

Os saberes e poderes da reforma de 1905

entretextos

22 José Viegas Brás
Maria Neves Gonçalves

OS SABERES E PODERES DA REFORMA DE 1905

Junho de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



José Viegas Brás
Maria Neves Gonçalves
Investigadores do Ceief
Professores na ULHT

OS SABERES E PODERES DA REFORMA DE 1905

Resumo

Neste artigo, revisitamos a reforma de 1905 ao nível das inovações curriculares e dos dispositivos pedagógicos que a singularizaram.

Como enfoques metodológicos, assumimos o currículo enquanto construção social, e estabelecemos uma conexão entre pedagogia do poder e do saber, na linha de Nietzsche e de Foucault de que, por detrás de todo o saber, o que está em jogo é uma luta de poder, estando o poder político intrinsecamente correlacionado com o saber.

Abordamos, num primeiro momento, a nova configuração curricular proposta por este diploma - elaborado pelo director geral de Instrução Pública, Abel Andrade, e promulgado pelo ministro do Reino, Eduardo José Coelho - e colocamos em evidência, por um lado, os mecanismos que fizeram com que a educação física integrasse definitivamente o currículo dos alunos do liceu e, por outro, a forma como abriu caminho para um novo conhecimento e para uma nova construção do corpo. Num segundo momento, relevamos a importância do que designamos por *novos mecanismos de regulação* onde incluímos o caderno diário, o incentivo à prática pedagógica de arquivar e expor os trabalhos dos alunos e a cooperação entre o liceu e a família. Por fim, concluímos que esta reforma deve ser vista em articulação com a reforma anterior de Jaime Moniz e que ambas acabam por corresponder a duas peças fundamentais do movimento reformista cuja aposta, em última análise, era a formação da futura elite governante.

Palavras-chave: reforma; configuração curricular; educação física; saber; poder.

Abstract

In this paper, we intend to revisit the 1905 Reform focusing on the curriculum innovations and pedagogical measures that made it unique.

As methodological focuses we assume the curriculum as social construction and we establish a link between the pedagogy of power and learning following Nietzsche and Foucault,

considering that behind all learning and understanding what is at stake is a fight for power, being the political power intimately related with learning.

We deal, at the beginning, with the new curriculum proposal of the above-mentioned document – drafted by the Director General of Public Instruction, Abel Andrade and undersigned by the Minister of the Reign, Eduardo José Coelho. We highlight, on one hand, the mechanisms that made physical education part of the students' curriculum at grammar school, and on the other hand, the means that opened a new way to a new learning and to a new development of the human body. In a second moment, we highlight the importance of what we call the *new mechanisms of regulation* where we include the notebook, as an incentive to the pedagogical practice of filling and exhibiting the work done by the students and at the same time the cooperation between the grammar school and the family. At last, we assume that this Reform should be seen in articulation with the previous one by Jaime Moniz, and that both correspond to two fundamental pieces of the reform movement, which was the basis of the education of the future governmental elite.

Key words: reform; curriculum as social construction; physical education; knowledge; power.

1 - Introdução

O atraso da sociedade portuguesa e a necessidade de se instaurar um sistema educativo liberal moderno, foi tema de debate que se arrastou durante todo o século XIX, tendo-se agudizado progressivamente a partir da segunda metade do século. Apesar dos esforços realizados por alguns reformistas, o nosso sistema educativo continuava a não corresponder aos desafios da modernidade.

A institucionalização de um sistema de ensino moderno colocava-se como um imperativo para a transformação social, pois o sentimento de decadência nacional estava a afogar o imaginário e a ferir o nosso orgulho de ser português. Este empreendimento que está indissolivelmente ligado ao liberalismo, implicava a ideia de regenerar a sociedade, estabelecer uma nova ordem, tal como os países de referência já o haviam feito.

É interessante analisarmos as reformas como um novo arranjo cultural saído da disputa entre as forças da mudança e as da estagnação. Cada novo equilíbrio pretende introduzir uma mudança na regulação social, um ponto de viragem nos saberes e nos poderes, procurando-se com isso apetrechar e vincular cada um a uma nova organização social. Daí que seja impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos (Silva, s/d.:147). O que é considerado útil, as capacidades que são socialmente valorizadas não podem ser lidas fora da história, fora dos interesses que determinam quais os conhecimentos que são considerados válidos. Daí Goodson (1995:67) nos dizer que um dos problemas relacionados com o estudo do currículo é o facto de se tratar de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. É por isso importante desviarmo-nos do enfoque meramente técnico e adoptarmos o conceito de currículo como construção social.

Com efeito, as reformas representam sempre um marco de mudança, um ponto de saturação que culmina invariavelmente na substituição de paradigmas que vão servir de referência ao processo de construção curricular. Com a reforma pretende-se produzir no ensino as alterações necessárias que o sistema económico, cultural e político exigem. E tudo isto é instável porque o homem sempre sonhou com o progresso, sempre procurou introduzir alterações na forma de vida. Toda esta indeterminação faz do processo de mudança curricular um campo problemático porque a concepção de mudança, o sentido a dar à produção do melhoramento social é motivo de grandes conflitos. Por isso, a reforma é um palco onde se cruzam múltiplos saberes e poderes, múltiplas visões de estar na vida.

Por tudo isto, podemos dizer que falar em reformas escolares é falar em novas configurações de conhecimentos, do que deve ser aprendido e incorporado, do que deve ser desenvolvido e do que deve ser suprimido, do que é apreciado e valorizado e do que é marginalizado e desprezado. Procurar o nexos da alteração de conhecimentos que são afectos ao poder, é ao mesmo tempo compreender como cada um fica ligado a uma forma particular de (auto)governo. Por consequência e seguindo por agora Rose (1998), diremos que de cada reforma sai uma administração do eu. Neste sentido, a regulação das capacidades subjectivas não são questões privadas. Por isso, o currículo está profundamente implicado na produção social, na criação de sentido. Cada um vai organizar as percepções, vai fazer ver como o mundo deve ser sentido e vivido. Neste sentido Popkewitz utiliza o termo epistemologia social para se referir à relação que existe entre o conhecimento de escolarização e os aspectos do poder.

2 – Novas Relações de Poder e a Nova Configuração Curricular

A reforma de 1905 resulta de um longo processo de transformação. Para se chegar às decisões sobre as mudanças a introduzir foi preciso criar condições para vencer as resistências hegemónicas. Desde a reforma de 1894-95, designada de Jaime Moniz, que a remodelação do ensino secundário vinha sendo insistentemente reclamada pela opinião pública, por diversos professores, pedagogos e articulistas da imprensa de educação e ensino. É conhecida a onda de contestação que o diploma despoletou, porque, na verdade, correspondia ao que Jorge do Ó (2003:234) chamou de “estratégia de rompimento”. Não é nosso ensejo, nem cabe no horizonte deste artigo, explanar a diversidade de comentários e a pluralidade de contendores acerca deste Decreto. Não vamos insistir nestes pontos que, com enfoques específicos, se encontram bem estabelecidos pela investigação histórica (Adão, 1998; Barroso, 1995a, 1999; Nóvoa, 1987; Ó, 2003; Proença, 1993, 1997, 1999; Valente, 1973).

