

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX – O DEBATE NO CAMPO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação

A formação de professores é uma das dimensões centrais do processo de profissionalização, contribuindo para a construção de um corpo comum de saberes, práticas, valores e atitudes correspondentes ao exercício profissional da docência. No caso do ensino secundário português, a institucionalização da formação de professores é um processo relativamente tardio, tendo conhecido um primeiro enquadramento, no âmbito do Curso Superior de Letras, apenas em 1901. Em 1911, nos alvares da República, são criadas duas Escolas Normais Superiores, integradas nas Universidades de Coimbra e de Lisboa, esta última recém-criada, que só começaram a funcionar em 1915, conhecendo uma existência atribulada até à sua extinção, em 1930, nos primórdios do regime autoritário, sendo substituídas pelo sistema de formação que esteve vigente durante grande parte do Estado Novo e que assentava em dois pilares relativamente estanques: as Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, onde era ministrada a chamada “cultura pedagógica”, e os Liceus Normais, lugar de concretização da “prática pedagógica”.

Ao longo do referido período de cerca de três décadas a formação de professores foi amplamente debatida na legislação, na imprensa, designadamente associativa, em actas de congressos e outras publicações do campo educativo. Entre outros temas, foram alvo de discussão a necessidade e importância da formação profissional, os modelos que lhe estavam subjacentes, as instituições que a deveriam albergar, a organização curricular, o lugar da prática pedagógica, o papel dos formadores e o perfil dos professores a formar (conhecimentos, competências, valores). A presente comunicação pretende, exactamente, acompanhar o referido debate, paralelo à institucionalização do sistema de formação, destacando nele as vozes dos educadores e professores e sublinhando a sua articulação com o aprofundamento do processo de profissionalização e com o reforço da identidade profissional dos professores.

1. Na pré-história da formação: os concursos de provas públicas

Os liceus portugueses foram legalmente criados em 1836, no âmbito da reforma de Passos Manuel, em substituição das escolas régias pombalinas, mas a sua instalação nas principais cidades portuguesas foi um processo lento e marcado por dificuldades e ambiguidades. Até ao início do século XX não chegou a existir nenhum sistema de formação de professores para o ensino liceal, ou para o ensino secundário em geral, se tivermos em conta o desenvolvimento do ensino técnico (industrial, comercial e agrícola) ao longo da segunda metade do século XIX.

Os professores eram recrutados, na linha da tradição pombalina, através de concursos de provas públicas, não sendo mesmo obrigatória, durante uma parte desse período, a posse de um diploma do ensino superior, não obstante isso ter sido previsto, a prazo, em algumas das reformas. Segundo Queirós Veloso, que estudou o processo, o regulamento dos concursos de 1851 incluía uma novidade de alguma importância, no que diz respeito à dimensão pedagógica da actividade docente: “Uma das provas orais devia recair sobre o método de ensino de cada uma das disciplinas da cadeira a concurso” (Veloso, 1927a, p.95). Ou seja, embora ainda sem a concretização de um sistema de formação de professores, o processo de selecção passava a incorporar uma componente especificamente pedagógica.

Em 1862 mais um pequeno passo é dado nesta caminhada. Os candidatos aos concursos para as cadeiras de Matemática elementar e de Princípios de Física, química e introdução à história natural, pertencentes ao currículo do ensino liceal, passavam a ter de apresentar um diploma de ensino superior, o qual podia corresponder a cursos (ou, pelo menos, a um conjunto de disciplinas) pertencentes a instituições diversas: Faculdades de Matemática, Filosofia e Medicina da Universidade de Coimbra (a única então existente), Escola Politécnica de Lisboa, Academia Politécnica do Porto ou Escolas Médico-cirúrgicas. Um passo limitado, no entanto, já que não foi publicado nada idêntico para os concorrentes às cadeiras de línguas clássicas, línguas vivas, história, oratória e filosofia. Além disso, os concursos, depois de suspensos por mais de 20 anos, só foram retomados em 1889. Como consequência, ficou paralisada a progressão dos professores interinos, para além de se verificar o ingresso de muitos professores provisórios nos quadros dos liceus.

