

O DEBATE SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO NOS LICEUS PORTUGUESES (ANOS 30 A 60 DO SÉCULO XX)

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

japintassilgo@ie.ul.pt

A presente comunicação tem como objetivo refletir sobre os métodos de ensino, ao nível do ensino secundário, tal como são propostos e debatidos por educadores e professores em duas das grandes revistas pedagógicas consagradas a esse nível de ensino e ligadas a um importante contexto de formação de professores – o Liceu Normal de Pedro Nunes situado em Lisboa. Estamos a falar do *Boletim do Liceu Normal de Lisboa Pedro Nunes* (1932-1938) e de *Palestra. Revista de pedagogia e cultura* (1957-1973).

Durante esse período, correspondente genericamente ao Estado Novo português, ou seja, ao regime autoritário chefiado por Salazar, esteve vigente um modelo de formação de professores que separava radicalmente a teoria e a prática pedagógica, colocando a primeira nas universidades e remetendo esta última para os Liceus Normais, onde eram colocados os estagiários sob a orientação de professores metodólogos. Ambas as revistas dão conta das atividades de estágio, designadamente das chamadas “conferências pedagógicas”, onde estagiários, metodólogos e outros professores apresentavam comunicações, amplamente debatidas a seguir, parte delas dedicadas aos métodos de ensino. Este é, pois, um espaço privilegiado para verificarmos quais as práticas pedagógicas mais valorizadas, no âmbito das diversas disciplinas, e, como tal, prescritas aos professores em formação.

Por paradoxal que possa parecer, podemos constatar que, não obstante as circunstâncias políticas, continua presente, em boa medida, a tradição da Educação ou Escola Nova, proveniente das primeiras décadas do século XX mas agora reinterpretada, o que nos remete para a complexidade da relação entre tradição e inovação. É isso que nos permite compreender as constantes críticas a uma escola considerada “tradicional” e a defesa permanente dos chamados “métodos ativos”, designadamente sob a forma de “método heurístico”, então muito em voga, ou do “diálogo socrático”, entre outras opções. Não obstante os constrangimentos do tempo, os debates expressam a existência de algum pluralismo, ainda que restrito ao campo especificamente pedagógico.

O nosso *corpus* documental será, assim, constituído pelo conjunto de artigos, de ambas as revistas, dedicado aos temas da metodologia e da didática cujo conteúdo categorizaremos e analisaremos. Do ponto de vista teórico conjugaremos perspetivas diferenciadas, em particular as provenientes do campo da História Cultural, e teremos em conta o papel ativo das

representações na construção do campo educacional e sua interpenetração com o terreno das práticas educacionais.

1. O professor e a “arte de ensinar”

Na literatura pedagógica produzida, genericamente, entre meados do século XIX e meados do século XX torna-se clássica a definição da pedagogia simultaneamente como “ciência da educação” e como “arte de ensinar”. Os autores da referida literatura não colocam em dúvida a existência de uma “ciência da educação”. No entanto, para eles, a questão reveste-se de maior complexidade, já que, com maior ou menor ambiguidade, reconhecem a articulação dessa ciência com uma “arte”. Bem mais perto de nós, nos anos 90 do século XX, um investigador do campo educativo, Peter Woods, retoma este debate ao perguntar, no início de uma das suas mais conhecidas obras, significativamente intitulada *Investigar a Arte de Ensinar*, o seguinte: “O ensino é uma ciência ou uma arte?” (Woods, 1999: 27). A resposta do autor vai no sentido de se tratar de uma falsa dicotomia: “a divisão entre ciência e arte é, de certa forma, artificial”. O ensino é “uma atividade complexa que desafia qualquer tentativa monolítica de caracterização” (Woods, 1999: 42).

