governo*, 1ª série, n.º 32, 15 de fevereiro de 1921.

dados adquiridos. Encontramos, em geral, uma articulação clara entre o papel educativo atribuído à intuição e os movimentos renovadores que, em momentos diferentes, procuram questionar o chamado “ensino tradicional”, visto como um ensino meramente abstrato, verbalista e livresco, para glosar algumas das críticas de que António Sérgio, entre outros, se fez arauto, em prol de um ensino que se imagina em correspondência com os interesses da criança. Por ser um argumento de grande funcionalidade (e de eficácia garantida) nos combates pedagógicos então travados, o ensino intuitivo torna-se uma das grandes bandeiras das correntes renovadoras (Hameline, 1995, 2002). A consideração da sua modernidade não faz esquecer as suas ilustres raízes e os seus heróis, Pestalozzi acima de todos, numa espécie de “invenção da tradição”. Vera Teresa Valdemarin (2004) chama a atenção para um outro aspeto importante da fundamentação do método intuitivo, o seu enraizamento filosófico no empirismo. Afirma a autora brasileira: “Na interpretação aqui desenvolvida, credita-se ao empirismo, teorização sobre o conhecimento elaborada por Francis Bacon, John Locke e David Hume, nos séculos XVII e XVIII, a teorização determinante nesse método de ensino” (p. 25).

3. Qual é, então, o sentido atribuído, na época, ao “processo intuitivo”, para usar uma das expressões mais correntes? Vamos procurar delimitá-lo recorrendo a excertos de dois compêndios de pedagogia e metodologia.

O método intuitivo consiste em dar as noções por intermédio dos sentidos, fazendo-os atuar duma maneira direta e imediata sobre as coisas que pretendemos ensinar. (Lage, s.d., p. 335)

O que interessa à criança, o que faz o ensino atraente, querido e amado são os factos concretos, que a criança vê, observa, são os objetos em que ela mexe e que examina, compõe e decompõe, fazendo experiências concretas e demonstrações aplicáveis à vida. (Lima, 1916, p. 25)

Como vemos, por via das referências aos sentidos, presentes em ambas as citações, a observação assume uma grande importância neste contexto. Mas não se trata só da observação e o excerto de Adolfo Lima é muito claro a esse respeito. Pretende-se que a criança intervenha, de alguma maneira, sobre os objetos que a rodeiam, que realize “experiências concretas” nas próprias palavras do autor. Idêntica é a opinião de Ribeiro Barbosa (1911) quando afirma: “A observação pura e simples

das coisas do mundo exterior não basta para adquirir conhecimentos positivos... Na elaboração dos conhecimentos positivos, é indispensável a intervenção de um elemento rectificante de natureza subjetiva” (pp. 51-52). Esta é uma *nuance* não desprovida de importância, que define o renovado sentido atribuído ao ensino intuitivo no contexto da Educação Nova relativamente a aceções anteriores, apesar das bem visíveis linhas de continuidade.

Não obstante o relativo consenso a que já aludimos, é possível, mesmo assim, dar conta de alguma controvérsia. O autor que adota uma postura mais crítica em relação às propaladas virtualidades do muitas vezes chamado “método intuitivo” é António Paim da Câmara (1902), curiosamente no mais antigo dos compêndios convocados para a presente análise. Com alguma ironia, diz ele o seguinte:

De toda a parte saúdam o advento do novo método intuitivo, salvador e regenerador da instrução. E todavia, considerando atentamente as coisas, convencer-nos-emos que o pretendido método intuitivo não é mais do que um processo especial que pode e deve ser ligado aos métodos essenciais ou, se o considerarmos num sentido mais amplo, observaremos que ele se confunde com o espírito geral que deve vivificar todas as partes do ensino... O uso e a moda fazem às vezes passar as palavras por estranhas aventuras. (p. 17)

A consciência de que por trás desta expressão se escondem sentidos diversos é manifestada, entre outros, pelo mesmo autor quando nota que na Suíça, na Bélgica e na Alemanha “o método intuitivo é quase sempre confundido com a educação pelos sentidos”; enquanto isso, em França ter-se-ia “generalizado mais o sentido da palavra intuição”, fazendo-a compreender “a intuição intelectual e mesmo a moral”. A conclusão é a de que “a intuição, e conseqüentemente o método, designam coisas verdadeiramente diferentes” (p. 18). Na sequência de idêntica sistematização, Lima (1921) afirma que “o processo de intuição sensível é apenas um meio de iniciação para o conhecimento”, devendo alargar-se e aplicar-se “à educação estética, intelectual e social”. Em qualquer caso, esse processo não deve ser exclusivo: “o professor tem de recorrer a outros meios metodológicos” (pp. 445-446). Idêntica é a opinião manifestada por Bernardino Lage (s.d.). Constatando a existência daquilo a que chama “dois critérios diferentes” para a interpretação da palavra intuição, o primeiro significando apenas “o

conhecimento adquirido por intermédio dos sentidos” e o segundo “todo o conhecimento claro e imediato de verdades que o nosso espírito facilmente compreende sem o auxílio do raciocínio”, o autor acaba por perfilhar este último sentido, considerando “que é hoje o mais seguido” (p. 337). O facto de ser esta a opção dominante entre os autores dos manuais por nós analisados tem óbvias implicações metodológicas e que remetem para a aplicação dos procedimentos intuitivos em todas as disciplinas do currículo escolar e não apenas naquelas onde o conhecimento através dos sentidos surge como uma opção natural, as ciências naturais em primeiro lugar.

4. A expressão “lições de coisas”, e o esforço de as concretizar na prática pedagógica, sofrem da mesma ambiguidade fundamental diagnosticada para o processo intuitivo, tendo conhecido tanto ou mais sucesso que este último (Kahn, 2002). A sua centralidade no âmbito do discurso pedagógico renovador define todo um arco temporal de muitas décadas que decorre, em Portugal, entre as décadas finais do século XIX e meados do século XX (com ressurgências posteriores). É mais uma vez Câmara (1902), de novo inspirado em Gabriel Compayré, quem mais se procura distanciar duma eventual adesão acrítica a uma proposta na moda e quem mais cético se mostra em relação às suas potenciais virtualidades:

Atualmente, diz M. Compayré, toda a gente fala nas lições de coisas e todos os professores pretendem fazê-las. Há trinta anos ainda era desconhecida a expressão e é à propaganda moderna que elas devem o seu bom crédito no ensino... As lições de coisas têm tido a mesma sorte que o pretendido método intuitivo: empregam-se estas expressões ao acaso para designar práticas escolares que não têm relações senão longínquas com elas. Como todas as coisas novas, estas lições tornaram-se uma grande palavra, que cada um emprega a seu modo... Pode dizer-se que as lições de coisas têm tido um sucesso geral, a que somente os abusos praticados têm tirado algum merecimento. (Câmara, 1902, pp. 35-37)

A relação existente entre o processo intuitivo e as “lições de coisas” é um dos aspetos que coloca algumas dúvidas. Se o entendimento das “lições de coisas” como o “nome dado pelos americanos ao processo intuitivo” não deixa de estar presente, mesmo quando se defende que não se restrinjam à “intuição sensível” (Lima, 1921,

p. 448), para outros elas são “uma simples modalidade do método intuitivo”, resultante da sua aplicação ao ensino tendo por base o “sistema de concentração” (Lage, s.d., pp. 283 e 336). Mas qual o sentido exato desta expressão? Segundo Adolfo Lima, a “lição ou noção de coisas é... uma prática e um meio de realização do processo intuitivo... e uma realização do método ativo” (1932, p. 100) que “consiste em tirar todos os ensinamentos possíveis da observação direta dum objeto ou fenómeno”. Assim se substituem no ensino “as abstrações e as palavras pelas realidades concretas” (1921, p. 448). A semelhança entre esta tentativa de definição e a já esboçada para o processo intuitivo não deixa de ser significativa.