Como em muitas outras dimensões, é com a chamada reforma de Jaime Moniz do ensino liceal (1894-1895) que a situação começa a mudar de forma mais visível. O Regulamento de 14 de Agosto de 1895 mantém, ainda que provisoriamente, o sistema de

concursos e define como habilitação mínima o curso complementar dos liceus. Outras das disposições do referido Regulamento tiveram, segundo o nosso comentador, mais implicações para o futuro, não obstante o ritmo lento da sua concretização:

O regulamento determinava ainda que, dois anos depois da execução da nova reforma, a todos os candidatos devia ser exigida uma prova de pedagogia do ensino secundário; e, volvidos cinco anos, ninguém seria admitido a concurso sem haver frequentado, nos estudos superiores, os cursos que o Governo viesse a organizar como habilitação para o referido magistério. Apesar de todos os anos se realizarem concursos, até 1906, as duas últimas cláusulas nunca se tornaram efectivas. (Veloso, 1927b, pp.145-146)

Começa a vislumbrar-se, com algum atraso, a institucionalização da formação de professores do ensino secundário, dando corpo à ideia, constantemente defendida no campo pedagógico de então, de que, para se ser professor, era necessária uma verdadeira formação profissional, a qual deveria ser conseguida num estabelecimento vocacionado para o efeito. Recorde-se, para termo de comparação, que em 1862 tinha começado a funcionar em Lisboa a primeira Escola Normal Primária, destinada ao sexo masculino, sendo inaugurada em 1866, na mesma cidade, a Escola Normal Primária para o sexo feminino. As últimas décadas do século XX testemunharam a multiplicação, um pouco por todo o país, de escolas de formação de professores de instrução primária (Escolas Normais e Escolas de Habilitação para o Magistério Primário).

2. O Curso Superior de Letras e o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário

O Curso Superior de Letras, criado em 1858-59 a partir da iniciativa do próprio Rei D. Pedro V, aspirava, desde o início, a corporizar essa vocação, mas o projecto foi sendo adiado. É, finalmente, entre 1901 e 1902, por via dos Decretos n.ºs 4 e 5 de 24 de Dezembro de 1901, complementados por um Decreto de 3 de Outubro de 1902, que se dá início à formação de professores para o ensino secundário. O Decreto n.º 5, dedicado à reorganização do Curso Superior de Letras, procurou, muito especialmente, regular a formação dos futuros professores de geografia, línguas, história e filosofia. Neste caso, o percurso formativo de quatro anos deveria ser integralmente feito no Curso Superior de Letras, no quadro de um Curso de Habilitação para o Magistério Secundário. Nesta opção, os alunos tinham já no terceiro ano disciplinas pedagógicas, concretamente Pedagogia do ensino secundário e História da pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante, a par das disciplinas restantes da área de especialidade. O quarto ano incluía,

para além de Conferências semanais sobre as várias matérias do curso com interesse para o ensino secundário, a Iniciação ao exercício do ensino secundário. No entanto, os Exercícios correspondentes eram realizados no próprio contexto do Curso Superior de Letras, sendo para tal requisitada à reitoria do Liceu de Lisboa a presença de um conjunto de alunos de anos diversos. Concluído o 4.º ano, os candidatos à docência necessitavam, ainda, de passar com sucesso por um conjunto de provas, que incluíam um Exame, um Argumento, uma Lição e uma Dissertação. A aprovação permitia-lhes, havendo vagas, a nomeação para o ensino secundário sem necessidade de realizarem as tradicionais provas públicas.

O já referido Decreto n.º 4, dedicado à reorganização do ensino universitário, limita-se a anunciar a criação de um Curso de Habilitação para o Magistério, a ser regulado em diploma especial, nas seguintes disciplinas: matemática, ciências físico-químicas, ciências histórico-naturais e desenho. O Decreto de 3 de Outubro de 1902 especifica a organização do curso, igualmente em quatro anos, mas com um plano de estudos diferente do curso de letras. A formação nas ciências da especialidade preencheria os três primeiros anos, podendo decorrer nas Faculdades de Filosofia e de Matemática da Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto. A formação pedagógica, da responsabilidade do Curso Superior de Letras, concentrava-se no 4.º ano e incluía as disciplinas de Psicologia e lógica, Pedagogia do ensino secundário e História da pedagogia e em especial da metodologia do ensino secundário a partir do século XVI em diante. Estranhamente, esta versão do curso surge amputada da Iniciação ao exercício e das Conferências que decorriam paralelamente a essa iniciação. Das provas finais deixa de constar o Argumento, mantendo-se as restantes.