O dilema anteriormente enunciado está, na verdade, muito presente no corpus documental por nós analisado. As referências à dimensão científica do trabalho do professor são constantes, surgindo a investigação científica, propriamente dita, como paradigmática. Para o professor de matemática José Calado, “o nosso ensino deve visar a iniciar os alunos no espírito da ciência contemporânea”¹. Refletindo igualmente sobre o ensino da matemática, no âmbito de uma conferência realizada no Liceu Normal de Pedro Nunes, António Augusto Ferreira de Macedo afirma o seguinte:

Sem prejuízo das virtudes educativas que possui o método lógico-dedutivo euclidiano – que será empregado sempre que se possa adaptar às condições mentais dos alunos – entendo que é possível, também, utilizar a observação, a hipótese, a verificação experimental, e a base natural de tudo isso, que é a intuição sensível, no estudo inicial da Geometria... As aulas de Geometria, nas primeiras classes, devem ser verdadeiros laboratórios ou (se se preferir) aulas de Trabalhos Manuais.²

Para além de encontrarmos aqui, como fundamento do ensino, dois métodos transpostos da ciência, o autor mostra-se perfeitamente consciente de que a validade do seu uso, isolado ou articulado, está dependente das idades dos alunos e das classes em que se encontram. Os

¹ “Sobre o ensino das matemáticas elementares”, *Palestra*, nº 1, 1958, p.91.

² “Algumas observações críticas sobre os programas e o ensino da matemática nos liceus”. *Boletim*, Ano I, nº3, 1932, p.243.

contributos da Psicologia e, em particular, as teorizações sobre as etapas do desenvolvimento infantil e juvenil, não deixam de impregnar muitos destes discursos.

No entanto, esta busca de uma certa cientificidade no que se refere à fundamentação do trabalho do professor não exclui, pelo contrário, convive na perfeição com a persistência e o aprofundamento das reflexões sobre a chamada “arte de ensinar”. É o mesmo Ferreira de Macedo que faz essa articulação já na fase de debate da sua conferência há pouco citada:

A excelência de um professor liceal... Aquilata-se... pelo espírito que o anima, pela compreensão que tem da sua tarefa de educador, pelo grau de paixão que põe no cumprimento da sua missão, pela intensidade da comunhão espiritual que consegue estabelecer com os seus alunos; enfim, pelos resultados que alcança quanto à formação mental e moral dos seus educandos...

Um professor liceal não deve ser especialista de Latim, ou de Matemática, ou de Desenho – deve ser um técnico na arte da Educação, ou, por outras palavras, um professor liceal deve ter, acima da sua cultura própria, dominando-a, e dela se servindo, uma única especialidade – a da arte de educar.³

Esta é uma citação particularmente interessante em vários sentidos e, designadamente, no esboço que procura traçar da “excelência” do desempenho do professor do ensino liceal, aqui entendido como “educador”, como expressão da vontade de uma influência intensa e integral sobre a pessoa presente nos seus alunos e discípulos, conducente, nas palavras do autor, a uma verdadeira “comunhão espiritual”. Não obstante se valorizar o domínio da “cultura própria”, ou seja, da sua área de especialidade, qualquer que ela seja, curiosamente, o que surge enfatizado, quando se procura traçar os contornos da aqui chamada “arte de educar”, são um conjunto de dimensões que remetem para o perfil pessoal, afetivo e ético do educador e que se consubstancia na qualidade da relação, simultaneamente pessoal e pedagógica, a estabelecer com os educandos. Muito significativas são as referências aos temas da “paixão” e da “missão”, omnipresentes, na longa duração, nos discursos presentes no campo pedagógico (Pintassilgo, 2011).

Começemos pela noção de “missão”. O ofício docente foi, com frequência, alvo de um processo de sacralização. A implicação dos professores no seu trabalho, a projeção no futuro, foi sendo apresentada como missão ou vocação, surgindo aqueles como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino. As referências religiosas são óbvias, evocando, exatamente, as raízes religiosas do ofício, mas remetendo, simultaneamente, para uma idealização presente (e futura) da profissão. O tema da “paixão”, recuperado recentemente pelo académico inglês Christopher Day (2004), não deixa de estar ligado ao mesmo campo semântico, remetendo-nos para a incontornável presença da dimensão afetiva nas relações

³ “Algumas observações críticas sobre os programas e o ensino da Matemática nos liceus”. *Boletim*, Ano I, n.º3, 1932, p.351.

educativas, em articulação com a valorização da pessoa do professor e a consideração da sua exemplaridade. Assim sendo, as categorias de vocação e de paixão surgem como metáforas de um ensino assente em valores e em propósitos morais, de um professor crente em ideais remetendo para o aperfeiçoamento humano e de um comprometimento simultaneamente racional e emotivo, condições estas intuídas historicamente por alguns educadores, tanto em termos teóricos como práticos.