O aspeto mais polémico contido na noção “lições de coisas” é, no entanto, o que se refere ao seu campo de aplicação. O mesmo autor defende uma conceção alargada das “lições de coisas”.

As «lições de coisas» não devem considerar-se como uma «matéria», um «estudo», «uma disciplina especial» ou grupo de conhecimentos, que figure num horário escolar ou nos programas como uma rubrica idêntica à Matemática, à História, ao Desenho, aos idiomas; mas sim como um «processo» especial do processo intuitivo. (Lima, 1932, p.100)

As “lições de coisas” não constituiriam, assim, “uma disciplina, uma aula aparte, no horário duma escola, mas, sim, um processo especial que se adota e se aplica no ensino de todas as ciências e em todas as aulas” (Lima, 1921, pp. 448-449). Também Lage (s.d.) se mostra favorável à tendência visando o alargamento do seu campo de aplicação. O autor constata que “das ciências físico-químicas e histórico-naturais, onde durante muito tempo se encontrou a sua aplicação, [as “lições de coisas”] alargaram a sua ação às ciências matemáticas e às ciências sociais onde hoje têm grande predomínio” (pp. 336-337).

Diferente é a perspetiva de António Leitão (1915) ao perguntar: “O que são as lições de coisas?”. A resposta é clara a este propósito: “Uma modalidade do processo intuitivo, exclusivamente aplicável, ou melhor, tendo o seu verdadeiro cabimento no ensino das ciências naturais”. O autor aproveita para criticar os pedagogos que, em virtude de “uma falsa compreensão da sua essência”, alargaram “o domínio das *lições de coisas* até o ensino da gramática, da aritmética e da história”. A “melhor doutrina”, acrescenta, “é a que limita este processo às ciências” (pp. 86-87). Idên-

tica é a opinião manifestada por Câmara (1902). Entre os “abusos” cometidos e que tiram algum “merecimento” às “lições de coisas” – questão referida num dos textos já apresentados – o autor inclui a sua aplicação “a todos os ramos do ensino, inclusivamente à moral, à história”. É à educadora francesa “Mme. Pape Carpentier” que Câmara atribui “a responsabilidade desta extensão” até “um campo ilimitado”. É, entretanto, aos muito referenciados Alexander Bain e Gabriel Compayré que ele recorre para fundamentar a sua conceção de “lições de coisas”. A conclusão que se lhe impõe é a seguinte: “Ora a lição de coisas deve, como a sua designação o indica, ser mantida no domínio dos conhecimentos que tratam realmente das coisas que se devem mostrar, de objetos sensíveis que impressionam a vista da criança” (pp. 36-38). Este critério exclui áreas, por exemplo, como a história, a gramática e as ciências abstratas. Por outro lado, na opinião do mesmo autor, as “lições de coisas” devem circunscrever-se à fase de “iniciação elementar” a um determinado campo do saber e não prolongar-se para momentos mais avançados do curso.

No que se refere ao caso francês, Pierre Kahn (2002) traça o percurso que conduz à transformação das “lições de coisas”, entendidas inicialmente como um método geral, típico do ensino infantil e primário, numa disciplina, as ciências, evolução esta que as aproxima do sentido dado pelos americanos às “object lessons”. Assim se afastam do ensino intuitivo, o qual vai perdendo gradualmente o seu estatuto de verdadeiro método de ensino. De acordo com o autor:

L'épithète [méthode intuitive], cependant, qualifie désormais l'enseignement en général et non plus une «méthode» déterminée. Il s'agit de désigner grâce à cet adjectif les «évidences» enfin consensuelles de la modernité pédagogique (solicitation de la curiosité spontanée de l'enfant, de son sens de l'observation, de la capacité à participer activement à son instruction, etc.) davantage qu'une méthode dont le discours pédagogique pourrait déclinier les règles. (Kahn, 2002, p.148)

Neste sentido, “método intuitivo” e “método ativo” vão-se tornando gradualmente sinónimos, ambos “slogans” da retórica pedagógica renovadora, com alguma tendência para o predomínio da segunda fórmula na fase mais identificada com a Educação Nova. No caso português, a tendência, como vimos, não é tão óbvia, estando ambas as interpretações presentes nos discursos produzidos nas primeiras décadas do século XX.

A transformação das “lições de coisas” em “ciências naturais” não é, igualmente, tão clara como no caso francês. No plano de estudos do ensino primário, apesar de muito marcados pelos seus pressupostos, não surge nenhuma disciplina com essa denominação. Ao contrário do que aconteceu noutros países, não se generalizou a elaboração de manuais de “lições de coisas”. As poucas obras que surgem são, em geral, traduções, do francês ou do inglês, enquadrando-se na já referida militância pela modernização da escola portuguesa.

O exemplo mais conhecido é o do *Curso sistemático de lições de coisas: Primeiro Ciclo* de Vincent Thomas Murché (1926), editado em Lisboa sob os auspícios da Liga Propulsora da Instrução em Portugal, uma tradução (adaptada) do inglês do escritor José Rodrigues Miguéis, com um prefácio de António Sérgio e explicitamente dirigida ao ensino primário. A obra que lhe está na base é originalmente de 1895, o primeiro volume das *Object lessons in elementary science: following the scheme issued by the London School Board*. António Sérgio começa por chamar a atenção para o que considera ser “o fim do ensino das ciências”, na sua opinião “desenvolver a atitude crítica e experimental” entre os jovens, contribuindo assim para “reformatar a mentalidade” (p. V). O autor associa o papel do professor ao de uma parteira, “que assiste o aluno no lançar à luz, por seu próprio esforço, as ideias que nele gerou a observação da realidade” (p. VI). Sérgio apela aos professores que optem pelo “método da descoberta”, seguindo do facto à hipótese, à experimentação, à lei e, finalmente, à definição. Esse método, analítico, indutivo ou regressivo, nas suas palavras, está na base do “esquema da lição ideal” proposto pelo autor (pp. VIII-IX). Seguindo-o, “o escopo do professor é tornar-se inútil” (p. X), formulação claramente inspirada em Rousseau. Finalmente, Sérgio propõe a organização de “armários-laboratórios, com todo o material indispensável para efetuar estas lições” (p. XI). O plano da obra dá conta do seu conteúdo, essencialmente ligado à difusão das ciências, e dividida em três partes: “lições sobre coisas comuns”, “lições sobre plantas” e “lições sobre animais”. Embora o prefácio o anuncie, não foi traduzido mais nenhum volume dos oito que compõem a obra. Esta foi, claramente, uma iniciativa desenvolvida tendo em vista a difusão, em Portugal, do ideário da Educação Nova, de que António Sérgio foi um dos principais cultores.