A legislação de 1901-02 representa, sem dúvida, um marco importante no que se refere ao processo de profissionalização dos professores do ensino secundário. É criado, pela primeira vez, um sistema de formação de professores a este nível. Esse sistema conhece, no entanto, algumas limitações, para que nos chama a atenção o balanço realizado, alguns anos após, por Queirós Veloso (1927b):

Esta forma de recrutamento era, sem dúvida, muito superior ao antigo sistema de oposições por provas públicas, pois os concorrentes ao magistério possuíam agora uma larga preparação científica, em vez da mesquinha habilitação que, aliás, só desde 1895 lhes fora exigida. Mas também tinha defeitos. Em primeiro lugar, conservava ainda, em certos casos, o sistema dos concursos... [para os candidatos com menores classificações]; em segundo lugar – e esta era a sua principal deficiência – pecava por insuficiente a prática dos alunos, a despeito da importância capital desse tirocínio para o cabal exercício da sua futura profissão. (p.147)

Este comentário é bastante interessante, em particular por dar conta da importância que o autor atribuía à componente de prática profissional, na verdade residual, tal como estava organizada no Curso Superior de Letras, constando de quatro exercícios anuais onde eram apresentados, pelos professores (de Pedagogia e de História da Pedagogia), diferentes modelos de ensino, a que se seguiam ensaios de lições pelos alunos.

Já mais para o final do período de vigência do referido Curso de Habilitação, entre a Monarquia e a República, desenvolve-se, no seio da Sociedade de Estudos Pedagógicos, que agrupava algumas das mais importantes figuras do campo educativo de então, um interessante debate sobre o tema, com expressão, em Janeiro de 1911, nas páginas do primeiro número do seu órgão, a *Revista de Educação: Geral e Técnica*. O debate foi suscitado por uma consulta feita à Sociedade por um grupo de alunos da Secção de Ciências do Curso de Habilitação ao Magistério Secundário, queixando-se da desigualdade existente entre os dois cursos (Letras e Ciências). Foi formada uma comissão tendo por finalidade estudar esse assunto, a qual ficou constituída por José de Magalhães, Sá Oliveira e Germano Rocha. A comissão procedeu à análise da situação da formação de professores num conjunto de países estrangeiros, a par das vigentes em Portugal, e terminou a sua tarefa propondo um determinado modelo organizativo. A própria lista das categorias utilizadas no estudo dá conta da consciência que os seus membros tinham da complexidade do problema, das dimensões presentes na formação de professores e das opções que se ofereciam no que dizia respeito aos modelos a adoptar. Eram essas categorias as seguintes: 1) preparação dos professores do ensino secundário nas suas relações com o Estado; 2) natureza das instituições adoptadas em cada país para a formação de professores; 3) condições de idade e de saber para a entrada nas Universidades e nas escolas Normais; 4) forma por que são combinados os estudos profissionais com os estudos científicos ou literários superiores; 5) organização da escola de aplicação; 6) duração do curso de preparação para o professorado (não incluindo os estudos liceais; 7) sanções dos estudos de preparação profissional; e 8) Relações entre as Universidades e as escolas especiais. Na rubrica “A organização que se alvitra”, os relatores sistematizam o essencial das suas propostas:

1. Curso liceal completo.
2. Faculdade de Letras – Faculdade de Ciências, três ou quatro anos.
3. Exame de admissão à *Escola do Magistério Secundário*.
4. *Escola do Magistério Secundário* (anexa à Faculdade de Ciências e Letras): curso em dois anos, com as seguintes matérias: a) História da Pedagogia, Pedagogia, Psicologia pedagógica, Didáctica Geral, Legislação e administração escolar comparadas, Higiene escolar – ensinadas por professores da Faculdade especialistas nas questões

pedagógicas; b) Metodologias especiais ensinadas por professores dos liceus, em exercício...; c) Iniciação na prática pedagógica dirigida, em cada disciplina, pelo respectivo professor de metodologia e exercida na aula do liceu regida por este professor.

5. Estágio livre durante dois anos em liceu central, com remuneração.
6. Concurso de provas práticas, no qual sejam consideradas todas as classificações do curso feito pelo candidato e as informações oficiais sobre o seu estágio livre. (Magalhães, Oliveira & Rocha, 1911, p.15)

Como veremos em seguida, uma parte substancial deste projecto será concretizada, pouco depois, por via da criação das Escolas Normais Superiores, designação que será preferida à de Escolas do Magistério Secundário, elas próprias instituições universitárias anexas às embrionárias Faculdades de Letras e Ciências, como aqui se prevê. É nítida a preocupação com a valorização da formação de professores, entendida como formação verdadeiramente profissional, termo várias vezes usado nas categorias anteriormente referidas, que deveria ser antecedida por 3 ou 4 anos de formação (científica ou humanística na área de especialidade) no âmbito das referidas Faculdades. As disciplinas propostas para os dois anos do curso (tal como será concretizado) dão conta de um certo alargamento de perspectivas em relação ao esquálido currículo pedagógico do Curso Superior de Letras. A partilha de responsabilidades entre professores universitários, responsáveis pelas disciplinas de formação educacional geral, e professores liceais, responsáveis pelas metodologias específicas, antecipa, igualmente, tanto a solução adoptada como as soluções encontradas, historicamente, em momentos e modelos diferenciados. A iniciação na prática pedagógica, conduzida pelos já referidos professores de metodologia e contextualizada nas suas próprias aulas dos liceus será, também ela, a opção, não só subsequente, como inspiradora, até à actualidade, de outras formas de organização. Só o estágio livre de dois anos, posterior à formação e remunerado, como que antecipando os anos probatórios ou de indução de tempos mais próximos, é que não veio a ter acolhimento legal no quadro republicano, o mesmo acontecendo ao concurso de provas práticas que lhe deveria suceder. No seu lugar teremos o exame de Estado. Ambas representam, no entanto, ideias interessantes a conhecerem expressão no contexto primordial do debate sobre a formação de professores em que nos temos vindo a situar.