Neste quadro, a figura do aluno, criança ou jovem, adquire uma grande centralidade, sendo fundamental o seu conhecimento, como nota o então professor estagiário e futuramente escritor reconhecido Mário Dionísio: “A primeira condição de um ensino eficiente de uma língua, como de qualquer outra disciplina, é, pois, o conhecimento da personalidade do aluno a quem o ensino se dirige”⁴. A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer, surge como ponto de partida essencial. O professor é-o em função do seu aluno. É isso que dá sentido à dicotomia clássica, de fundo religioso, mestre – discípulo. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato.

2. A dicotomia “métodos clássicos” / “métodos modernos”

A oposição entre métodos pedagógicos tidos por tradicionais e métodos pedagógicos assumidos como inovadores tornou-se uma presença constante na retórica herdada da Educação Nova. Não obstante nos encontrarmos num outro contexto e com um enquadramento bem mais conservador, vamos continuar a assistir à circulação de muitos dos lugares-comuns do momento anterior, resultantes de apropriações de sentido diverso da tradição educativa inovadora. Esse património de ideias e de práticas penetra, com toda a naturalidade, os discursos dos professores, sejam eles formadores ou formandos, que escrevem nas revistas do Liceu Normal de Lisboa, o que nos mostra ser esse o saber de referência a que se recorre nos contextos de formação de professores. Podemos encontrar um exemplo dessa dicotomia no relato da conferência da professora estagiária do 8º grupo, Maria Cândida Balcão Fernandes Reis:

Em seguida foi estabelecido um rápido contraste entre os métodos clássicos e os métodos modernos, sendo apontados os inconvenientes duns e as vantagens dos outros. Foram postas em evidência algumas características comuns aos métodos modernos, mas com especial referência ao método intuitivo e à heurística⁵.

⁴ “Jornal de 12 de março. Problemas do ensino do Francês no 1º ciclo. Conferência pelo estagiário do 2º ano, Dr. Mário Dionísio de Assis Monteiro”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.151.

⁵ “Jornal de 8 de março. O ensino da Matemática Elementar considerado do ponto de vista da sua finalidade, do seu conteúdo e da sua didática. Conferência da professora estagiária do 8º grupo, Maria Cândida Balcão Fernandes Reis”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.128.

Na verdade, as críticas a um ensino “livresco”, “dogmático” e “expositivo”, entre outras características consideradas “inconvenientes”, são assumidas pela generalidade dos autores que deslegitimam essas opções metodológicas “clássicas”. Vejamos três exemplos de momentos diferentes. O primeiro, do início dos anos 30, resultante das afirmações de um professor (Túlio T.) aquando do debate subsequente a uma conferência pedagógica de um estagiário (Pedro Sacadura Cabral); o segundo, retirado das palavras de uma professora estagiária (Maria de Lourdes Cardoso de Menezes) numa conferência pedagógica já do final dos anos 50; o terceiro, um excerto de um artigo de um dos professores metodólogos do Liceu Normal (Fernando Gilot) publicado mesmo no início da década de 60.

O ensino livresco tem de acabar, e o método dogmático deve ser posto de parte, visto que o experimental é muito superior⁶.

Um tal sistema pedagógico [exposição verbal] não pode subsistir no 2º ciclo, porque conduz necessariamente à completa supressão da curiosidade, iniciativa pessoal, inteligente aquisição de princípios e eficiência no seu emprego⁷.

Mas a exposição, enquanto exposição, não é verdadeiro ensino. Expor é transmitir, é apresentar doutrina feita ou a fazer... Nesta ordem de ideias, não será de aceitar, ao nível do ensino liceal, como processo didático, a chamada exposição magistral ou lição exposta⁸.

Temos, em qualquer dos casos, proclamações enfáticas contra opções didáticas claramente associadas ao que podemos chamar uma certa “tradição docente”, cujo paradigma maior é a “exposição magistral”. Os argumentos convocados combinam a consideração da suposta superioridade dos “métodos modernos”, como o “intuitivo”, o “heurístico” e o “experimental”, com invocação dos saberes, de base psicológica, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e do jovem. Os referidos argumentos percorrem, como vimos, três décadas de um contexto pedagógico dominado pelo conservadorismo mas onde, paradoxalmente, uma retórica inovadora marcada por algum hibridismo permanece como imagem de marca dos discursos docentes surgindo, mesmo, como a única opção legítima e, de alguma maneira, definidora da identidade profissional. Encontramos, em paralelo, proclamações em defesa de um “ensino ativo”, que parece acolher adesões unânimes, como no caso dos exemplos que se seguem da autoria, respetivamente, de Mário Dionísio e de Orlando de Azevedo Gouveia Pinto:

Mas nós queremos, todos querem, um ensino ativo⁹.