O nosso foco de análise centra-se mais precisamente nas consequências da onda de contestação à Reforma de Jaime Moniz. Foi preciso esperar pelo dia 29 de Agosto de 1905 para, o então ministro do Reino, Eduardo José Coelho, assinar o Decreto que iria imprimir uma nova configuração ao ensino liceal. A notícia foi recebida com agrado, manifestando-se num duplo sentimento. Por um lado, festeja-se a vitória sobre as forças reaccionárias que se opunham à mudança e, por outro, celebra-se finalmente o acto de justiça que tardava a ser feito. Tal é o caso da Associação do Magistério Secundário Oficial¹, criada em 1904, que exulta com esta medida: “O Sr. Ministro do Reino soube resistir a influências reaccionárias que se opunham tenazmente e por todos os meios a quaisquer modificações na reforma de 94-95”². Num outro sentido, como por exemplo fez notar um articulista do diário republicano *O Século*, que sabendo da publicação iminente do diploma, declarava a 25 de Agosto: “A justiça fez-se tarde, mas fez-se; há

pois, motivo de sobra para que todos olhem com desvanecimento o decreto que acaba de se publicar. A reforma que vai executar-se no próximo ano lectivo é uma reparação que desde 95 era devida à mocidade estudiosa, ao país e ao professorado”³.

Contudo, a reforma de 1905, preparada meticulosamente por Abel Andrade⁴, então director geral de Instrução Pública, correspondia aos anseios e expectativas da opinião especializada. Abel Andrade consultou a Associação do Magistério Secundário Oficial⁵. Atendeu aos “numerosos opúsculos”, aos diversos artigos publicados na imprensa, às opiniões dos reitores, aos relatórios dos presidentes dos júris de exame e à “indicação dos resultados” fornecidos pelas Estatísticas do Ensino Secundário (Andrade, 1905: 1-4). E teve em linha de conta o extenso relatório - intitulado precisamente *O regime de instrução secundária e os seus resultados*, dado à estampa em 1903 – do seu colega da Universidade, Marnoco e Sousa⁶. Abel Andrade buscou o consenso. E de certo modo obteve-o. *A Educação Nacional* não deixou de lhe regatear elogios:

“O Doutor Abel Andrade desde logo se propôs a seguir um caminho novo, mas não da novidade jactanciosa que reforma para fazer estrépito, porque nem isso se podia compadecer nunca com a inteireza do seu carácter e com a robustez da sua inteligência”⁷.

Mas olhemos mais de perto para a génese do Decreto de 29 de Agosto de 1905. Em Julho de 1902, foi ordenada uma investigação ao Liceu Central de Lisboa, em virtude das queixas endereçadas à Direcção Geral de Instrução Pública, contra a forma como tinham decorrido os exames e como haviam sido apurados alguns alunos internos. A Portaria do dia 28, assinada por Hintze Ribeiro, explicitava a necessidade de “apurar se estes e outros factos congéneres são consequência da actual organização do ensino secundário em vigor e ponderar as alterações que convenha fazer-se em algumas das suas disposições”⁸. Para proceder a essa investigação e fazer um relatório sobre a

reforma de instrução secundária de 1894/95 e os seus resultados, foi nomeado o lente da Universidade de Coimbra, Marnoco e Sousa.

O relator colheu diversos depoimentos no Liceu Central de Lisboa e apenas dois professores, Alfredo Apell e Barbosa Bettencourt, se manifestaram a favor da manutenção do regime vigente de instrução secundária. Os docentes liceais adversários do diploma foram vários: João José Figueiredo, Desidério Pinto Soares de Miranda, Ventura Faria, Eugénio Moniz, José Bernardino de Sousa Romano, Alípio Albano Camelo e Agostinho Fortes. Este depoente afirmou que “a reforma tem produzido resultados negativos para a instrução”. E aquele sustentou:

“É urgente e necessário bani-la, pelo menos modificá-la profundamente, procedendo desde já a um estudo consciencioso sobre a reforma que ultimamente se decretou em França, estudo que certamente há-de ter como consequência a condenação, se não absoluta, pelo menos em grande parte da reforma de 1894, que devia ter a mesma sorte que já teve a reforma do ginásio alemão que o legislador copiou textualmente”⁹.

Face ao que averiguou, Marnoco e Sousa constatou que, apesar da reforma não se ter coroado do êxito esperado, os seus resultados não poderiam ser considerados “desastrosos”. E acrescentava o seu testemunho pessoal: os estudantes apresentavam na Universidade “uma manifesta vantagem sobre os outros alunos”. Contudo, parecer ter ficado convencido da urgência em reformar o diploma de 1894, conforme se depreende da forma como termina o relatório: “Oxalá que estas conclusões convençam Vossa Majestade da necessidade instantânea de modificar o regime da instrução secundária de modo a restabelecer a confiança que todo o povo livre deve depositar no seu ensino. Os homens passam e as instituições ficam...” (Sousa, 1903: 49).

Ainda no ano de 1902, Abel Andrade expede, em Junho, uma circular a requerer relatórios aos presidentes de júris de exame dos liceus. E, no mês seguinte, solicita-lhes

reflexões sobre a actual organização do ensino secundário e as propostas de alterações dos dispositivos do diploma em vigor¹⁰.

Os relatórios, na sua globalidade, revelam que há um grande índice de exclusões, contudo, os alunos aprovados demonstram aprendizagens mais significativas e melhores conhecimentos dos conteúdos programáticos¹¹.

A par da recolha destes dispositivos emanados do poder central, continuam a surgir, na imprensa, vozes a combater o regime de instrução secundária vigente. O professor liceal, Borges Grainha, maçom e republicano, sustentou, no *Diário de Notícias*, desde Outubro de 1904 a Maio de 1905, uma vigorosa campanha contra os princípios organizativos do diploma de Jaime Moniz. A esta luz, publica uma série de artigos, com o intuito de modificar a organização do ensino secundário, vigente. O director do *Diário de Notícias*, Alfredo da Cunha, considerou-o mesmo um dos “mais valentes, denodados e ilustres demolidores da velha reforma”¹². Esses artigos viriam a ser compilados, pelo autor, no livro *A instrução secundária de ambos os sexos no estrangeiro e em Portugal*, editado em Outubro de 1905. No Prefácio, Alfredo da Cunha revela que o então chefe do governo, Luciano de Castro, lhe dissera que lera todos esses artigos “com muito agrado, achando que continham matéria digna de atenção e alvitre que seria útil pôr em prática” (Cunha, 1905: iv).

No início de Outubro de 1904, por Portaria do dia 8 desse mês¹³, o Projecto de Reforma da Instrução Secundária, elaborado por Abel Andrade, é apresentado ao ministro do Reino, Hintze Ribeiro. E submetido à apreciação do Conselho Superior de Instrução Pública¹⁴, dos reitores dos liceus centrais e de uma comissão, composta por vinte e um professores dos liceus¹⁵, dirigida por Jerónimo Northway do Vale (presidente da Associação do Magistério Secundário Oficial) e secretariada por António Carlos de

Freitas e Silva, professor do Liceu de Lamego. Esta comissão teve dez sessões de trabalho, oito em Outubro de 1904 e duas em Novembro do mesmo ano¹⁶. E o seu Parecer reafirma as linhas directrizes, as opções metodológicas e curriculares do projecto de Abel Andrade. E “faz votos para que seja convertido em lei com brevidade, já que a urgência do assunto o requer”¹⁷.

Porém, passados dois meses, os reitores ainda não tinham apresentado os respectivos pareceres. Em Janeiro de 1905, um articulista do *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, num artigo significativamente intitulado, *Silêncio reitoral*, lamentava esse facto. E concluía o artigo, interrogando-se: “Será desleixo, incapacidade crítica ou animadversão contra o projecto?”¹⁸.