No período de transição entre a gradual extinção dos Cursos de Habilitação e o início de funcionamento das Escolas Normais Superiores (1911-1915), na sequência da criação destas últimas, período este correspondente aos primeiros anos da República portuguesa, encontramos na imprensa pedagógica alguns debates interessantes sobre o tema da formação de professores do ensino secundário. Um deles está subjacente às Representações dos

Senados das Universidades de Lisboa e de Coimbra, datadas de Julho de 1914, motivadas por uma medida do governo que permitiria aos professores provisórios com um determinado tempo de serviço (6 ou 3 anos, conforme as circunstâncias), mas que não possuíam qualquer curso especial de habilitação, serem nomeados efectivos sem sequer prestarem provas em concurso. As Universidades protestavam por considerarem essa medida lesiva dos interesses dos seus alunos das Faculdades de Letras e Ciências, futuros candidatos ao ensino. Um dos argumentos invocados, na Representação de Lisboa, é a “larga preparação especial” necessária para o exercício do magistério, incluindo uma “preparação científica” e uma “preparação pedagógica especial”. Os relatores chamam a atenção para as limitações, mas também para as virtudes, da formação proporcionada pelos Cursos de Habilitação, quando dizem:

Apesar dos defeitos de ambos esses cursos, defeitos principalmente devidos à falta, não só duma especialização correspondente aos diferentes grupos dos liceus, mas ainda duma extensa prática pedagógica, a verdade é que esses cursos apresentavam uma forma de recrutamento dos professores de ensino secundário, muito superior à que até então vigorava entre nós, e que era a do regime exclusivo do concurso de provas públicas, para cuja admissão bastava apenas que o candidato possuísse um curso de letras ou de ciências dos liceus. (Representações..., 1913, p.29)

Identificadas as principais fragilidades do modelo em extinção, os relatores apresentam o modelo das Escolas Normais Superiores, em processo de instalação, elogiando as opções tomadas.

No ano da inauguração dessas mesmas escolas (1915) assistimos, nas páginas da *Revista de Educação: Geral e Técnica*, a um debate interessante, protagonizado por duas figuras de destaque do campo educativo português, Adolfo Lima e José Santa Rita, dedicado ao “recrutamento de professores”. Veiculando, como era hábito seu, um conjunto de ideias originais e alternativas, Adolfo Lima desenvolve algumas ideias acerca do que é ser professor. Uma delas é a dedicação exclusiva: “O professorado deve bastar-se a si próprio e ser exercido exclusivamente por indivíduos que façam dele a sua vida, a sua única profissão, vivendo dela e para ela”. De resto, de acordo com António Nóvoa, o desempenho a tempo inteiro da actividade é a primeira dimensão do processo de profissionalização. Significativamente, Adolfo Lima utiliza mesmo a noção de “profissão”. Na óptica do autor, essa profissão deve ser, mesmo, inspirada num alto ideal: “Para o ensino estar à altura da sua grande missão é indispensável que em cada professor haja um apóstolo, um fanático por tudo o que diz respeito à educação social”. Encontramos aqui uma articulação entre referências tradicionais e referências modernas, de que é exemplo o uso de noções como “missão” e “apóstolo”, imbuindo de sacralidade a tarefa do professor. Além disso, ele deve ser “uma individualidade

eminentemente moral, que possua igualmente qualidades superiores de carácter, cujos exemplos, quer da vida particular, quer pública, devem servir de lição” (Lima, 1915, p.358). É de novo um tema tradicional, o da exemplaridade do mestre no que se refere à sua influência pessoal sobre o discípulo a formar, atribuindo uma responsabilidade acrescida à figura do “educador”, palavra que também surge para o designar.