A técnica educativa abandonou assim o método tradicional, o ensino dogmático nos aspetos didático e hodegético [sic]. O método ativo aparece desta forma como consequência lógica¹⁰.

⁶ “O método heurístico – sua aplicação às ciências físico-químicas. Vantagens e inconvenientes. Possibilidade do seu emprego com o nosso atual regime de estudos”, *Boletim*, nº11, 1936, p.260.

⁷ “Jornal de 15 de março. O ensino das Ciências Físico-Químicas. Conferência pela professora estagiária do 7º grupo, Maria de Lourdes Cardoso de Menezes”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.163.

⁸ “Do método expositivo em Filosofia”, *Palestra*, nº 7, 1960, p.120.

⁹ “Jornal de 12 de março. Problemas do ensino do Francês no 1º ciclo. Conferência pelo estagiário do 2º ano, Dr. Mário Dionísio de Assis Monteiro”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.144.

No entanto, como o há pouco referido Mário Dionísio nota com acuidade, se os discursos parecem consensuais, sendo o “ensino ativo” unanimemente aplaudido, outra coisa são as práticas educativas prevaletentes na realidade do quotidiano escolar.

A minha profunda convicção sobre os problemas do ensino do francês no 1º ciclo, como sobre outros problemas do ensino, é que o tempo, talvez, de um ensino ativo, experimental, direto, de esse ensino de que tanto se tem falado, há tantos anos, que às vezes pensamos nele como coisa velha que já não serve, sem nunca o havermos experimentado, deixar de ser um tema de debates – sempre interessantes, aliás – ou de artigos de revistas especializadas – sempre, aliás, necessários – para entrar, enfim, na prática diária¹¹.

Por um lado, o autor mostra-se consciente de que estamos a lidar como uma verdadeira “tradição”, ainda que se trate de uma “tradição de inovação”, para utilizar a expressão de Peter Burke, por outro, reconhece que essa tradição ainda não foi completamente vertida para as práticas dos professores. Estamos aqui confrontados com o habitual lugar-comum referente ao desfasamento entre teorias e práticas educativas.

Dentro dos “métodos ativos” é, em particular, o chamado “método heurístico” que parece estar em voga nesses anos 30 a 60 do século XX, como podemos ver nos exemplos que se seguem retirados de conferências pedagógicas dos estagiários Maria de Lourdes Cardoso de Menezes e Pedro Sacadura Cabral:

O processo dialogado que mais contribui para despertar o interesse e orientar a atenção constantemente no sentido dos problemas e verdades científicas é o processo heurístico. Consiste este em conseguir que o aluno através da reflexão, do raciocínio e de algumas indicações do professor, chegue ao discernimento das verdades que se pretendem ensinar, como se ele fosse o próprio descobridor¹².

O método heurístico é aplicável a todas as classes e a todas as disciplinas¹³.

O “método heurístico”, tal como é apropriado pelos educadores do período, remete-nos, então, para a ideia de “descoberta” ou, melhor, como nota Maria de Lourdes Menezes, de “redescoberta” do saber por parte dos próprios estudantes, naturalmente com o apoio e a orientação dos professores. Igualmente valorizados e aconselhados, do ponto de vista da sua utilização com os alunos, são os métodos que surgem por via de expressões como as seguintes – “indutivo”, “concreto” e “experimental”, para além do “diálogo” socrático” – que podemos

¹⁰ “Jornal de 28 de fevereiro. Conferência. A pedagogia do documento e o seu emprego na didática da História – reflexões sobre uma experiência. Pelo estagiário do 4º grupo, Dr. Orlando de Azevedo Gouveia Pinto, *Palestra*, nº 5, 1959, p.121.

¹¹ “Jornal de 12 de março. Problemas do ensino do Francês no 1º ciclo. Conferência pelo estagiário do 2º ano, Dr. Mário Dionísio de Assis Monteiro”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.158.