Circularam em Portugal traduções de mais dois clássicos do género, desta vez franceses, as *Lições de coisas* da autoria de Jules Paroz, originalmente de 1875, “traduzidas e acomodadas às escolas portuguesas por F. A. Do Amaral Cirne Júnior”, editadas no Porto em 1883 por Magalhães & Moniz, e as *Lições de coisas* pelo Dr.

Saffray, “para uso das classes de instrução primária”, traduzido por M. C. Mesquita Portugal e editado no Porto, em 1895, pela Livraria Chardron. Desta mesma obra circulou, igualmente, a tradução brasileira do Prof. B. Alves Carneiro, datada de 1891. Ambas compunham o espólio da Escola Rodrigues Sampaio criada por Adolfo Coelho.

Os manuais de “lições de coisas”, no seu entendimento disciplinar (as ciências), surgem como objetos paradoxais, em particular se tivermos em conta o espírito do “método ativo”. Segundo Pierre Kahn (2002), “[les] leçons de choses sont bien plus des leçons sur les choses – leçons d’information – que par les choses – leçons d’observation, puisqu’elles sont surtout des récits” (p. 158). Esse foi, sem dúvida, um dos aspectos que as tornaram mais problemáticas, sendo a elaboração de manuais de lições de coisas uma das expressões dessa ambivalência. Vera Teresa Valdemarin (2004), que analisou, para o caso brasileiro, a sua difusão, refere-se aos manuais franceses num tom particularmente crítico:

O exemplar de lições de coisas, elaborado por Jules Paroz, apresenta características semelhantes àquele elaborado por Saffray, entre elas, a apresentação de uma teorização sobre o método intuitivo contraditória com as atividades propostas. Ambos afirmam que as ideias nascem a partir da observação dos objetos, mas as lições priorizam a memorização de textos, pouco considerando os objetos... As lições de coisas nas versões de Paroz e Saffray são má pedagogia. Constroem um discurso modernizante mas a prática proposta é explicitamente memorizadora, enciclopédica e moralista. (pp. 170-173)

Embora a autora faça uma avaliação com os olhos do presente, é inquestionável que chama a atenção para a ambiguidade fundamental que enforma uma parte desta produção, a que escapam, na sua ótica, as *Primeiras Lições de coisas* do americano Norman Allison Calkins, publicadas no Brasil em 1886, outro dos clássicos do género, mas sem circulação visível em Portugal, ao contrário do que aconteceu no Brasil.

5. Não obstante a referida ambiguidade, a coerência entre “lições de coisas” e “método ativo” é claramente assumida nos discursos difundidos pelos protagonistas do momento Educação Nova. Adolfo Lima, por exemplo, manifesta uma opinião que remete para alguns dos lugares-comuns do pensamento inovador em educação que

então se expressa: “A *lição de coisas*, para corresponder à sua intenção, deve ser viva e adotar o processo verbal da exposição interrompida, heurístico, por meio da conversa entre professor e aluno. Deve banir por completo todo o aspeto mecânico, livresco, formalista e escolástico” (Lima, 1921, p. 449). Para além do jargão crítico da “escola tradicional”, comum nestes discursos, não deixa de ser interessante a associação a que o autor procede entre as “lições de coisas”, o “método heurístico” e o diálogo socrático, igualmente muito cultivados ao tempo.

É igualmente de realçar a articulação que vários dos nossos autores fazem entre as “lições de coisas”, a observação, a experiência e, em particular, aquilo que denominam pela expressão “método ativo”, um dos grandes temas que transitam para a retórica da Educação Nova. Na opinião de Câmara (1902), os métodos mais preconizados pelos “pedagogistas modernos” são “aqueles que mais apelo fazem à observação e à experiência” (p. 19). Lage (s.d.) é taxativo em relação à sua opção: “o ensino deve ser ativo” (p. 260). Lima considera a “necessidade de movimento” e de “atividade” como constituindo a “essência da criança” (pp. 470-471). Qual o real conteúdo dessa noção? Vejamos duas das tentativas de definição.

O método prático ou ativo consiste no ensino pela ação, isto é, em a criança aprender pelo seu próprio esforço, descobrindo por si as verdades que lhe convém conhecer, em vez de as receber do professor em fórmulas de antemão organizadas. O professor é, com este método, um simples *orientador* do aluno. (Lage, s.d., p. 291)

É necessário que todos os alunos na aula FUNCIONEM, que estejam em constante ELABORAÇÃO MENTAL, que trabalhem realmente e atuem, quer tomando apontamentos, quer fazendo um croquis, um diagrama, um mapa, quer acompanhando os raciocínios e juízos do professor, ENTENDENDO e INTERPRETANDO o que ele diz, executa ou manda fazer. Predomina portanto a MOTRICIDADE... Ao conjunto de processos que procuram respeitar e realizar esta educação *funcional e dinâmica* dá-se o nome de MÉTODO ATIVO. (Lima, 1921, p. 472)

Nos manuais analisados, à semelhança do que acontece nos dois excertos selecionados, encontramos apenas referências à fórmula “método ativo”, recebida de Henri Marion, e nunca à sua sucessora “escola ativa”, aparecida no final da 2ª dé-

cada do século XX e amplamente divulgada por Adolphe Ferrière, ao ponto de se tornar a principal bandeira do movimento renovador e um dos seus mais conhecidos “slogans” (Avanzini, 1995; Hameline, 1995; Pozo Andrés, 2005).

Como vemos, tanto Lima como Lage sublinham a necessidade da criança aprender a partir da sua própria atividade, do seu trabalho, “descobrimo” ela própria as “verdades”. Já não se trata apenas da atividade pela atividade, nem de agir apenas em função das diretivas do professor. Mas este não deixa de intervir, seja como “um simples orientador do aluno”, nas palavras de Lage, ou dizendo, executando e mandando fazer, na formulação de Lima. Para este autor, se bem que predomine a “motricidade” - o que dá conta da importância assumida, neste contexto, pelo trabalho manual -, a atividade não se reduz a essa dimensão, havendo lugar para a atividade interna do pensamento do aluno, que deverá estar em constante “elaboração mental”, “acompanhando raciocínios e juízos”, “entendendo e interpretando”. Em Lima é visível, inclusive, a influência de Claparède, quando se apela a que a educação seja “funcional e dinâmica” e que os alunos “funcionem”. Fica claro, para nós, que a concepção de “método ativo” aqui presente está já muito próxima da subjacente aos pressupostos da Educação Nova (Hameline, 2002).

O “método ativo” tem, ainda, como finalidade, na opinião de Lima (1921), o integral e “natural desenvolvimento” da criança, respeitando plenamente a “liberdade dos seus interesses”, para além da sua “espontaneidade” e “iniciativa” (p. 472). É a Rousseau, verdadeiro precursor mítico de toda a inovação pedagógica (Candeias, 1995), que é atribuída a origem do “método ativo”, ainda que, nota Lima (1921), com as correções introduzidas pela “psicopedagogia”. Da galeria de heróis da Educação Nova são destacados Froebel, Montessori e Decroly “porque apelam constantemente para a atividade e curiosidade da criança” (pp. 471-472). No que diz respeito aos processos do “método ativo”, são valorizados alguns daqueles que aparecem, no momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, como sejam o “princípio da concentração”, o “método dos centros de interesse” ou “método Decroly” e o “ensino dos projetos” ou “problemas de projetos”, tal como se expressam em contextos pedagógicos diversos, embora considerados equivalentes por Lima (1932, p. 24).