A uma ambiciosa missão social e a uma exigente exemplaridade pessoal devem corresponder, igualmente, uma rigorosa preparação científica e pedagógica: “O estudo da ciência e dos métodos respectivos de que se é especialista, deve forçosamente absorver toda a actividade do educador” (Lima, 1915, p.359). Em consequência, deve ser igualmente exigente e rigoroso o recrutamento dos professores, privilegiando as “competências pedagógicas” e afastando os “amadores” que apenas pretendem um “mero emprego público”. Nessa conformidade, o autor considera o Estado “incompetente para tratar de assuntos pedagógicos” e defende que é “aos corpos docentes que cumpre escolher e seleccionar aqueles que devem ser os seus leais e honestos companheiros de trabalho”. Assim sendo, deveriam ser os professores de cada escola a avaliar a “competência pedagógica”, a “probidade científica” e a “integridade moral” dos candidatos, não devendo, para tal, ser exigida “habilitação alguma”. As nomeações não seriam “vitalícias”, mas por triénios, devendo, em cada um deles, o professor publicar “uma obra reputada de valor científico da especialidade”.

Em artigo com o mesmo título, José Santa Rita surge a comentar as ideias de Adolfo Lima, subscrevendo os grandes princípios, embora discordando de algumas das propostas. Comum a ambos é a valorização da formação de professores, concomitante à formação para outras profissões:

Depois de, por muito tempo, terem sido professores os militares, os advogados ou os médicos, já se pensa que é preciso que aqueles que querem ser professores sejam só professores, que só para professores se preparem durante uns poucos de anos, como por uns poucos de anos se preparam os que pretendem ser médicos, advogados, engenheiros ou oficiais do exército ou de marinha; nem o professor é profissão menos importante que exige menor e mais fácil preparação. (Rita, 1915, p.34)

É a existência de um percurso de formação longo e especializado que é aqui reclamada como indispensável à preparação de “bons professores”, até porque a época exige, segundo o autor, “especialização” e não “enciclopedismo”.

Qualquer profissão exige uma preparação técnica tão cuidada e exclusiva que dificilmente se alcança e que imprime àquele que a tem um verdadeiro *vinco*, um

modo de ser especial, uma orientação de espírito que, óptima dentro da sua especialidade, lhe falseará as vistas e perturbará o exercício das actividades quando levada para outro campo. (Rita, 1915, p.33)

Para além da questão da “especialização”, que obsta à “invasão dos parasitas” ou “curandeiros do ensino”, a citação anterior inclui, ainda, uma interessante reflexão sobre a articulação entre a formação e a construção da identidade profissional. Na preparação o autor inclui, não só a “cultura pedagógica”, mas também o “trabalho no ramo científico em que se especializou” e, no que à primeira se refere, sublinha a importância do “estágio” ou “prática pedagógica”, “Parte indispensável do curso do magistério” (Rita, 1915, p.35). Está bem presente a ideia de que todas as componentes da formação são importantes, para além da sua necessária articulação. A defesa da preparação pedagógica, face aos preconceitos e às polémicas de que seria alvo, ontem como hoje, está bem patente no discurso do autor:

Para muitos, em Portugal, e por infelicidade para alguns professores, a pedagogia não é coisa de forma alguma necessária ao professor, pois, para esses, nasce-se professor como se nasce poeta: questão de vocação e entendem que a pedagogia se reduz a umas lérias com que uns maníacos querem complicar esta coisa simplíssima de ensinar rapazes. (Rita, 1915, p.30)

A desconfiança, da parte de sectores diversos, em relação ao carácter científico do conhecimento pedagógico, a par do questionamento da relevância do seu papel na formação de professores, é uma das grandes permanências no que se refere ao debate histórico sobre a formação de professores, chegando até aos dias de hoje. Uma determinada aceção do tema da “vocação” acaba por ser funcional no âmbito dos discursos anti-pedagógicos e anti-profissionais, embora o referido tema também seja apropriado pelos campos científico-pedagógico e profissional. José Santa Rita reconhece, como muitos outros, que “os cursos de habilitação para o magistério não são entre nós o que deveriam ser e não dão àqueles que os seguem a habilitação que aí vão procurar”, mas a alternativa que apresenta não é a da sua supressão, mas antes a do seu reforço, na base de uma “organização sólida” (Rita, 1915, pp.31-32). Estamos numa fase de algumas expectativas em relação ao funcionamento próximo das Escolas Normais Superiores. A desilusão virá depois.

Apesar das concordâncias de princípio, José Santa Rita manifesta discordar de Adolfo Lima em algumas propostas concretas, defendendo a nomeação definitiva dos professores, após duas reconduções, ou chamando a atenção para os inconvenientes que poderiam decorrer do recrutamento de pessoas sem as necessárias “habilitações legais”. Muito interessante, para concluir, é a defesa que o autor faz de uma igualdade de condições no

percurso dos professores, independentemente dos níveis de ensino, uma ideia claramente precursora.