¹² “Jornal de 15 de março. O ensino das Ciências Físico-Químicas. Conferência pela professora estagiária do 7º grupo, Maria de Lourdes Cardoso de Menezes”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.162.

¹³ “O método heurístico – sua aplicação às ciências físico-químicas. Vantagens e inconvenientes. Possibilidade do seu emprego com o nosso atual regime de estudos”, *Boletim*, nº11, 1936, p.262.

encontrar na sequência de textos de Mário Dionísio, de Iolanda Maria Vasconcelos Lima, também ela estagiária, e do metodólogo Fernando Gilot que a seguir se apresenta.

Não há modo de ensinar a falar uma língua viva sem manter a classe ativa e não vejo maneira de manter uma classe ativa por método diferente do experimental¹⁴.

Por isso o ensino da Matemática deve apresentar do 1º ao 7º ano uma intensão declaradamente heurística, além de um carácter ativo e experimental predominante no 1º ciclo e que diminui gradualmente. Também o recurso à intuição, que deve caracterizar todo o ensino liceal, é quase exclusivo nos primeiros anos para ceder lugar por fim à necessidade do rigor lógico e à axiomatização¹⁵.

Alimentam-me estas reflexões, pois, a convicção de que, no conceito moderno de didática, o verdadeiro professor, o autêntico mestre, não pode ser Aristóteles, mas simplesmente Sócrates. Ensinar filosofia é, em suma, filosofar¹⁶.

Para além da utilização, de forma relativamente vaga e indistinta, de um conjunto de noções que remetem para um mesmo universo semântico, que podemos traduzir por fórmulas aglutinadoras como “métodos ativos”, “ensino ativo” ou “escola ativa”, fica também claro que há uma graduação das opções relacionada, em particular, com o estádio em que se encontram os alunos, mas, também, com as características de uma disciplina concreta ou as opções pedagógicas e didáticas dos professores. A citação de Iolanda Lima é, a esse propósito, significativa, ao considerar que o recurso à intuição e à experimentação deve ser mais acentuado nos primeiros anos, diminuindo à medida que se aproximam os anos terminais do liceu, isto sempre no âmbito do paradigma heurístico. Pela citação de Mário Dionísio ficamos a saber que o autor, para o caso concreto das línguas vivas, prefere sempre o “método experimental”. Temos, pois, por um lado, uma preservação da tradição do “método intuitivo” e das “lições de coisas” que marcaram as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX e, por outro, uma apropriação da tradição dos “métodos ativos” prevaletentes no contexto da chamada Educação Nova, em qualquer caso combinada com o aprofundamento da reflexão sobre o “método heurístico” e a permanente presença do “diálogo (dito) socrático”. A pedagogia dos anos 30 a 60 é, assim, marcada por um forte hibridismo, nela se expressando a longa tradição de uma dada “tradição de inovação”.

Esse hibridismo é, ainda, mais acentuado, no que se refere a alguns dos discursos docentes, pelo esbatimento da dicotomia atrás referida e pela parcial legitimação de algumas opções pedagógicas tidas por tradicionais, legitimação, em alguns casos, relativo a um contexto próprio, o dos anos mais adiantados. É o que acontece quanto a uma das mais representativas

¹⁴ “Jornal de 12 de março. Problemas do ensino do Francês no 1º ciclo. Conferência pelo estagiário do 2º ano, Dr. Mário Dionísio de Assis Monteiro”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.144.

¹⁵ “O ensino da Matemática Elementar: finalidade, conteúdo e didática”, *Palestra*, nº 3, 1958, p.71.

¹⁶ “Do método expositivo em Filosofia”, *Palestra*, nº 7, 1960, p.121.

“tradições docentes” – a “forma expositiva” – questão colocada por duas estagiárias: Maria de Lourdes Cardoso de Menezes e Maria José de Oliveira Tavares Monteiro.

Como deverá o professor de física orientar as suas lições no 2º ciclo? De forma dialogada ou expositiva? ...

Se, pois, a característica da aprendizagem está na participação da inteligência nas dificuldades do pensamento, a verdadeira forma é necessariamente dialogada, o que não quer dizer que até a forma expositiva o não seja também, quando convenientemente interpretada¹⁷.