6. A concretização das “lições de coisas”, em particular na interpretação que temos vindo a seguir, é solidária da efetivação de diversas estratégias de ensino que conhecem uma relativa voga no período em questão, em particular os museus es-

colares, os laboratórios e oficinas, as excursões pedagógicas e os hortos escolares. Os manuais de pedagogia contêm amplas referências a estas atividades, a imprensa pedagógica relata, igualmente, muitas das experiências inovadoras realizadas nesta área e elas tornam-se emblemáticas nas instituições portuguesas mais marcadas pelo espírito de inovação. É, mais uma vez, Adolfo Lima (1932) um dos grandes propagandistas destas práticas:

Os museus escolares visam não só a necessidade de auxiliar o ensino e torná-lo genuinamente ativo, prático e experimental, mas também devem ter em vista desenvolver a técnica da observação e da investigação, a atitude cientista perante os fenómenos, os hábitos de classificar. (p. 125)
As excursões e visitas de estudo são um complemento do ensino e da educação moderna, e consistem em saídas coletivas de educandos organizadas sistematicamente a fim de que eles observem e estudem as coisas e os fenómenos que não podem exemplificar-se ou encontrar-se na escola ou sejam de difícil aquisição. (p. 166)

Os laboratórios são uma particularidade do material didático, e o seu fim é realizar concretamente o processo experimental dos trabalhos educativos, por meio de manipulações físicas e químicas, de dissecações, etc. São uma consequência dos novos processos do método ativo, em que todas as disciplinas devem ser ensinadas por trabalhos manuais. (p. 182)
O que dissemos para os museus e laboratórios deve aplicar-se às oficinas e «ateliers». A realização da Escola ativa, da Educação ativa, do Método ativo está em considerar as aulas, as lições, o ensino e a educação como meios de fazer atuar e desenvolver todas as energias de que a criança é suscetível. (p. 183)

Esta sequência articulada de excertos é muito significativa em relação ao caminho que o ensino intuitivo faz até se assumir, com a Educação Nova, como “método ativo”. Da observação decorre a experiência. Para um autor como Adolfo Lima as referidas práticas educativas compõem um todo coerente assente na atividade da criança. Assim se compreende a centralidade de que se revestem os trabalhos manuais educativos, entendidos numa aceção ampla (não restrita ao especificamente manual e, muito menos, profissional) e transversal ao conjunto do currículo escolar.

É a educação integral dos educandos, nas suas dimensões física, intelectual e moral, que aqui está em questão. É nesse mesmo sentido que se pronuncia Faria de Vasconcelos (2010), outro dos protagonistas do movimento renovador, ao enfatizar o papel educativo dos hortos escolares:

Os hortos escolares desempenham uma importante função na vida duma escola. São agentes fecundos da educação geral, solicitando e exercitando qualidades dum alto valor para a vida. Despertam o sentido e o amor à natureza. O horto escolar é a natureza introduzida na escola e é o aluno em contacto direto com ela. O horto escolar estimula o respeito pelo trabalho manual... A jardinagem cultiva, na série de exercícios que implica, qualidades de ordem, de paciência, de previsão, de iniciativa, de ajuda mútua e de incessante responsabilidade. A jardinagem constitui um excelente exercício físico, dos mais naturais e agradáveis para a criança. Mas ainda não é tudo. O horto escolar é um meio eficaz do ensino. Com efeito, o estudo das ciências naturais pode ser feito duma maneira intuitiva, prática e experimental, nas melhores condições de observação e de trabalho. (p. 191)

Estão aqui presentes alguns dos temas já por nós referenciados e que fazem parte do património da Educação Nova (e da sua retórica), designadamente o projeto de uma educação integral, a defesa de procedimentos intuitivos e ativos ou a valorização dos trabalhos manuais. No entanto, a anterior citação é particularmente interessante por via do naturalismo que impregna todo o discurso e que é uma das imagens de marca deste momento pedagógico. A natureza é alvo de um processo de sacralização, tendencialmente panteísta, que a conduz a ser encarada como o ambiente privilegiado para a educação de crianças e jovens. A natureza é vista como possuindo virtudes regeneradoras, tanto do ponto de vista físico como moral, o que está bem presente, por exemplo, no rico simbolismo das festas escolares da árvore, nas emergentes práticas do escutismo ou na escolha do campo como local privilegiado para a localização de muitas das chamadas Escolas Novas. Defende-se uma educação de acordo com a natureza, respeitadora das fases de desenvolvimento da criança, que tenha a natureza como objeto de estudo, através de hortos escolares ou de excursões pedagógicas, e decorrendo preferencialmente em ambiente natural, o que conduz à purificação e

aproximação em relação a um certo ideal de beleza. Como afirma o mesmo Faria de Vasconcelos (2010), “a natureza fortifica-nos e eleva-nos” e desenvolve em nós um “lirismo interior” indispensável a uma “vida verdadeira” (p. 186). É facilmente reconhecível a dimensão utópica desta crença nas virtualidades educativas da natureza.

Podemos terminar como começámos, ou seja, com a reforma republicana de 1911 que é pretexto para este conjunto de ensaios e em cujo preâmbulo se proclama: “A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e solidariedade afetiva”³.

3. *Diário do Governo* nº 73 de 30 de Março de 1911.

Referências

- Avanzini, G. (1995). L'Éducation Nouvelle et ses concepts. In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (1995). *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. *L'Éducation Nouvelle, au delà de l'histoire hagiographique ou polémique* (Genève, avril 1992) (pp. 65-74). Bern: Peter Lang.
- Barbosa, Ribeiro (1911, Janeiro). Museus escolares. *Revista de Educação Geral e Técnica (Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos)*, I (1), 45-63.
- Câmara, A. F. C. P. (1902). *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias*. Parte I. Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade.
- Candeias, A. (1995). Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp. 13-24). Lisboa: Educa.
- Carvalho, M. (2001). A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura. In D. Vidal & M. L. Hilsdorf. *Tópicos em História da Educação* (pp. 137-167). São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, M. (2005). School and modernity representations as pedagogical models. A study on their circulation and usages in Brazil (1889-1940). *Paedagogica Historica, Special issue on School and Modernity: knowledges, institutions and practices*, 41 (1 & 2), 259-273.
- Hameline, D., Jornod, A. & Belkaid, M. (1995). *L'École Active. Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP.
- Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Lage, B. F. (s.d.) [1923?]. *Lições de metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora / Antiga Livraria França & Arménio.
- Leitão, A. (1915). *Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das Escolas Normais* (4ª edição). Coimbra: França & Arménio, Livreiros – Editores.
- Lima, A. (1916). *Orientação geral da educação. Educação geral e especial. Educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- Lima, A. (1921). *Metodologia. Lições de "Metodologia" professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920* (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin, Editora.
- Lima, A. (1932). *Metodologia. Lições de Metodologia especial – Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin / Torres & Cª.
- Murché, V. (1926). *Curso sistemático de lições de coisas: primeiro ciclo*, traduzido e adaptado do inglês por J. Rodrigues Migueis com um prefácio de António Sérgio. Lisboa: Liga Propulsora da Instrução em Portugal.
- Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M. M. C. Carvalho (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri / C.I.E. - F.C.U.L.
- Pozo Andrés, M. M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos. In E. C. Martins (Coord.). *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação* (pp.115-159). Coimbra: Alma Azul.
- Roulet, M. (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: Autores Associados.
- Vasconcelos, Faria de (2010). *Obras completas. V – 1933-1935. Problemas Escolares – 1.ª e 2.ª séries*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Introdução	5
República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário <i>por Justino Magalhães</i>	11
Republicanism, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionaismos <i>por Áurea Adão</i>	25
República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova <i>por Maria João Mogarro</i>	45
O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926) <i>por Carlos Manique da Silva</i>	63
Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do “Ensino Intuitivo” <i>por Joaquim Pintassilgo</i>	81
Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual <i>por Feliciano H. Veiga</i>	99