3. O projecto de formação das Escolas Normais Superiores

A 1.^a República portuguesa acabou por se mostrar um contexto favorável para o desenvolvimento de novas perspectivas ao nível da formação de professores do ensino secundário. Na sequência da reforma universitária então empreendida e, em particular, da criação das novas Universidades de Lisboa e do Porto, quebrando o monopólio coimbrão, o Decreto com força de lei de 21 de Maio de 1911 criou uma nova estrutura de formação: “Nas Universidades de Coimbra e de Lisboa são criadas Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências” (Artigo 1.^o). Sublinhe-se o facto de ser atribuída, pela primeira vez, dignidade universitária à formação de professores, expressando o intento de a valorizar, e, também, o de terem sido criadas instituições próprias para o efeito, e não um mero curso, embora integradas nas duas Faculdades vocacionadas, à partida, para a formação nas principais áreas disciplinares presentes no currículo do ensino secundário – Letras e Ciências. A consideração das Escolas Normais Superiores como “anexas” a estas Faculdades teve, no entanto, algumas implicações menos positivas para o seu funcionamento, designadamente a ausência de espaços próprios.

À Escola Normal Superior era cometida a finalidade de “promover a alta cultura pedagógica” e de “habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias, das escolas primárias superiores”. Além disso, habilitava “para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino” (Art.^o 2.^o). Não deixa de ser interessante esta preocupação em dar um carácter mais abrangente à nova instituição, que deveria formar profissionais para contextos educativos diferenciados. No entanto, só o curso do magistério liceal é que funcionou não só com regularidade mas também com um número significativo de alunos. Os candidatos ao curso de habilitação ao magistério liceal, a que nos passaremos a referir, tinham de possuir, à partida, “o diploma de bacharel nas Faculdades de Letras ou nas Faculdades de Ciências” (Art.^o 16.^o), o que correspondia a três anos de formação nas áreas de especialidade da futura docência.

Os cursos da Escola Normal Superior tinham a duração de dois anos e correspondiam ao que hoje designaríamos por “pós-graduação”, no caso de carácter profissional. O 1.^o ano

correspondia à “preparação pedagógica” e o 2.º ano à “iniciação na prática pedagógica”. As disciplinas do 1.º ano eram as seguintes: Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental), História da pedagogia, Psicologia infantil, Teoria da ciência, Metodologia geral das ciências do espírito (a ser frequentada pelos alunos da área das Letras), Metodologia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza (a ser frequentada, neste caso, pelos alunos oriundos destas áreas), Organização e legislação comparada do ensino secundário, Higiene geral e especialmente a higiene escolar e, finalmente, Moral; instrução cívica superior (Art.º 5.º). O corpo docente das disciplinas do 1.º ano das Escolas Normais Superiores era constituído por professores das Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e de Coimbra. O 2.º ano, a decorrer em liceus centrais, incluía, para além da «iniciação na prática pedagógica», as disciplinas de Metodologia especial, em qualquer dos casos sob a direcção de professores do ensino liceal contratados para o efeito, organização esta que parece representar, pelo menos do ponto de vista teórico, uma solução interessante para o complexo problema da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores. O percurso de formação nas Escolas Normais Superiores terminava com o Exame de Estado.

O diploma fundador procura, ainda, influir nas opções pedagógicas a serem concretizadas ao longo do curso, ao propor a realização de “passeios, excursões, visitas” a instituições diversas, o “uso frequente dos aparelhos, instrumentos e mais material necessário ao ensino” de várias disciplinas e a realização de actividades como “leitura de mapas”, “análise de textos” e “resolução de problemas” (Artigos 14.º e 15.º). Estas recomendações metodológicas são de grande interesse, em particular por sistematizarem algumas das estratégias mais valorizadas pelos discursos educativos de então, ao ponto de se constituírem numa espécie de lugares-comuns ou de moda pedagógica. A influência da chamada «pedagogia moderna» e, mesmo, da «Educação Nova», é inequívoca, designadamente no que se refere à centralidade do «ensino intuitivo» e das «lições de coisas»; daí a preocupação com a realização de excursões pedagógicas, possibilitando a aquisição de “conhecimentos concretos”, para além do “valor educativo” que lhe é reconhecido no âmbito do projecto de formação integral dos jovens cidadãos do futuro. A preocupação com o recurso aos chamados «métodos activos» está também na base de algumas das estratégias e materiais indicados para uso dos estagiários.