Quanto à forma, passará a ser essencialmente expositiva quando se trate de lições dadas a alunos do 3º ciclo, o que se justifica, não só por os alunos terem já suficientemente desenvolvida a capacidade de atenção e raciocínio, como pela profundidade, e em certos aspetos novidade, de que se reveste a matéria que necessita de ser apresentada na sua sequência de relações lógicas.

Pretende-se ainda preparar, desta maneira, os alunos para o tipo dogmático de lições que irão receber na Faculdade.

Para que a exposição da matéria prenda a atenção dos alunos, deverá ser simples, correta, bem clara, viva, traduzindo precisão, e convindo até que, uma vez por outra, se auxilie com a forma interrogativa.¹⁸

No caso da citação de Maria de Lourdes Menezes temos a admissão de que as duas formas por ela consideradas centrais, a “expositiva” e a “dialogada”, não são inconciliáveis ou irreduzíveis. A oposição binária pode dar lugar a uma síntese, ou seja, o ensino deve ser um permanente diálogo, devendo a exposição do professor, corretamente interpretada, não só permiti-lo como, até mesmo, incentivá-lo, ao provocar o pensamento do aluno e estimular a sua inteligência. A citação de Maria José Monteiro dá conta da especificidade com que são tidos em conta os alunos do último ciclo liceal, já próximos do eventual ingresso na universidade. Segunda a autora, aqui deve predominar a “forma expositiva”, ainda que complementada pela “interrogativa”.

3. A complexidade das relações entre tradição e inovação

Como vimos, a relação, seja por contraposição seja por articulação, entre as categorias de tradição e de inovação é algo muito presente nos discursos dos professores metodólogos e dos professores estagiários que escreveram, entre os anos 30 e 60 do século XX, nas páginas do

¹⁷ “Jornal de 15 de março. O ensino das Ciências Físico-Químicas. Conferência pela professora estagiária do 7º grupo, Maria de Lourdes Cardoso de Menezes”, *Palestra*, nº 2, 1958, p.162.

¹⁸ Jornal de 22 de fevereiro. Conferência. Métodos, processos e formas de ensino das Ciências Naturais no 3º ciclo. Sua exemplificação com um plano de lição sobre as Leis de Mendel. Pela professora estagiária do 6º grupo, Maria José de Oliveira Tavares Monteiro, *Palestra*, nº 2, 1958, p.107.

Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) e da Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura. O carácter incontornável desse tema nos referidos discursos conduz-nos à necessidade de aprofundar um pouco mais a reflexão, agora num registo mais teórico, sobre o tema, tendo por referência o contributo de Peter Burke (2007) para a sua compreensão.

À noção de tradição foi atribuída, com frequência, uma conotação negativa, no que se refere à sua articulação com as ideias e com as práticas educativas. Em contraponto, à noção de inovação é conferido, em geral, um maior prestígio. Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a retórica da Educação Nova contribuiu para radicalizar essa dicotomia, ao deslegitimar a chamada escola tradicional na procura de reafirmar a bondade das propostas inovadoras por ela propagandeadas. Em muitos dos discursos da atualidade, esta contraposição continua presente.

No entanto, o trabalho dos professores está impregnado de tradição, o mesmo acontecendo em relação à vida das escolas. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura e não, especificamente, as questões educativas o historiador inglês Peter Burke procurou dar conta da complexidade das relações entre a tradição e a inovação e reabilitar o primeiro dos conceitos, articulando-o com outros próximos, como património e memória. O autor chamou a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição (no singular), mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou “traduções” mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de “bricolage” ou de “hibridismo”. Sugere, pois, o uso de um conceito mais flexível de tradição.

As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na ótica de Peter Burke, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações. O autor chama, ainda, a atenção para a existência de tradições de inovação, algo que está bem presente em alguns movimentos pedagógicos, como, por exemplo, os que, ainda na atualidade, se reclamam, para referir o caso português, da pedagogia Freinet ou da Cartilha Maternal de João de Deus. O olhar para o pensamento pedagógico no sentido de construir verdadeiras genealogias da inovação corre o risco de se tornar teleológico. Até quando permanece uma ideia ou uma prática inovadora? Até sempre? Recheado de implicações para o terreno educativo é a maneira como o autor encara o decisivo tema da relação entre a tradição e a inovação:

Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação. Paradoxos que são bem claros na prática cotidiana da educação como na história dela. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis: para falar latim, *tradere* e *educere*. Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente. (Burke, 2007: 20)

O desafio para que se tenha um olhar complexo, que tenha em conta os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o autor está claramente ausente.