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual, *por Feliciano H. Veiga*

Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual,

por Feliciano H. Veiga

A importância dos direitos humanos tem levado à realização de várias investigações (Filloux, 2002; Jacobsen, Schlegel, 2001; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Mendes, 2002; Pavlovic, 2001; Symonides, 2000; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). De facto, a não observância dos direitos humanos ao longo da História tem constituído um problema nas relações, quer entre os povos quer entre as pessoas, a nível educacional e até psicológico. Este estudo pretende, pois, encontrar respostas para o seguinte *problema de investigação*: Quais as oscilações dos direitos dos alunos na escola, ao longo do tempo, ao longo da escolaridade e em função da nacionalidade? Mais especificamente, o *objetivo geral* foi encontrar respostas para as seguintes *questões de estudo* (Q): Q1. Até que ponto as mudanças na educação, propostas na reforma Republicana, contêm elementos que possam ser entendidos como precursores, ou próximos, dos direitos humanos, proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)? Q2. Até que ponto os alunos de hoje percebem os seus direitos como existentes na escola? Q3. Será que a percepção que os alunos têm da existência dos seus direitos na escola varia ao longo dos anos de escolaridade? Q4. Será que a percepção que os alunos têm da existência dos seus direitos na escola varia em função da nacionalidade? Quanto aos métodos de pesquisa, recorreu-se a uma metodologia variada, quer qualitativa, com a análise de documentos, quer quantitativa, com a análise de dados, descritiva e de variância.

Assim, a estruturação do presente estudo contém as seguintes partes: 1. Elementos na reforma republicana do ensino, precursores dos direitos dos alunos (mais na perspectiva da História da Educação); 2. Os direitos dos jovens alunos na escola atual: um estudo empírico (mais na perspectiva da Psicologia da Educação); e 3. Aspectos sociopolíticos: elementos de integração educacional. Passemos à consideração da primeira questão, com a apresentação de elementos da reforma enquanto precursores da defesa da implementação dos direitos humanos, com base em produtos de referência (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Magalhães, 1996; Nóvoa, 1988, 1992; Pintassilgo, 1998, 2010; Sérgio, 1958).

1. Elementos na reforma republicana do ensino, precursores dos direitos humanos

Por trás dos homens da política mais humanista da Primeira República, encontramos grandes pensadores na literatura e na teoria do conhecimento, como, por exemplo, António Sérgio, Teixeira de Pascoes, Aquilino Ribeiro e, antes destes, outros *importantes precursores dos direitos humanos na educação*, como os poetas António Feliciano de Castilho e João de Deus, pedagogos de grande voo (Candeias, 2005; Carvalho, 1986). O ensino era entendido, por estes, como fator de ressurgimento do país e a cultura era vista como uma produção da democracia, por oposição ao autoritarismo (Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Magalhães, 1996; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009).

Durante a Primeira República, foi produzido um elevado número de documentos sobre a educação. A Constituição de 1911 consagrava alguns direitos humanos, dos quais se destaca: a liberdade (ninguém pode ser coagido senão em função da Lei); a igualdade civil (a Lei é igual para todos); a assistência pública; a garantia, dada a portugueses e estrangeiros residentes no país, da inviolabilidade dos seus direitos (Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Nóvoa, 1988, 1992; Pintassilgo, 1998, 2010; Sérgio, 1958).

Os republicanos acreditavam fortemente na importância da instrução. Por isso diziam: “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. Assim, durante a 1ª República, os governos fizeram importantes *reformas na educação*. As reformas então havidas criaram o *ensino infantil* para crianças dos 4 aos 7 anos; reformaram as “*escolas normais*” destinadas a formar professores primários; criaram as *Universidades de Lisboa e Porto*; concederam “*bolsas de estudo*” a alunos carenciados e foram oficializadas as “*escolas móveis*” para o ensino de adultos. Uma das principais preocupações dos governos republicanos era *alfabetizar* e, também, dar instrução primária ao maior número possível de portugueses (Mendes, 2002; Sérgio, 1958). Estes elementos, pela sua natureza e semântica, podem ser entendidos e estudados como eventuais precursores de ideias que, bem mais tarde, estariam presentes na forma e na substância dos denominados direitos do homem, proclamados em 1948, e dos direitos da criança, proclamados em 1959.

No entanto, e apesar de tudo isto, a República não conseguiu eliminar as precárias condições de vida de grande parte da população, nem implementar outros

direitos, como o direito à greve e o direito ao sufrágio universal — as mulheres e os analfabetos não podiam votar. Foi um período de notória instabilidade política, devido à dificuldade em assegurar um desenvolvimento económico, o que impediu o cumprimento das promessas no âmbito da educação. O ensino primário não conseguiu generalizar-se. Em 1922, eram cerca de 3 000 os professores desempregados, pois não foi suficientemente alargada a rede escolar. No final da Primeira República, menos de 1/3 das crianças frequentava a escola primária e, destas, apenas 4% ingressava no Liceu (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002). A partir de 1926, os partidários da ditadura entendiam que não era necessário combater o analfabetismo que, em 1930, se situava nos 62% (Candeias, 2005; Pintassilgo, 2010). O Estado Novo contrariava as aspirações de professores, de alunos, e de uma autonomia das escolas (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Mendes, 2002).

Entretanto, em vários outros países além de Portugal, eram proclamadas duas importantes declarações acerca dos direitos humanos, uma em 1948 e outra 11 anos depois (UNESCO, 1998; UNICEF, 1998). A *Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH)* foi adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948. No seu *Artigo 26º*, assim se diz: 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório; o ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A *Declaração Universal dos Direitos da Criança (DHDC)* foi aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral da ONU. Tem como fundamento os direitos das crianças e dos jovens à liberdade, aos estudos, à atividade lúdica e ao convívio social – e foi preconizada em dez princípios gerais. Uma leitura atenta destas duas Declarações permite uma resposta à questão de estudo número 1 (Q1), uma vez que parte das ideias aí contidas existia já na reforma da Primeira República, embora de forma mais embrionária e, obviamente, menos realizada (Candeias, 2005; Carvalho, 1986; Fernandes, 1978; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002; Sérgio, 1958).