Ao Conselho Superior de Instrução Pública foi pedido, pela Portaria de 18 de Março de 1905, um parecer sobre o Projecto de Reforma da Instrução Secundária. Só passados quatro meses, mais precisamente a 26 de Agosto de 1905, é que emite a sua opinião, frisando que, “apesar de não estar em vários pontos em harmonia com as ideias por vezes expendidas por esta corporação a respeito dos assuntos de instrução” e dada a urgência da necessidade de reformar os estudos secundários, “corre a este Conselho o dever de, neste sentido e, em tais condições, não recusar o voto favorável ao referido projecto”¹⁹. Como se vê neste enunciado discursivo, vislumbra-se, apesar da contenção verbal, uma certa divergência da parte do Conselho relativamente ao projecto em análise. Essa discordância não nos surpreende. E porquê? Desde 1903, que a imprensa vinha veiculando as desinteligências entre os membros do Conselho Superior de Instrução Pública e o director geral, Abel Andrade. Ao periódico *O Jornal*, por exemplo, chegam ecos desses desentendimentos. No dia 28 de Julho de 1903, estampa na 1ª página, um editorial intitulado *Rivalidades do Director Geral e do Conselho*

Superior de Instrução Pública. O editorialista chega a afirmar, num registo coloquial e disfórico, que “o director geral [Abel Andrade] embirra com este [Conselho Superior de Instrução Pública], chamando-lhe desdenhosamente «O Olimpo»...”²⁰.

Em Julho de 1905, uma comissão de pais e tutores de alunos dos liceus, presidida pelo director do *Diário de Notícias*, apresenta ao rei e ao chefe do Governo, Luciano de Castro, uma petição no sentido de modificar o actual regime de instrução secundária que vigorava desde 1895.

A *Representação*, publicada no *Diário de Notícias* do dia 5 de Julho de 1905, reitera “os graves inconvenientes” do referido diploma que, após dez anos de vigência, é globalmente condenado pelos professores e reitores, alunos e encarregados de educação. Neste contexto, a comissão solicita o seguinte:

“Que se promova cuidadosamente a organização efectiva de instalações para o desenvolvimento da educação física actualmente descurada.

Que se reduza e seja mais profícuo o trabalho dos alunos, actualmente excessivo.

Que se faça completa revisão dos programas, que são demasiadamente extensos.

Que se modifique o regime actual da adopção de livros de ensino, condenando-se o livro único e seu exorbitante preço.

Que se reduza consideravelmente o estudo da língua latina.

Que tanto aos alunos que frequentam o curso geral como aos que sigam o complementar, seja permitido o estudo simultâneo das línguas, inglesa e alemã sendo obrigatório o estudo da língua inglesa.

Que se estabeleça a bifurcação dos cursos.

Que acabe o regime das disciplinas privilegiadas.

Que seja suprimida a disposição regulamentar que permite excluir os alunos, no fim da primeira época, quando não obtenham média.

Que se consintam exames singulares de quaisquer disciplinas sem que haja necessidade de especificar o fim a que se destinam, nem ter o aluno atingido determinada idade.

Que o aluno não seja excluído por não obter média numa disciplina só.

Que sejam inamovíveis, quanto possível, os professores das classes, sobretudo, no mesmo ano lectivo.

Que se conceda maior liberdade ao ensino particular.

Que sejam imediatamente criados três liceus, pelo menos, em Lisboa, mas que sejam completos, e situados em pontos distantes, de forma a servirem convenientemente a população da capital.

Que se construam três edifícios em Lisboa, dotando-os de mobiliário, material didáctico, bibliotecas, gabinetes de física, laboratórios e museus.

Que o regime proposto nesta *Representação* possa aproveitar, tanto quanto possível, aos actuais alunos de instrução secundária”.

O conteúdo desta *Representação* consubstancia os anseios da opinião especializada acerca do ensino secundário ao nível do desenho curricular (integração da educação física, redução da carga horária do latim, possibilidade de optar entre o estudo do inglês ou do alemão, redução dos conteúdos programáticos), ao nível dos exames (possibilidade de fazer exames singulares) e ao nível da organização estrutural (abolição do regime de livro único, apologia da liberdade de ensino e construção de edifícios próprios devidamente apetrechados).

A 5 de Agosto de 1905, surge uma outra *Representação*, a dos pais de família, directores de colégios e professores do ensino particular do Porto²¹ a propor medidas “que salvem o ensino médio, absolutamente comprometido pelo regime vigente”, no sentido de “aproximar a escola da vida, de que tão divorciada tem andado” e “combinar o ensino teórico da ciência com a aprendizagem da vida real”²². Esta petição enfoca, naturalmente, as vantagens da liberdade de ensino por estimular a concorrência com o ensino oficial e contribuir para o desenvolvimento da instrução. Daí o apelo: “É indispensável quebrar as cadeias que manietam o ensino particular” para quem “o ensino oficial constitui padrão e guia em toda a parte do mundo”²³.

Segundo a *Educação Nacional*, o ministro do Reino, Eduardo José Coelho, que recebeu estas comissões manifestou a sua concordância com o conteúdo das propostas e mostrou-se empenhado em “não sair do ministério sem ligar o seu nome à remodelação do ensino secundário”²⁴.

Desejando que o Parlamento discuta e aprecie o Projecto de Reforma da Instrução Secundária, diversos artigos na imprensa reiteram as suas virtualidades, insistindo no

“interesse vital para o ensino e nas justas e legítimas aspirações de toda a classe do professorado”²⁵.

O deputado progressista Pereira Cardoso faz algumas considerações sobre este diploma, reconhecendo que ele corresponde ao apelo da imprensa, de docentes e de pais que desejam educar e instruir os filhos. Felicita o ministro do Reino por ter dado “um passo agigantado para completar e aperfeiçoar a nossa instrução secundária”²⁶. E passa a enumerar as mais valias que, na sua óptica, o documento contém: a introdução da educação física na matriz curricular deste grau de ensino, a simplificação dos conteúdos das matérias de ensino e a redução do número de horas lectivas. Porém, afigura-se-lhe grave a falta de obrigatoriedade da língua inglesa. Para reforçar esta tese, apresenta os seguintes argumentos: nas colónias, fala-se inglês, as cartas geográficas acham-se repletas de nomes ingleses e nas nossas relações económicas internacionais, o comércio inglês ocupa um lugar proeminente. Refere-se também a modelos educativos estrangeiros, como a Áustria, Holanda, Bélgica, Suécia, França e Alemanha, que incluem nos planos de estudo o ensino obrigatório da língua inglesa²⁷.

Também os comentários coetâneos dos republicanos evidenciam *grosso modo* concordância com o documento legal em análise. Um dos articulistas do *Diário de Notícias* do dia 2 de Setembro, presumivelmente o republicano Borges Grainha, escrevia: “a reforma de 1905 tem de ser cumprida em todas as suas disposições”. E a *Educação Nacional* elogiava os programas dos liceus: “Estão realmente bem (...). Caiu muita farrapagem do arreglo [*sic*] germânico e excrescências que caracterizavam o anterior”²⁸.

3. O culminar do processo de conversão da Educação Física em saber verdadeiro

Uma questão que importa fazer é a conexão entre as relações de poder e a entrada dos exercícios gímnicos no currículo. Quando nos referimos ao culminar do processo de conversão da educação física em saber verdadeiro, queremos colocar em evidência os mecanismos que fizeram com que a educação física fosse definitivamente aceite no currículo dos alunos do liceu e estabelecer o elo de ligação com os procedimentos que dela dependem.

Pela voz de J. J. Silva Amado, reitor do Liceu Central de Lisboa, na sessão solene de abertura dos cursos²⁹, em 1 de Outubro de 1895, afirma-se que em certas reformas se tem tomado por modelo a organização da França, mas que, desta vez, se seguiu o modelo alemão. Aproveitando esta ocasião, refere que nos liceus portugueses não entrou o ensino da ginástica como sucede na Alemanha. Em sua opinião, “os exercícios ginásticos constituiriam uma excelente diversão para os alunos, e contribuiriam para se lhes robustecer o corpo, condição essencial para suportarem sem inconveniente a fadiga intelectual que resulta do estudo esforçado de muitas disciplinas” (Amado, 1895: 7).