As reflexões de Peter Burke sobre a complexidade das relações entre tradição e inovação permitem-nos iluminar o olhar sobre o debate pedagógico travado entre os anos 30 a 60 sobre a problemática dos métodos de ensino. A oposição entre métodos tradicionais e métodos modernos é algo muito interiorizado pelos educadores que intervêm nesse debate, impregnando essa dicotomia a generalidade dos discursos. Mesmo assim, como vimos, alguns dos autores aqui analisados conseguem relativizar ou, mesmo, questionar uma abordagem dicotómica, propondo algumas tentativas de síntese ou de hibridismo metodológico, em particular no que se refere à relação entre “forma expositiva” e “forma dialogada”.

Ficou também claro que estes educadores se sentiam herdeiros, mesmo que inconscientes, de uma verdadeira “tradição de inovação” no sentido que Peter Burke lhe atribui. É essa tradição, com várias décadas de expressão e, em alguns casos, séculos (como no que diz respeito ao chamado “diálogo socrático”), que tem as suas raízes míticas em Rousseau, que aflora recorrentemente ao longo do século XIX até ser sistematizada, na transição para o século XX e primeiras décadas deste século, pela Educação Nova e que, a partir daí, conhece reinterpretações e ramificações de sentidos diversos, da “escola ativa” conservadora à pedagogia Freinet, passando por construtivismos vários. Essa tradição surge espelhada, por exemplo, nas críticas a um ensino “livresco”, “dogmático” e “expositivo” e nas alusões a fórmulas como “ensino ativo”, “método heurístico”, “método experimental”, etc. Os metodólogos e estagiários que as usam sentem-nas como parte de uma genealogia. Assumem, também, como notou António Nóvoa (1987) para um momento anterior, que a adesão a essa “tradição de inovação” contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Esse é o discurso profissional legítimo, mesmo que as dissonâncias com as realidades educativas sejam relativamente óbvias.

É, também, no entanto, um discurso caracterizado pelo hibridismo. Lugares-comuns aparentemente inovadores misturam-se com fórmulas na aparência tradicionais em conjuntos discursivos que, não obstante, não parecem incoerentes aos olhos dos atores (e não o são no confronto com o olhar crítico hoje possível). Desta segunda dimensão são exemplo, quer as abundantes referências à “arte de ensinar” (e a todo o campo semântico coberto por esta noção) quer as tentativas de alguma recuperação e legitimação da “forma expositiva”.

Em síntese conclusiva, e retornando à nossa pesquisa concreta, podemos dizer que, apesar dos constrangimentos colocados pelos tempos difíceis, os do autoritarismo salazarista e do predomínio dos valores conservadores, que os atores (e autores) aqui referenciados viveram, o campo pedagógico continua a dar prova de um relativo pluralismo e de uma vinculação genuína para com as propostas pedagógicas renovadoras, que pode ser estendida à própria instituição de

formação que era o Liceu Normal de Luís de Camões. Estes formadores de professores e professores em formação não hesitam em manifestar as suas ideias muito próprias, mesmo quando alternativas ao que parece ser a pedagogia oficial, mantendo-se no terreno especificamente pedagógico e didático, aquele em que esse relativo pluralismo era possível.

Fontes consultadas

Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) [1932-1938].

Palestra. Revista de pedagogia e cultura. Lisboa, Liceu Normal de Pedro Nunes (1957-1973).

Burke, Peter (2007), “Cultura, tradição, educação”, em Decio Gatti Junior e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia, Edufu, pp.13-22.

Day, Christopher (2004), *A paixão pelo ensino*, Porto, Porto Editora.

Nóvoa, António (1987), *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*, Lisboa, INIC.

Pintassilgo, Joaquim (2011), “Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática”, em Pablo Celada Perandones (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, v. I, El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar, pp.201-208.

Woods, Peter (1999), *Investigar a arte de ensinar*, Porto, Porto Editora.

Pintassilgo, J. (2014). O debate sobre os métodos de ensino nos liceus portugueses (anos 30 a 60 do século XX). Comunicação apresentada no *XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)* - “Sujeitos, poder e disputas pela educação”, realizado no Colégio Mexiquense em Toluca, México, entre os dias 6 e 9 de maio de 2014. [CDrom]