2. Os direitos dos jovens alunos na escola atual: um estudo empírico

Passemos, agora, à apresentação do estudo empírico, procurando responder às questões de estudo atrás formuladas (Q2, Q3, Q4). O objetivo foi a determinação do grau de existência de percepção dos direitos dos alunos na escola e a análise da relação entre tais direitos e a nacionalidade (portuguesa *versus* alunos oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, PALOP), ao longo da escolaridade na adolescência. Os elementos aqui apresentados retomam, de forma sucinta, dados considerados em anterior investigação (Veiga, 2007; Veiga, 2009).

Sujeitos. A amostra foi constituída por 1065 sujeitos repartidos por diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), englobando sujeitos de ambos os géneros e de diferentes zonas do país (Lisboa, Norte, Sul e Ilhas). Considerando a nacionalidade da mãe do aluno, a repartição foi de 80.12% portugueses e 47.98% PALOP. Embora se tenha recolhido também a nacionalidade do aluno e do pai, para maximizar as análises realizadas sem eventuais enviesamentos estatísticos, os resultados aqui apresentados foram considerados apenas em função da nacionalidade da mãe do aluno.

Instrumentos. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale* (Hart, 1996), após transformação, por agrupamento, dos itens em fatores específicos (Veiga, 1999; 2001): provisão, proteção, relação, estima, instrução, autodeterminação. A adaptação do instrumento passou ainda pela alteração da escala de tipo Likert, de 1 a 5, para de 1 a 6, desde “nunca existe” até “existe sempre”. Trata-se de uma escala com elevados coeficientes de consistência interna das unidades semânticas, ou dimensões, para vários grupos de pertença estudados em contexto português (Veiga, 2002). O inquérito utilizado incluiu, ainda, perguntas específicas para avaliar outras variáveis, como a nacionalidade do aluno, a do seu pai e a da sua mãe (para além de outras variáveis sociodemográficas aqui não consideradas).

Procedimento. Após pedido de autorização, os questionários foram administrados aos alunos, tendo o seu preenchimento sido supervisionado pelos professores das turmas envolvidas no estudo. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, tendo havido a colaboração dos alunos com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário.

Resultados. O Quadro 1 apresenta os três direitos a que foi atribuída menor e maior existência na escola. Com menor existência, surgem direitos situados na autodeterminação (item 23) e na provisão (item 21), tanto nos alunos de nacionalidade portuguesa como nos alunos imigrantes; nos direitos menos existentes, depara-se,

ainda, com o item 34 – “Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos” –, no subgrupo português, e com o item 4 – “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” –, ambos situados na dimensão proteção-segurança. Os direitos com maior existência situam-se na dimensão relação (itens 05 e 13) e na dimensão reconhecimento (item 20), independentemente da nacionalidade. Observou-se que os direitos com menor existência apareceram (na escala de temporalidade de 1 a 6) entre o parâmetro “existe poucas vezes” (3) e o parâmetro “existe muitas vezes” (4). Os direitos com maior existência situaram-se no parâmetro “existe quase sempre” (5). A média dos 40 itens da *Children’s Rights Scale* registou o valor de 4.48, situando-se entre o parâmetro “existe muitas vezes” (4) e o parâmetro “existe quase sempre” (5). A fim de procurar saber como evoluem os direitos ao longo da adolescência, realizaram-se análises que permitiram ver se existiam diferenças significativas nas dimensões dos direitos, em função do ano de escolaridade.

Quadro 1
Grupo dos três direitos com maior e menor existência
em alunos imigrantes e não imigrantes

Itens	Média
Portugueses	
Mais existentes	
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,21
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,17
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	4,99
Menos existentes	
34. (PS) Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos.	3,99
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,88
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros	3,84
Imigrantes	
Mais existentes	
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,24
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,20
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,01
Menos existentes	
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3,99
04. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	3,93
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,71

Legenda (dimensões dos itens): PB (provisão básica); PS (proteção-segurança); SE (relação sócio-emocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).

Na provisão, ocorre uma diminuição significativa do 7º para o 9º ano de escolaridade ($T=2,716$; $GI=348$; $p<0,001$), não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano. Muito semelhante foi o observado na dimensão instrução, embora as significâncias estatísticas sejam um pouco menores. Na dimensão proteção, a diminuição ocorreu apenas do 7º para o 9º ano. Nas restantes dimensões dos direitos (relação, reconhecimento e autodeterminação) não se registaram diferenças significativas ao longo dos anos de escolaridade na amostra total.

Houve também interesse no estudo da interação das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Na generalidade das situações, não se observaram diferenças estatisticamente significativas na perceção dos direitos, entre os alunos com nacionalidade portuguesa e os alunos PALOP, seja no 7º, 9º ou 11º anos. A merecer consideração, surgiram os dados na dimensão instrução. No grupo de nacionalidade portuguesa, observou-se uma diminuição, estatisticamente significativa, do 7º para o 9º ano, não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano, corroborando os dados obtidos na amostra total. Quer no 7º quer no 9º ano de escolaridade, os contrastes entre as nacionalidades não se mostraram significativos, apresentando-se, contudo, com significância estatística no 11º ano ($p<0,01$). Em suma, observou-se uma diminuição da perceção dos direitos do 7º para o 9º ano, mantendo-se estável do 9º para o 11º ano nos alunos portugueses e continuando a diminuir nos alunos PALOP. Em posteriores análises, controlando o nível de instrução familiar, os resultados mantiveram-se nos parâmetros descritos.

Discussão dos resultados. Os alunos das escolas portuguesas, independentemente da nacionalidade considerada, reconhecem que os seus direitos existem na escola atual. No entanto, a existência desses direitos torna-se menos saliente em aspetos ligados à autodeterminação, mas também à proteção e à provisão. Observou-se que, quer nos alunos portugueses quer nos filhos de mães imigrantes, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro “existe poucas vezes” e o parâmetro “existe muitas vezes”, e os direitos com maior existência situam-se no parâmetro “existe quase sempre”. Estes resultados, no que respeita aos alunos em geral, vão ao encontro de anteriores estudos (Hart et al., 2001; Veiga 1999, 2001; Veiga, 2007; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). A não diferenciação entre alunos portugueses e alunos filhos de imigrantes aproxima-se de um recente estudo que não encontrou, entre tais sujeitos, diferenças na intimidade nem no amor (Pinto 2005) e, ainda, de