Esta falha é também colocada em evidência por Ernesto Hintze Ribeiro no Preâmbulo do Decreto n.º 2 de 24 de Dezembro de 1901 - que aprova a nova organização da Direcção Geral de Instrução Pública, no Ministério do Reino - onde é referido que se o Estado obriga as crianças a frequentar as escolas durante uma boa parte da sua infantil existência, é razoável que seja também o responsável, em todo este tempo, pelo desenvolvimento gradual das suas forças físicas e pela manutenção da sua saúde. Isto quer dizer que o Estado não se pode eximir a esta questão, sendo mesmo desejável que tenha um papel interventor.

Isto é perfeitamente perceptível quando de seguida se pergunta se realmente terá sido assim, se o Estado terá inspirado a confiança dos pais que procuram as escolas como *santuário educativo dos seus filhos* e com a máxima garantia e salvaguarda da saúde das crianças durante o período crítico do desenvolvimento, em que elas ficam entregues à sua responsabilidade. A resposta dada a esta questão está no aspecto doentio e no crescente atrofiamento da raça que se verifica na população que frequenta as escolas públicas, tornando-se presa do flagelo que é a tuberculose.

Passados alguns anos, Clemente Pinto, reitor do Liceu Central de Lisboa, clama a urgência de acudir prontamente a este vício educativo, defendendo a importância da educação física para se robustecer igualmente o corpo e o espírito das crianças, sem que existam os fatais desequilíbrios entre eles. Apesar de Clemente Pinto manifestar, na globalidade, uma opinião favorável em relação à reforma de 1894, não lhe restam dúvidas em dizer que:

“É preciso acabar com a monstruosidade antropológica de criar sábios em corpos enfezados e combalidos por taras mórbidas; torna-se necessário formar homens fortes e gerações resistentes, que possam triunfar pela energia e actividade, seguindo assim na esteira das nações dominadoras, que providentemente vêm na conservação do vigor da raça a garantia da sua vida e da sua supremacia”³⁰.

Na sua opinião, deve diminuir-se o número de horas de trabalho diário e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que, durante uma ou duas horas por dia, os alunos possam fazer exercício físico. Para isso, os liceus devem ser instalados em edifícios amplos, bem localizados, com salas espaçosas e bem iluminadas e arejadas, com ginásios, pátios cobertos e cercas, onde se montassem aparelhos ginásticos e jogos de campo, elementos necessários para uma boa educação física. Clemente Pinto preconiza um regime de semi-internato, com trabalhos escolares de manhã e de tarde, separados

por um intervalo para lanche e exercícios físicos, devendo estes estar a cargo de instrutores especializados, para não se cair no erro de serem excessivos nem contraproducentes. Em relação a Lisboa, faz um clamoroso apelo para que se leve a cabo a construção do Liceu de Jesus. A despesa desta construção não deve provocar hesitações, pois daqui derivam grandes benefícios. Clemente Pinto defende a necessidade de se proceder a uma revisão curricular. E sustenta que, da mesma maneira que a ginástica dos membros desenvolve os músculos, a aquisição progressiva e metódica de conhecimentos, que também é uma ginástica cerebral, dará ao cérebro a desejada saúde e à sua função perfeita normalidade. Mas é preciso ter presente que o músculo se cansa e se esgota, se o exercício for demasiado. E quando este se repete com frequência, à hipertrofia sucede a atrofia, do que resulta, fisicamente, diminuição de volume e, fisiologicamente, deficiência funcional. Acontece o mesmo com o cérebro, se receber demasiado estímulo, cansa-se, esgota-se e atrofia-se³¹.

Argumenta que a sua experiência serve para dizer que o número de horas de trabalho (de 24 a 28, mais ainda o tempo dedicado ao trabalho de casa) excede as capacidades dos alunos, o estímulo é em demasia e o cérebro recusa-se a funcionar, em obediência às leis fisiológicas. Muitos referem que os Alemães utilizam ainda um número de horas superior. Sobre esta questão Clemente Pinto diz que as condições étnicas e mesológicas do aluno alemão lhe permitem ser mais resistente.

Como acontece com qualquer órgão, para que este se mantenha em perfeita saúde não se deve pedir um funcionamento superior ao que pode dar. O cérebro não foge às leis fisiológicas, devendo-se usar rigorosa higiene³². No entanto, confessa que não observou casos de esgotamento ou *surménage* que os mais críticos à reforma apontam. Porém, considera que o regime em vigor descurou a educação física, com

grave prejuízo da própria educação intelectual. O velho aforismo, *mens sana in corpore sano*, merece ser rigorosamente respeitado porque, de um lado, a maior exigência pedida ao cérebro devido à complexidade dos conhecimentos, de outro, a progressiva tendência para o definhamento da raça, lançam a ameaça do extermínio das novas gerações.

No que diz respeito aos pareceres dos reitores, é de referir que nenhum deles contesta a inclusão da ginástica no currículo. Verifica-se, *grosso modo*, uma concordância com as ideias e considerações expostas. Curiosamente, o reitor do Liceu de Braga diz mesmo que uma das coisas que mais lhe agrada, e que pode vir a dar os melhores resultados, está no facto de se projectar o funcionamento dos liceus em edifícios próprios e a inclusão da ginástica³³.

Veja-se também que o relatório elaborado por Ferrugento Gonçalves, na qualidade de presidente de Júri de Exames³⁴, acaba também por fazer sobressair a necessidade da prática dos exercícios físicos. Em seu entender, os programas são demasiado vastos e a carga horária é excessiva. Quatro a cinco aulas por dia reclamam do aluno um esforço de atenção difícil de manter, e a matéria que é explicável diariamente nestas horas representa um cabedal de conhecimentos muito grande. Mesmo dizendo que não deseja ir além do que lhe foi imposto no desempenho da missão, pronunciando-se apenas sobre o que julga restritamente derivar dos trabalhos apreciados pelo júri a que teve a honra de presidir, acaba por sugerir que muito se melhoraria o ensino, entre outras coisas, se os liceus fossem instalados em edifícios apropriados onde os alunos, nos intervalos das aulas, pudessem realizar exercícios físicos, o que servia ao mesmo tempo de entretenimento útil e disciplinador. Para ele, o

êxito do ensino secundário passa também pela necessidade de satisfazer a prática do exercício físico.

Reforçando esta ideia, o subinspector Bento da Costa³⁵ apresenta a tradução dum artigo de Alberto Masferrer, fazendo realçar a verdade incontestável da necessidade de alternar os trabalhos intelectuais com os manuais com vista ao desenvolvimento integral e harmonioso das nossas faculdades. Neste artigo, é referido que a fisiologia, a higiene e a pedagogia estão em plena concordância e considera-se o trabalho manual indispensável para o bem-estar. Acontece que a ignorância tem querido relegar para a categoria de coisas vis o trabalho manual, valorizando o trabalho intelectual. Mas, é preciso entender que a natureza reclama sempre os seus direitos, e o aborrecimento, a doença, a deformação e a atrofia são sempre o castigo de quantos desdenham do trabalho físico³⁶.

Também Marnoco e Sousa, no extenso relatório³⁷ que elaborou - e ao qual já fizemos referência - refere que não pode haver desenvolvimento intelectual e moral sem desenvolvimento físico. Salienta que a preocupação exclusiva pelo desenvolvimento mental é prejudicial à própria inteligência, pois, na sua perspectiva, não é compreensível que seres com um débil equilíbrio orgânico possam ser fortes pensadores. Citando Lagrange, sublinha que as faculdades intelectuais não podem ser utilizadas em toda a sua plenitude se não se dispuser de saúde, considerando esta incompatível com a ausência de exercício físico.