4. O declínio das Escolas Normais Superiores e a ideia de um liceu modelo

No final do período de existência das Escolas Normais Superiores encontramos, na imprensa pedagógica, um conjunto de reflexões sobre a formação de professores do ensino liceal. O tema foi, de resto, um dos debatidos no 2º Congresso Pedagógico do Professorado do Ensino Secundário, realizado em Viseu no ano de 1928. O Professor Pedro Gradil, do Liceu de Faro, apresentou aí a tese “Formação pedagógica dos professores liceais”. As respectivas “conclusões” incluem a reivindicação de que “os exames de admissão à E. N. S. se façam no princípio do ano escolar”, já que o atraso na sua realização era uma das principais razões do irregular funcionamento das escolas. Propõe-se uma reorganização do plano curricular, designadamente a criação de “Psico-pedagogia”, que deveria incluir uma vertente prática. Procura reforçar-se o contacto com o ensino liceal, logo a partir do 1º ano. Propõe-se a atribuição de bolsas de estudo, para viagens de aperfeiçoamento ao estrangeiro, a professores do ensino liceal. Uma das conclusões mais discutidas, no período subsequente, foi a seguinte:

Que se torne conhecida a necessidade de criar um Liceu modelo, semelhante aos Seminários Pedagógicos do estrangeiro, ou melhor ao Instituto-Escuela de Madrid, onde todos os alunos façam a sua prática pedagógica e se ponham em contacto com os mais actualizados processos de ensino. (Gradil, 1928, p.200)

Esta proposta mostra que a solução encontrada para a iniciação à prática pedagógica não seria a ideal. Esta realizava-se nos Liceus Centrais de Lisboa e de Coimbra, em princípio nas turmas dos professores metodólogos. Pouco antes, Queirós Veloso, Director da Escola Normal Superior de Lisboa, num texto em que elogia a qualidade da formação profissional dos professores do ensino secundário, constata que há vários aspectos a melhorar, o principal deles “a criação de liceus anexos” (Veloso, 1927b, p.155).

Em artigo publicado em 1929 na revista *Labor* e intitulado “Liceu modelo”, Álvaro Sampaio volta ao tema. O Instituto-Escuela de Madrid volta a ser lembrado como exemplo a seguir. O que se pretendia era “um instituto modelar, onde uma elite de professores ensinasse e onde uma elite de alunos aprendesse”. Propunha-se um estágio no estrangeiro de dois ou três anos “para formar um núcleo inovador donde irradiassem as mais recentes tentativas pedagógicas que movimentam os meios cultos mundiais”. A dirigir este estabelecimento, e com plenos poderes para recrutar o pessoal docente, deveria estar, segundo o articulista, um “apóstolo da educação”, um “chefe”, seguindo o postulado de que “o ensino será o que for o professor e a Escola será o que for o *chefe*”. O liceu modelo teria, segundo Álvaro Sampaio (1929), um duplo carácter:

O centro escolar modelo devia ter, evidentemente, o carácter de ensaio pedagógico. Seria uma espécie de laboratório onde se experimentaríamos os novos métodos de

educação, onde se fizesse o estudo psicológico completo da criança portuguesa e seria também uma escola profissional onde os futuros professores deveriam fazer a prática pedagógica. (pp.27-28)

Outra das novidades propostas é a de que o referido Instituto modelo abrangesse a educação de crianças desde a instrução elementar até ao fim do curso dos liceus, ou seja, seria, para além de liceu modelo, também escola primária modelo. A sua relação com as “novas correntes da pedagogia moderna” deveria ser inquestionável, nele se desenvolveriam “as novas iniciativas pedagógicas sem o obstáculo da tradição” (Sampaio, 1929, pp.26 e 30).

Em 1930 o poder político autoritário extingue, através do Decreto nº 18.973 de 16 de Outubro, as Escolas Normais Superiores e substitui o seu modelo de formação por um novo modelo, mais claramente compartimentado entre a “cultura pedagógica” e a “prática pedagógica”. A primeira passa a ser ministrada nas então criadas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, ou seja, é da responsabilidade das Universidades. A segunda, constituída por um “estágio” com a duração de dois anos, passa a ser realizada em liceus promovidos, então, à categoria de liceus normais. Segundo o próprio decreto: “Ficam reservados à prática pedagógica dos candidatos de ambos os sexos ao magistério liceal, como liceus normais, e com a categoria de nacionais centrais, os liceus de Pedro Nunes, em Lisboa, e do Dr. Júlio Henriques, em Coimbra”.