um outro que não encontrou diferenças significativas na satisfação com a vida, entre jovens portugueses e indianos ou cabo-verdianos (Neto, 1995). É provável que tais resultados signifiquem a aceitação geral, pelos estudantes portugueses, dos estudantes filhos de imigrantes. O papel socializador da escola e a interiorização de valores por ela veiculados poderão, também, justificar a não discriminação observada. Numa linha menos otimista, uma outra explicação poderá estar na suposição de uma sobre avaliação da existência dos direitos pelos filhos de imigrantes, devido a uma menor importância atribuída aos direitos na escola pelos imigrantes em comparação com os alunos portugueses. Esta hipótese explicativa, sugerida em anterior estudo (Veiga, 2007), encontra aqui a consistência esperada, já que, na leitura dos dados obtidos nos direitos à instrução, foi significativa a diferenciação entre os alunos portugueses e os alunos imigrantes no 11º ano, sem tal ter ocorrido nem no 7º nem no 9º ano; como explicação, poder-se-ia pensar que os alunos do 11º ano, filhos de imigrantes, teriam maior valorização da escola do que os seus pares, também filhos de imigrantes, que a abandonam, e, portanto, atribuiriam maior importância ao direito à instrução, dada a sua percepção de uma menor existência de tais direitos do que os alunos portugueses, também do 11º ano. Sugere-se que, em posteriores trabalhos, se proceda à administração da escala Children's Rights Scale, questionando os alunos acerca da existência e também da importância atribuída a cada um dos direitos, e analisando a correlação entre tais variáveis em alunos imigrantes e não imigrantes. No que respeita ao ano de escolaridade, os jovens do 9º ano, quando comparados com os do 7º ano, percebem a existência de menos direitos na escola (provisão, proteção e instrução), não se observando diferenças entre o 9º e o 11º ano. Tais resultados estão na linha do observado em anteriores estudos (Veiga, 2007; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrig (9º ano) aumente as exigências gerais a tais indivíduos, passando estes a perceberem mais obstáculos à concretização de tais direitos; poderá ainda acontecer que a maior necessidade de afirmação nos sujeitos mais velhos (Erikson, 1980) contribua para a importância — maior nos sujeitos mais velhos que nos mais novos — atribuída aos direitos e, provavelmente, daí a percepção de uma menor existência desses mesmos direitos nos alunos mais velhos. A manutenção destes elementos (necessidade de afirmação, exigências feitas e importância dos direitos) entre o 9º e o 11º ano contribuiria para explicar a não diferenciação dos direitos entre tais anos, em conjugação com os contextos escolares do mesmo tipo.

3. Aspetos sociopolíticos: elementos de integração educacional

Os resultados anteriormente considerados parecem indicar que as ideias contidas na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* existiam já, de forma embrionária, na reforma da Primeira República; no entanto, existem, ainda nos nossos dias, alunos que não reconhecem que os seus direitos estejam satisfeitos na escola. Os dados encontrados indicam a necessidade de promoção dos direitos humanos, sobretudo daqueles grupos de sujeitos com menos direitos e com mais dificuldades em reconhecer isso mesmo. Aprofundar o estudo dos fatores que diferenciaram os direitos escolares ao longo da história dos últimos 100 anos, bem como elaborar instrumentos de avaliação dos direitos humanos percebidos, podem constituir recomendações em posteriores pesquisas.

Procurando ainda nas raízes do tempo, com um olhar virado para os últimos cem anos e outro para a contemporaneidade, ressalta que, no passado, havia escolas e professores a menos e que agora (diz-se) há escolas e professores a mais. Caminhando pelos trilhos do século XX, a primeira metade do século ficou aquém do que deveria ter sido feito a favor dos direitos dos alunos ao ensino primário e a 2ª metade limitou os alunos no direito ao ensino secundário (Magalhães, 1996; Nóvoa, 1992; Sérgio, 1958; Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009).

Apesar de tudo isso, e no que ao ensino superior respeita, as Universidades têm vindo a ganhar a batalha da educação, com alunos diferentes e interessados. Há falta, é certo, de saídas profissionais, mas estas requerem também uma orientação para escolhas informadas – e isto desde o jardim-de-infância, atenda-se. Começa a sentir-se, neste momento, que alguns alunos mais carenciados estão em risco de abandonar a Universidade, quando, já na reforma republicana, se proclamava “que ninguém fique de fora” da escolaridade a que tem direito. Ainda nos dias de hoje, subir a Alameda da Universidade, para nela entrar, não é independente da influência do nível socioeconómico de pertença. Subir as escadas da creche ou do jardim de infância, para aí entrar, não é independente da influência do nível sociocultural. Dois grupos de contraste são visíveis – o dos carenciados e o dos beneficiados –, grupos que cada vez mais parecem engrossar (Bruto da Costa & Pimenta, 1991; Lúcio, Leandro, Silva, & Lucas, 2002).

Embora o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)* mostre que a fome e a pobreza têm diminuído a nível mundial, Portugal e muitos outros países

estão a passar por momentos difíceis, em que a injustiça, a iniquidade, o desemprego e a fome fazem parte da realidade de muitas pessoas (Bruto da Costa & Pimenta, 1991; Mendes, 2002). Na Europa, Portugal surge como um dos países em que as desigualdades sociais são maiores, apesar de ter ocorrido a Revolução de abril e de o poder ter sido sempre exercido por dois dos partidos com maior representação social.

A crescente consciencialização das injustiças e das transgressões aos direitos humanos têm, recentemente, contribuído para desmorrionar ditaduras em países onde a ONU, e muito bem, decidiu intervir para evitar o bombardeamento de civis inocentes. Em diferentes países, dezenas de milhares de jovens encheram ruas de grandes cidades, reclamando, civilizadamente, o direito à realização pessoal (ser felizes) e profissional (ter um trabalho digno). Que soluções tem o mundo, dito moderno, para tal estado de coisas que envergonha a humanidade? Embora tenham vindo a aumentar as preocupações da comunidade mundial por estes problemas, não é muito provável que tal situação se altere nos próximos anos. Então, onde está a solução?!

As respostas para tais problemas têm de ser procuradas na Educação, por todos, e talvez recorrendo a um dos mais importantes direitos humanos, o direito à indignação, para utilizar as palavras de Stéphane Hessel (2011), no seu recente e famoso opúsculo intitulado “Indignai-vos”. Embora saibamos que muito se tem feito nos últimos anos, reconhecemos, por tudo isto, o direito à indignação. Não nos compete apresentar aqui propostas para “puxar o país para cima”, mas podemos apelar à reflexão crítica, ao esforço empenhado, à valorização da Educação e da Justiça, em suma, à capacidade para reconhecer e afirmar os direitos dos próprios sem ferir os direitos dos outros. Sabemos, pela Ciência e pela História, que quanto mais problemas económicos e sociais tem um país mais deverá melhorar a qualidade do ensino e da investigação, pois é daí que pode surgir o impulso necessário a um estado de desenvolvimento superior, com satisfação dos direitos das pessoas, de todos, na escola e na vida. Diz-se que “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui”. Frase orientadora destes esparsos pensamentos – que nos foi conduzindo à metáfora da “vela que ilumina”, mas que, ardendo, se consome e transubstancia. De facto, homens houve que – grandemente escolarizados, letrados e diplomados – ficaram na história como ditadores. Assim, à frase “O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui” urge acrescentar “e que o leva a pensar, sentir e agir, não como ateniense nem grego, mas como um cidadão do mundo”. Para ilustrar esta ideia, e antes de terminar, vou apresentar uma narrativa que adaptei de leituras prévias (Ginott, 1972).