O exercício físico quando organizado metodicamente contém um alto valor educativo e moral, dá vigor ao corpo e consciência ao indivíduo de si mesmo e do seu valor, dando o hábito à precisão e exactidão em todas as suas acções e, ao mesmo tempo, dá-lhe força e coragem para enfrentar as dificuldades da vida. E seguindo

Mosso, alta autoridade na matéria, adianta que a fadiga é um remédio eficaz a muitos males e os jogos atléticos constituem uma escola de disciplina. A organização do ensino secundário sem exercícios físicos concorre para a *surménage* intelectual, o que representa um ataque contra a saúde.

De igual modo, o parecer da comissão sobre o projecto de Reforma da Instrução Secundária, organizado, como já referimos, pelo director geral da Instrução Pública, Abel Andrade, entende que o aluno, após excessivo trabalho escolar, não pode, sem um largo período de descanso intelectual e exercício físico, dar seguimento à continuidade do trabalho. Neste sentido, a comissão considera que a criação do ensino da ginástica vem ainda tornar mais completa esta disposição. Sustenta que os exercícios gímnicos são indispensáveis à educação física dos alunos e que a exclusividade do trabalho intelectual levaria ao esgotamento dos mesmos, daí propor a inclusão da ginástica em todas as classes. O ensino do canto coral, para além de completar parte do ensino estético do curso liceal, vem constituir uma preciosa ginástica dos órgãos da voz, do ouvido e da respiração.

O próprio Abel Andrade emitiu o seu parecer em separado onde refere concretamente que “há, principalmente, três pontos que me despertam simpatia especial: o desenvolvimento do ensino das línguas modernas, nomeadamente da língua inglesa; o desenvolvimento e melhor dotação do ensino das ciências naturais; a introdução da educação física, até agora posta de parte sem motivo plausível”³⁸. Dito isto pelo Director Geral, a juntar a todos os pareceres emitidos, podemos concluir que estão reunidas as condições para a inclusão da educação física no currículo. Esta ideia deixou de ser uma coisa bizarra para colher a simpatia de todos.

De tal modo assim é, que o próprio ministro do Reino, José Eduardo Coelho, explicita no Preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905, por ele promulgado: “Os votos dos entendidos em matéria de instrução secundária, as constantes reclamações dos pais e tutores dos alunos dos nossos liceus, os ditames da justiça e os interesses nacionais não podem continuar por mais tempo sem satisfação”. Isto significa o reconhecimento da justeza e da autoridade de todo o movimento de contestação que se desencadeou em defesa da educação física e, ao mesmo tempo, uma declaração de que não é mais possível travar o que se tornou inevitável – a inclusão da educação física³⁹.

O célebre médico escolar, Costa Sacadura, em relação a este decreto sustenta que a institucionalização da ginástica no currículo vem satisfazer as “justas reclamações daqueles que a julgavam indispensável à juventude que compõe a nossa população escolar do ensino médio”⁴⁰. Esta medida, que releva de uma grande importância, não podia deixar de merecer os louvores que se devem tributar às ideias generosas e simpáticas. E não podia deixar de ser assim, em virtude de ter sido até ao presente descurada a “cultura física da população liceal, não se coadunando um tal abandono dos poderes públicos com a obrigação que lhes assiste de satisfazer aos meios que a educação dos governos exige em todas as suas partes”⁴¹.

Para Costa Sacadura, é urgente e inadiável implementar o ensino da educação física. Até hoje, apenas se tem cuidado da educação intelectual da mocidade, esquecendo a educação física. Esta medida torna-se indispensável, pois assiste-se ao definhamento progressivo da população e, para além disso, a educação intelectual, física e moral devem ser inseparáveis. O que se tem verificado no nosso ensino é um desequilíbrio e isso tem-se traduzido num elevado e assustador número de doentes. Este depauperamento físico acaba por induzir o definhamento intelectual e moral.

Contudo, Costa Sacadura também não entende que a medida anunciada seja de fácil implementação⁴². Para isso é preciso pessoal competente e locais apropriados. E sobre isto diz que os edifícios dos nossos liceus são absolutamente impróprios aos fins a que se destinam. Eles não seguem as regras da higiene nem os preceitos da pedagogia científica.

Na sua perspectiva, o Estado, ao tornar obrigatório os exercícios físicos pelo recente decreto, obriga-se igualmente a ele próprio a criar condições para que possa proporcionar a todos os alunos o mesmo benefício. Se não for assim, o Estado não tem o direito de assumir o papel de educador, usurpando esse direito à família. Outrora, era esta que ficava com o encargo de fazer da educação física dos seus filhos o que bem entendia.

Se o Estado fica com o encargo de pugnar pelo desenvolvimento das crianças, exigindo aos pais que lhe entreguem os filhos, então também se deve verificar a exigência de sinal contrário, isto é, os pais devem exigir ao Estado que não atrofie o organismo de seus filhos, que *são carne da sua carne, alma da sua alma*. Significa que deve acabar de vez o modelo debilitante cheio de miasmas, que os vai apagando lentamente. E que urge, através da ginástica, promover o revigoramento da mocidade portuguesa.

4 – A Introdução de Novos Mecanismos de Regulação

De facto, este diploma trazia inovações não só a nível curricular como no domínio das metodologias de ensino-aprendizagem, propondo uma maior interacção entre o liceu e as famílias de molde a potenciar o acompanhamento dos educandos pelos encarregados de educação. A Circular nº 4 de 5 de Outubro de 1905, assinada por Abel

Andrade, explicita, num registo pedagógico-didático, estas estratégias educativas: “o auxílio que as famílias devem prestar ao liceu na árdua tarefa de educar a mocidade”, uma vez que “as relações entre o liceu e as famílias devem ser constantes”⁴³.

Esta circular introduz, pela primeira vez, nos nossos liceus, o caderno escolar. Que seria distribuído gratuitamente aos alunos e disponível para consulta nos actos de exame de cada discente. O caderno escolar destinava-se à anotação circunstanciada e sucessiva das fases do percurso escolar do aluno, desde o menor incidente de carácter puramente disciplinar até ao mapeamento detalhado das diversas classificações obtidas nas diferentes disciplinas. Com efeito, Abel Andrade atribui a este dispositivo pedagógico uma importância significativa, como aliás, transparece nas seguintes notações dadas aos professores:

“Da própria natureza do assunto e da influência do caderno escolar resulta a absoluta necessidade de as autoridades académicas não lançarem no caderno escolar notas que não hajam ponderado maduramente quer se trate do elogio, que só é eficaz quando bem aplicado em vista do modo de ser de cada aluno, quer se trate de censura, que tem de ser aplicada com a máxima prudência”⁴⁴.

Este instrumento pedagógico foi bem acolhido pela classe docente, espalhada por todo o país. No dia 25 de Abril de 1906, a cidade de Bragança podia ler no jornal *O Nordeste*, um depoimento entusiástico do professor liceal Adrião Amado: “O regime de instrução secundária actual no sentido de aproximar as famílias do aluno com os agentes de educação estabeleceu o uso do caderno escolar. São incalculáveis as vantagens que há a esperar de tão salutar inovação”. E um professor do Liceu do Porto fez questão de frisar: “Eu quero lavrar aqui o meu voto de adesão a um tal melhoramento que vem suprir uma enorme lacuna de relações entre os liceus e as famílias”⁴⁵.