A Direcção da Labor aplaude esta medida, em particular o início de funcionamento, a partir desse momento, do Liceu Normal de Lisboa, associando-o à reivindicação do já referido “liceu modelo” e aproveitando para criticar duramente o funcionamento das Escolas Normais Superiores:

Está funcionando, pois, o liceu modelo. Nele estão postos todos os olhos para que faça obra fecunda e duradoura. Tem de ser um liceu modelo em tudo; desde o corpo docente ao material escolar, desde os métodos de ensino às mais insignificantes disposições regulamentares [...]

É necessário seguir nova orientação, criar tradições, impor-se. O que estava não era nada. Escolas Normais com anos lectivos reduzidos a dois ou três meses, com contínuos a fazerem de alunos, aulas de trinta minutos, cadeiras sem mestres devidamente habilitados (eles mesmo o confessavam!), práticas entregues à consciência dos estagiários, fiscalização e coordenação de esforços absolutamente nulas – era a mais completa mentira do ensino que se pode imaginar. (A Direcção, 1930, p.477)

Este artigo acaba por provocar uma resposta da parte de Eusébio Tamagnini, ex-Director da Escola Normal Superior de Coimbra, negando, no que se refere à sua escola, as críticas que lhe haviam sido dirigidas, à semelhança do que havia feito numa ampla sequência de artigos

publicados na revista *Arquivo Pedagógico*, uma publicação da própria escola. Na sequência, a direcção da *Labor* promove um inquérito a professores liceais, antigos alunos das Escolas Normais Superiores, através do qual procura saber quando haviam iniciado as aulas, quais as disciplinas que funcionaram com regularidade, qual o proveito retirado da orientação dos cursos, como havia sido o acompanhamento do estágio por parte do metodólogo, qual o conhecimento do liceu que o estágio havia proporcionado, entre outras questões. A revista publica 9 respostas de professores identificados, a partir das quais conclui: “Da leitura das respostas ao questionário conclui-se que as afirmações da *Labor* eram verdadeiras” (A Direcção, 1931, p.196). Qualquer que seja o significado de tal iniciativa, a verdade é que, no final dos anos 20, o ambiente era francamente desfavorável às Escolas Normais Superiores e ao projecto de formação que lhes estava subjacente. Circulavam, então, pela opinião pública diversos folhetos contendo críticas violentas às instituições e aos seus professores, o mais conhecido dos quais da autoria de Dias Valente (1930), embora também se expressem opiniões em sua defesa. Num relatório de estágio datado de 1930, o aluno Horácio Afonso Mesquita reconhece que as escolas são alvo de intensa polémica, mas considera-as “imprescindíveis para a preparação dos professores do ensino secundário” e “um passo importante para o aperfeiçoamento do ensino” (Mesquita, 1930, pp.10.11).

As Escolas Normais Superiores foram expressão, à partida, de um interessante, global e inovador projecto de formação de professores. Embora o modelo que lhe estava subjacente fosse, no essencial, sequencial e bietápico, procurava, igualmente, articular, de forma harmoniosa, as diversas componentes da formação, designadamente a teórica e a prática. A sua inserção no âmbito universitário expressava a intenção de valorizar, de alguma forma, a profissão docente. No entanto, em contraste com o seu ambicioso projecto, o percurso vital das Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra foi particularmente acidentado, não permitindo a sua consolidação e, *a posteriori*, uma avaliação mais rigorosa do próprio modelo de formação.

Referências:

A Direcção (1930). O Liceu Normal de Lisboa. *Labor*, V (28), Dezembro, 476-478.

A Direcção (1931). Não é verdade? *Labor*, VI (31), Março, 190-198.

Lima, A. (1915). O recrutamento de professores. *Revista de Educação: Geral e Técnica*, III (4), Abril, 358-366.

Magalhães, J., Oliveira, S., & Rocha, G. (1911). Formação dos professores liceais. *Revista de Educação: Geral e Técnica*, I (1), Janeiro, 3-18.

MESQUITA, H. A. (1930). Relatório apresentado a Exame de Estado. Lisboa: Escola Normal Superior de Lisboa.

Representações dos Senados das Universidades de Lisboa e Coimbra. *Revista de Ensino Médio e Profissional*, V (1), 28-32.

Rita, J. S. (1915). O recrutamento de professores. *Revista de Educação: Geral e Técnica*, IV (1), Julho, 26-36.

Sampaio, A. (1929). Liceu modelo. *Labor*, IV (17), Fevereiro, 26-30.

Valente, D. (1930). *O ensino liceal e a Escola Normal Superior*. Lisboa: Livraria Enciclopédica.

Veloso, J. M. Q. (1927a). A formação profissional dos professores liceais (I). *Labor*, II (6), Março, 91-105.

Veloso, J. M. Queirós (1927b). A formação profissional dos professores liceais (II). *Labor*, II (7), Maio, 145-157.