No primeiro dia de aulas, o Presidente de uma Instituição Educativa fazia distribuir pelos professores uma folha onde se lia:

Caro colega, sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos chegaram a ver o que jamais algum homem deveria ter contemplado. Máquinas de guerra construídas por engenheiros sobredotados e eficientes; crianças envenenadas por médicos com muitos conhecimentos e talentos; recém-nascidos assassinados por enfermeiras muito entendidas; vi soldados de alta patente a matar e a queimar mulheres e crianças; muitos professores e alunos foram esperados às portas das escolas para serem fuzilados. Enquanto Hitler pretendia levar a cabo a chamada solução final – exterminar os seus opositores e as raças ditas inferiores – a história dos homens sobre a terra pareceu parar. O número de pessoas assassinadas foi mais de 6 milhões. Parece inacreditável! Mas... está gravado na história, a ferro e fogo! Por tudo isto, sinto-me preocupado cada vez que se pergunta o que significa a educação para o homem. Quero, assim, fazer-vos a seguinte petição: ajudem os vossos alunos, e os que vierem a ter, a tornarem-se seres mais humanos. Os vossos ensinamentos, a nossa comunicação não devem dirigir-se à produção de monstros de grande sabedoria, horrendos psicopatas, homens instruídos e educados como Eichman.

Agora sim, vou terminar, lembrando que o futuro do mundo de quem mais depende é, em primeiro lugar, dos pais, e depois dos professores, e pedindo que não nos esqueçamos de que o ensino dos números e das letras, das línguas e das ciências, e o das artes é importante, mas apenas quando deixa marcas duradouras nos alunos, como seres genuinamente humanos, capazes de reconhecer e afirmar os seus direitos sem diminuir os direitos dos outros. Com uma Educação assim, poder-se-á então dizer que “o Homem vale, sobretudo, pela Educação que possui”.

Referências

- Bruto da Costa, A., & Pimenta, M. (Coord.) (1991). *Minorias étnicas pobres em Lisboa*: Lisboa: Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã.
- Candeias, A. (2005). *Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal. Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX* (pp.53-108). Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2ª ed.). New York: Norton.
- Fernandes, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP.
- Filloux, J. C. (2002). Ética, infância e direitos do Homem. *Colóquio do LEPSI* do IP-Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child*. New York: Macmillan.
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 99-129.
- Hart, S. N. Zeidner, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hessel, S. (2011). *Indignez-vous*. Paris: Indigène Éditions.
- Irving, K. (2001). Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 224-240.
- Jacobsen, E., & Schlegel, I. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Denmark. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 174-189.
- Lúcio, A. L., Leandro, A. G., Silva, F., & Lucas, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania*. Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- Magalhães, J. (1996). Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. *Análise Psicológica, 14* (4), 435-445.
- Mendes, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e Convenções Internacionais*. Lisboa: Vislis Editores.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação, 1* (3), 29-60.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In J. Serrão, & A. H. de Oliveira Marques (Eds.). *Nova História de Portugal, Vol. XII, Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pavlovic, Z. (2001). Cross-cultural Study on the Rights of the Child in Slovenia: The First Ten Years. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 130-151.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo, J. (2010). Analfabetismo e educação popular. In *25 olhares sobre a I República. Do republicanismo ao 28 de maio* (pp.129-137). Lisboa: Público.
- Pinto, M. C. P. (2005). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnico* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sérgio, A. (1958). *Sobre o espírito do Cooperativismo*. Lisboa: Ateneu Cooperativo.
- Symonides, J. (2000). *Human Rights: Concept and standards*. Paris: UNESCO.
- Tereseviciene, M., & Jonyniene, Z. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Lithuania. *School Psychology International, Vol. 22*(2), 152- 173.
- UNESCO (1998). *Taking action for Human Rights in the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- UNICEF (1998). *The proposed UN convention on the rights of the child: Infopaper 2*. New York: Author.

- Veiga, F. H. (1999). Perceções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação, Vol. VIII, nº 2, 187-199.*
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International, Vol. 22(2), 174-189.*
- Veiga, F. H. (2002). Os direitos dos alunos na escola: Um programa de promoção. *Psicologia, Educação e Cultura, Volume VI, 1, 115-128.*
- Veiga, F. H. (2007). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.123-141). Porto: Porto Editora e Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International, Vol. 30(4), 421-436.*

Áurea Adão é investigadora aposentada da Fundação Calouste Gulbenkian e investigadora da UIDEF do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (1997-2009), sua vice-reitora para a Investigação e Doutoramentos (2008-2009) e codirectora do Mestrado em Ciências da Educação da mesma Universidade (1998-2006). Foi reitora da Universidade Lusófona de Cabo Verde (2006-2007). Recebeu, em 1997, o Prémio “Dr. Rui Grácio” atribuído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Foi membro da Direcção da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), entre 1993 e 1995. É autora de um amplo conjunto de estudos no âmbito da História da Educação, publicados em livro e em revistas nacionais e estrangeiras.

Carlos Manique da Silva é diretor do Centro de Formação de Professores Rómulo de Carvalho. Doutorado em Ciências da Educação (especialidade História da Educação), tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar. De entre as suas publicações salienta-se: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma Análise Histórica Sobre a Arquitetura Escolar Portuguesa (1861-1920)*. Lisboa: IIE, 2002. Tem colaborado em vários projetos de investigação de que se destacam: *Liceus de Portugal e Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Foi professor visitante nas Universidades Estaduais de S. Paulo e de Santa Catarina (Brasil).

Feliciano H. Veiga é doutor em Psicologia da Educação (PE) pela Universidade de Lisboa (UL), professor associado com agregação, coordenador do Doutoramento em Educação, especialidade PE, e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação (IE) da UL. A sua investigação atual é nas áreas do envolvimento dos alunos na escola, desenvolvimento dos alunos, aprendizagem e formação dos professores. É autor de diversos capítulos de livros e de vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Implementou diversos projetos de investigação, orientou numerosas teses e tem exercido funções de consultadoria na FCT. Contacto: fhveiga@ie.ul.pt

Joaquim Pintassilgo é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). Foi docente dos ensinos secundário e politécnico e professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É, atualmente, Professor Associado do Instituto de Educação da mesma universidade. É autor ou coautor de obras diversas na área de História da Educação, de que se destacam *República e formação de cidadãos* (1998), *História da escola em Portugal e no Brasil* (2006), *A História da Educação em Portugal* (2007) e *A Formação de Professores em Portugal* (2010).

Justino Magalhães, Historiador da Educação. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Domínios de investigação: História da Alfabetização, da Educação e da Escolarização, das Instituições Educativas, da Leitura e do Livro Escolar, do Local e do Município Pedagógico. Autor de, entre outros, os seguintes volumes: *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime* (1994); *Alquimias da Escrita* (2001); *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas* (2004); *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)* (2010); *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal* (2011).

Maria João Mogarro é Doutora em História da Educação pela Universidade de Lisboa (2004) e em Pedagogia pela Universidade da Extremadura (2001). Atualmente é Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e coordenadora da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Foi docente dos ensinos básico, secundário e politécnico. As suas principais áreas de investigação são a formação de professores, os estudos curriculares e a cultura escolar e o património educativo. É autora ou coautora de várias obras, de entre as quais se destacam *História da escola em Portugal e no Brasil* (2006) e *A Formação de Professores em Portugal* (2010). Coordena o Projecto de investigação “Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas/ Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices” (2010-2012, financiado pela FCT).