A 5 de Outubro de 1905, Abel Andrade expede aos reitores dos liceus uma nova circular para sublinhar as valias educativas decorrentes da prática de arquivar os

exercícios escritos dos alunos, de implementar exposições escolares e de convidar as famílias a irem visitá-las⁴⁶. Atentemos com mais pormenor no conteúdo dessa circular:

“A prática, seguida nas escolas, de arquivar todos os exercícios escritos dos alunos é, a todos os respeitos, salutar: representa, a todo o tempo, para o professor a prova da sua dedicação pelo ensino e da seriedade e firmeza dos seus julgamentos; é um excelente meio educativo, porque habitua os alunos, desde a escola, à ideia de que o seu trabalho não é perdido e, antes, pode ser examinado e apreciado por todos os seus mestres, pela sua família e por todos os visitantes do liceu. (...) Não devem, todavia, os trabalhos escritos dos alunos ficar constantemente ocultos no arquivo do liceu; logo que V. Ex.^a possa reservar uma sala para exposições permanentes destes trabalhos, deverão figurar nela todos os trabalhos feitos pelos alunos que frequentam o liceu”⁴⁷.

Em face do exposto, poderemos afirmar que o Director Geral de Instrução Pública, através da apresentação, em dispositivos legais, de instrumentos, suportes e métodos de trabalho pedagógico, mostra-se profundamente empenhado na melhoria das aprendizagens dos alunos. É sensível à importância da relação pedagógica professor/aluno e das interações educativas entre os pais e a escola. “O trabalho individual teria assim um valor cujo reconhecimento social incitaria os alunos a querer fazer sempre mais e melhor” (Ó, 2003: 317). São, efectivamente, medidas de organização das aprendizagens que, ainda hoje, não deixam de ser actuais⁴⁸.

Acresce que esta reforma do ensino secundário atenuou o que Santa-Clara viria a designar de “*duelo de gigantes* entre as humanidades e as ciências” (2002: 11) e satisfiz muitas das instantes e reiteradas reclamações de muitos professores e, sobretudo, da elite antimonárquica, acerca dos estudos secundários, a saber: (i) a liberdade ensino; (ii) a inclusão da educação física no currículo; (iii) a supressão do regime de livro único; (iv) o desenvolvimento das Ciências Físico-Naturais; (v) o reforço da componente científica e utilitária da aprendizagem; (vi) a criação de gabinetes de estudo experimental; (vii) a relevância dada ao Desenho; (viii) a equiparação dos docentes de

Desenho aos professores de outras disciplinas; (ix) a construção de edifícios escolares específicos; e (x) e a aquisição de material didáctico e mobiliário escolar. Esta reforma configura já um espaço específico para a educação e dá importância aos recursos educativos na linha da concepção de Viñao Frago & Agustín Escolano (1998) sobre o espaço-escola como um elemento significativo do currículo e um *constructo* cultural que expressa e reflecte, para além da sua materialidade, determinados discursos.

Como o Preâmbulo do Decreto de 29 de Agosto de 1905 contempla todas as opções curriculares e metodológicas aduzidas, gerou-se, entre a opinião pública especializada, mesmo entre os pedagogos republicanos, um alargado consenso acerca deste diploma⁴⁹. Assim se compreende que esta reforma se mantivesse durante todo o período da 1ª República com poucas alterações, à excepção das que foram introduzidas na estrutura curricular pelo Decreto n.º 4650, de 14 de Julho de 1918, referendado por Alfredo de Magalhães.

De resto, os republicanos Consiglieri Pedroso (director do Curso Superior de Letras) e Borges Grainha (professor do ensino liceal) aceitaram integrar a comissão incumbida de examinar os livros destinados ao ensino secundário no quinquénio 1907-1908 a 1911-1912. A comissão, presidida por António dos Santos Viegas, incluía, para além dos nomes já citados, professores do liceu (Araújo Lima), da Academia Politécnica do Porto (José Pedro Teixeira), da Escola Politécnica de Lisboa (Francisco Ferreira Roquete) e lentes da Universidade (Sobral Cid e Alves dos Santos). A diversidade de formações académicas e de filiação partidária revela, a nosso ver, a procura, por parte de Abel Andrade, de consenso à volta desta reforma do ensino secundário.

Algum tempo mais tarde, João Franco suspendeu Abel Andrade do seu cargo, em consequência da sindicância à Direcção Geral de Instrução Pública. Pela Portaria de 18 de Junho de 1906, é nomeada uma comissão para proceder a um inquérito sobre o estado da administração dessa Direcção Geral, nomeadamente no que respeita aos ensinos primário e secundário. Diversas personalidades atribuíram a sindicância a uma vingança política, na medida em que Abel Andrade permaneceu fiel a Hintze Ribeiro e não acompanhou João Franco, quando este fundou o Partido Regenerador-Liberal⁵⁰.

Os deputados republicanos, críticos desta actuação de João Franco, solidarizaram-se com Abel Andrade, como por exemplo, João de Meneses que manda para a Mesa a seguinte Nota de interpelação:

“Desejo interpelar o Sr. Ministro do Reino acerca dos factos ocorridos na Direcção Geral de Instrução Publica, referidos pelo mesmo Exmo. Ministro e pelo Sr. Deputado Abel Andrade, quando se discutiu o aviso prévio apresentado por este”⁵¹.

A acreditar n’ *O Campeão Escolar* toda a imprensa, abstraindo os jornais que servem o franquismo, “verbera acremente esta medida do actual gabinete; e nos centros de palestra não raro se encontram correligionários políticos do Sr. João Franco que, sem reboço, estigmatizam o procedimento do seu chefe”⁵². A *Revista Pedagógica* sublinha o desagrado geral do professorado quer do primário quer do secundário causado pela suspensão de Abel de Andrade. E alude aos inúmeros telegramas e cartas de diferentes pontos do país a testemunharem ao ex-director geral o seu pesar⁵³. Por solidariedade com Abel Andrade, e como sinal de protesto contra a sua demissão, Alves dos Santos, inspector primário de Coimbra, solicitou a exoneração do cargo.

António Figueirinhas, fundador e director da *Educação Nacional*, registou palavras abonatórias sobre o perfil intelectual de Abel Andrade: “a sua palavra tinha o

encanto prestigioso dos verdadeiros tribunos modernos, daqueles cujas frases nunca vestiam carências de ideias, mas sim conhecimentos positivos, honestamente científicos”⁵⁴. E, sobre a primeira reforma do ensino secundário do século XX, gravou para a posteridade o seguinte: “é um trabalho que não só nobilita o governo mas honra em demasia o Sr. Director Geral de Instrução Pública que especialmente nela colaborou”⁵⁵.

5 - Conclusões

A reforma de 1905 surge como um novo saber e poder. A indiferença (resistência e/ou incapacidade) dos legisladores face aos protestos acabou por ceder. A onda de críticas que se desenvolveu a partir de variados quadrantes (Geração de 70, Sociedade das Ciências Médicas, pedagogos, políticos...) veio acentuar a necessidade de mudança. O estado de decadência a que tinha chegado a sociedade e o próprio ensino, colocou a necessidade de se introduzirem alterações na formação da futura elite. Uma educação viciosa só poderia abastardar ainda mais a raça portuguesa. Esta reforma vem, assim, responder positivamente à necessidade de se valorizar um novo saber. Parafraseando Ramalho Ortigão, diremos que a raça portuguesa perdeu as asas e os vícios da educação contribuíram para a decadência. As crianças, sujeitas ao *surménage* intelectual, presas a uma cadeira durante largas horas em atitudes viciosas e em instalações insalubres, só poderiam definhar.

O ataque que é feito é de tal maneira demolidor que o Estado fica sem campo de manobra para fugir às suas responsabilidades. A reforma de 1905 é, pois, um sinal da alteração das relações de força. Com a reforma de José Eduardo Coelho inicia-se uma nova etapa de construção, obedecendo-se aos imperativos dos novos conhecimentos

científicos e pedagógicos. Devemos, no entanto, salientar que a reforma de José Eduardo Coelho deve ser vista em articulação com a reforma anterior de Jaime Moniz. Elas acabam por corresponder a duas peças fundamentais do pacote do movimento reformista. Uma acaba por complementar a outra. O que a primeira não conseguiu fazer a outra veio complementá-la.

Um dos aspectos mais marcantes que trouxe o diploma de 1905 foi, a par da abolição do regime de livro único⁵⁶, a medicalização curricular. Apesar da reforma de Jaime Moniz já ter colocado em marcha medidas legislativas que respondiam às preocupações que se faziam sentir com a saúde escolar, com a reforma de José Eduardo Coelho deu-se, efectivamente agora, não um mero ajustamento, mas uma verdadeira revolução na prática pedagógica com a introdução da Educação Física no currículo. Esta inovação curricular marca uma nova prática de saúde e de educação, uma vitória sobre as ordens rígidas das velhas concepções educativas. Até agora ninguém tinha ousado dar respostas a esta velha reivindicação. Veja-se, por exemplo, que Adolfo Coelho foi acérrimo defensor desta prática e mesmo tendo desempenhado um papel preponderante na reforma de Jaime Moniz, não conseguiu coroar esta vitória. Apesar dos seus efeitos não se poderem transcrever directamente do papel para a prática, podemos no entanto dizer que, com esta medida, surgiu um novo investimento sobre o corpo, um novo poder de subjectivação.

Assim, a reforma de 1905 abriu caminho para um novo conhecimento e para uma nova construção do corpo. O corpo fica sujeito a um novo jogo de forças. Por forças devemos entender a relação entre o biológico, o social e o político. O corpo, no sentido nietzscheano, é constituído por esta relação de forças. Um corpo só é corpo porque é configurado por forças que entram em relação. A reforma de 1905 coloca em jogo

novas forças activas (superiores ou dominantes) e forças reactivas (inferiores ou dominadas). Com esta reforma o corpo é construído a partir de forças de uma outra natureza, abrindo-se para funções outrora negadas.

Num outro ângulo de construção, a introdução de dispositivos pedagógicos como o caderno escolar representa uma mudança fundamental nas práticas educativas. A reforma de Jaime Moniz já havia introduzido o regime de classes, o que na altura correspondeu a uma autêntica revolução. Esta inovação de inspiração pedagógica alemã veio permitir organizar e modernizar o nosso caótico ensino, possibilitando o trabalho cooperativo entre os professores (daí a criação do director de classe para fazer a coordenação das disciplinas) por forma a resolverem os problemas pedagógicos e adaptarem os conhecimentos das diferentes disciplinas (dispostas em estrutura sequencial) em função dos percursos de desenvolvimento dos alunos de cada uma das turmas por ano de escolaridade. Com a introdução do caderno escolar na reforma de 1905 (além de, no curso complementar, admitir a separação das áreas de ciências e letras) deu-se um passo mais adiante na especificação do trabalho de cooperação entre professores e família. Entre o liceu e a família exige-se uma colaboração mais minuciosa, um conjugar de esforços para potencializar a capacidade de regular o comportamento do aluno. O registo é feito passo a passo, podendo-se construir minuciosamente o percurso do estudante. Com este tipo de registo torna-se possível identificar em todo o seu detalhe as capacidades e potencialidades dos alunos, e ao mesmo tempo as suas limitações e erros, o que permitia «cadastrar» cada um na sua individualidade, saber as zonas de desvio que devem ser vigiadas e atacadas (disciplinadas) pelas autoridades escolares e familiares. Isto possibilita uma nova economia relacional entre o liceu e a família, o que permite potencializar o alcance dos

objectivos educativos. É, como refere Jorge d'Ó (2003: 311), “uma peça que mostra a força performativa de um suporte documental cujas funções específicas, mais que identificar o estudante, permitiam às autoridades escolares descobrir as suas verdadeiras capacidades intelectuais e morais”.

Referências Bibliográficas

- Adão, Á. (1998). O Grémio do Professorado Livre Português: Uma oposição à «Reforma de Jaime Moniz». In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp.103-111). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Adão, Á. & Gonçalves, M. N. (2003). A uniformização do ensino primário elementar. Uma necessidade do Portugal oitocentista. In Sousa, Ó. C. de & Ricardo, M. M. C. (org.). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas* (pp. 177-189). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Amado, J. J. da S. (1895). *Discurso de abertura solene das aulas*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Andrade, A. (1905). Projecto de reforma da instrução secundária: elaborado pela Direcção Geral de Instrução Pública e apresentado ao Ministro do Reino em 8 de Outubro de 1904. *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública* (4), 7-8, 11-14.
- Barroso, J. (1995a). *Os liceus: organização pedagógica e administrativa (1836-1960)* (2 vols). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (1995b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1999). A influência do regime de classes na organização pedagógica e na administração do liceu. In Fernandes, R. & Magalhães, J. (orgs.) *Para a história do ensino liceal em Portugal, Actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)* (pp.17-38). Braga: Universidade do Minho.
- Brás, J. G. V. (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma Disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Brás, J. G. V. (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação, *Revista Lusófona de Educação*, 12, 113-138.
- Campos, A. de (1910). *Educação e Ensino*. Lisboa: Livraria Aillaud.
- Coelho, A. C. C. G. (2000). *Organização das aprendizagens, portfolio enquanto caminho para a metacognição*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Cunha, A. da (1905). Prefácio ao livro *A instrução secundária de ambos os sexos no estrangeiro e em Portugal*. Lisboa: Tipografia Universal.
- Esparteiro, M. J. C. L. (2003). *O valor formativo do portfolio como instrumento de avaliação da prática reflexiva*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Marques, M. (1992). *A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional*. Porto: Afrontamento.
- Marques, M. (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A., Barroso, J. & Ó, J. (2003). “O todo poderoso império do meio”: In Nóvoa, A. & Santa-Clara, A. T. (coord.) (2003). “*Liceus de Portugal*”. *Histórias, Arquivos, Memórias* (pp. 17-73). Porto: Edições Asa.
- Ó, J. R. d’ (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Ortigão, R. (1992). O estado da educação física. In *As Farpas*. Vol.VIII (pp.135-159). Lisboa: Clássica Editora.
- Pastor Pradillo, J. (2002). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1888-1990). *Historia de la Educación*, (21), 199-214.
- Popkewitz, T. (1997). *Reforma educacional. Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul.
- Proença, C. (1993). *A reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*. Dissertação de Doutoramento em História Cultural e das Mentalidades (sécs. XIX –XX). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2 vols).
- Proença, C. (1997). *A reforma de Jaime Moniz*. Lisboa: Edições Colibri.
- Proença, C. (1999). O significado histórico-educativo da reforma de Jaime Moniz. In Fernandes, R., & Magalhães, J. (orgs.). *Para a história do ensino liceal em Portugal*. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895 (pp. 39-50). Braga: Universidade do Minho.
- Rose, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In Silva, T. T. (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp. 30-45). Petrópolis: Editora Vozes.
- Santa-Clara, A. R. (2002). *Os caminhos da construção da escola. Sobre a implantação do Liceu de Lisboa (1836-1860)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. P. dos (1986). *Monarquia constitucional. Organização e relações do poder governamental com a Câmara dos Deputados (1834-1910)*. Lisboa: Assembleia da República.
- Silva, T. T. (s/d). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, M. e (1903). “O regime de instrução secundária e os seus resultados”, *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, (2) 1-50.
- Valente, V. P. (1973). *O estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia.
- Viñao Frago & Agustín Escolano (1998). *Currículo, espaço e subjectividade. A arquitectura como programa*. São Paulo: DP & A Editora.

¹ Esta Associação, presidida por Jerónimo Northway do Vale, teve os Estatutos aprovados em 9 de Julho de 1904. Neste ano, contava com 126 sócios efectivos e 5 correspondentes (*Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, fasc. I–III, Outubro-Dezembro de 1904: 72-79).

- ² “Reforma secundária”, *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, fasc. VII, ano I, Junho a Agosto de 1905: 211.
- ³ “A reforma de instrução secundária”, *O Século*, Lisboa, ano XXV, n.º 84986, 25 de Agosto de 1905.
- ⁴ Abel Andrade (1866-1958) era lente da Universidade de Coimbra, onde regia as cadeiras de Economia Política e Direito Comercial. Foi deputado regenerador em diversas legislaturas. Nos primeiros meses de 1901, substituiu José de Azevedo de Castelo Branco na Direcção Geral de Instrução Pública. Ocupa este cargo até Agosto de 1906.
- ⁵ “Esta providência [publicação da reforma de 1905] (...) representa uma assinalada vitória para a Associação do Magistério Secundário Oficial e para os professores dos liceus a quem satisfaz grande parte das suas aspirações” (“Reforma secundária”, *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, fasc. VII, ano I, Junho a Agosto de 1905: 211).
- ⁶ Marnoco e Sousa (1869-1916) foi professor da Faculdade de Direito de Coimbra, de que foi director, deputado pelo Partido Regenerador, e ministro da Marinha, do último gabinete da Monarquia, presidido por Teixeira de Sousa.
- ⁷ *Educação Nacional*, Porto, ano V, n.º 280, 2 de Fevereiro de 1902: 462.
- ⁸ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 34.
- ⁹ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 49.
- ¹⁰ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 51.
- ¹¹ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 51-60.
- ¹² Os artigos publicados no *Diário de Notícias* eram, segundo o director desse jornal, “fruto de estudos profundos, quer em livros de especialidade quer na longa prática do ensino liceal, quer nas viagens ao estrangeiro, com o fim quase exclusivo de visitar os estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, mais bem montados e dirigidos (Cunha, 1905: iii).
- ¹³ *Diário do Governo* n.º 229, 12 de Outubro de 1904: 3613-3614.
- ¹⁴ O Conselho Superior de Instrução Pública era composto por António Maria de Amorim, Inácio Francisco Silveira da Mota, José Maria Rodrigues, José de Sousa Monteiro, José Curry da Câmara Cabral, Manuel da Terra Pereira Viana e Abel Pereira de Andrade.
- ¹⁵ Os restantes elementos da comissão eram os seguintes: João Rodrigues Ribeiro, do Liceu de Santarém, Francisco Adolfo Manso Preto, do Liceu de Coimbra, António Augusto Gonçalves Braga, do Liceu de Bragança, Eugénio Pacheco do Canto e Castro, do Liceu de Ponta Delgada, Joaquim Augusto Cambezes, do Liceu do Porto, José da Fonseca Moura, do Liceu de Braga, Eduardo Ismael dos Santos Andreia, do Liceu de Vila Real, António Augusto Pires de Lima, do Liceu de Leiria, dois professores do Liceu de Viana do Castelo (Armando de Azevedo Melo Freire de Vasconcelos e Ricardo Jaime Costa Malheiro), dois professores do Liceu de Faro (Júlio Maria Baptista e António Gonçalves Lopes) e sete professores dos liceus de Lisboa (Manuel Marques Ferreira Braga, António Joaquim de Sá Oliveira, Alberto Ferreira Vidal, Rui Teles Palhinha, Alípio Albano Camelo, Acácio da Silva Pereira Guimarães, Augusto César Claro da Rica) (*Diário do Governo* n.º 229, 12 de Outubro de 1904: 3613-3614).
- ¹⁶ *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, ano IV, fasc. VII–XII, Julho-Dezembro de 1905: 132-170.
- ¹⁷ *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, ano I, fasc. I–III, Outubro-Dezembro de 1904: 59.
- ¹⁸ *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, ano I, fasc. IV, Janeiro de 1905: 130.
- ¹⁹ *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, ano IV, fasc. Julho- Dezembro de 1905: 251-253.
- ²⁰ *O Jornal*, Porto, ano II, n.º 445, 28 de Julho de 1903.
- ²¹ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano IV, fasc. VII–XII, Julho-Dezembro de 1905: 251-253.
- ²² *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano IV, fasc. VII–XII, Julho-Dezembro de 1905: 251-253.
- ²³ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano IV, fasc. VII–XII, Julho-Dezembro de 1905: 253.
- ²⁴ *Educação Nacional*, Lisboa, ano IX, n.º 460, 9 de Julho de 1905: 405. *O Século* publicou também o conteúdo da *Representação* no dia 5 de Julho de 1905.
- ²⁵ *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, fasc. IV, Janeiro de 1905: 131.
- ²⁶ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n.º 29, de 9 de Setembro de 1905: 4.
- ²⁷ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n.º 29, de 9 de Setembro de 1905: 4-5.

²⁸ *Educação Nacional*, Porto, ano X, n.º 478, 12 de Novembro de 1905: 60. Pelo Decreto n.º 3, de 3 de Novembro de 1905, são publicados os Programas para o ensino secundário, tendo em vista o disposto no art. 56º do Decreto de 29 de Agosto de 1905, e depois de ouvido o Conselho Superior de Instrução Pública (*Diário do Governo* n.º 250, de 4 de Novembro de 1905: 3865-3873).

²⁹ O discurso proferido pelo reitor do Liceu Central de Lisboa foi motivo de notícia no jornal *Diário de Notícias*, de 5 de Outubro de 1895.

³⁰ Pinto, Clemente (1903). “Relatórios do reitor do Liceu Central de Lisboa e de presidentes de júris acerca do ensino e exames neste Liceu”, *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 34.

³¹ *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 34.

³² “A descoberta da higiene foi de uma importância vital para a alteração dos costumes e normas de etiqueta. O discurso higienista foi decisivo para que surgisse o investimento na preservação dos organismos e na defesa da população. A higiene, ao constituir uma nova exigência e uma nova vigilância, pode ser vista também como uma disciplina. O saudável vem exigir um controle e um novo modo cultural de ser e de estar. A higiene, ao ser incorporada no processo de civilização, simboliza também uma nova distinção. Com ela, novas sensibilidades são trabalhadas, conduzindo ao exercício de uma dupla vigilância - sobre os outros e sobre si (autocontrolo), o que reclama uma higiene pública e privada” (Brás, 2008: 116).

³³ Ver, entre outros, os relatórios dos presidentes de júris de exames do Liceu Central de Lisboa, Santos Lucas, Artur Montenegro e Augustos Santos, do Liceu Central de Coimbra, Costa Lobo, do Liceu Central do Porto, Luís Inácio Woodhouse, e do Liceu Central de Évora, Ferrugento Gonçalves (*Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, fasc. I-IV, Janeiro- Abril 1903: 51-60).

³⁴ Gonçalves, Ferrugento (1904). Relatório sobre os exames de saída (externos, 2.ª mesa, 5.ª classe) do Liceu Central de Lisboa (*Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano III: 529-566).

³⁵ Costa, Bento (1904). “Revista de educación” (*Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano III: 595-600).

³⁶ A Direcção Geral da Instrução Pública poupa o sistema de classe que a reforma de 1894 instituiu, porque considera que destruir este princípio seria um autêntico atentado, iria colocar Portugal na retaguarda de todas as nações cultas. Considera também que é de manter em sete classes o ensino secundário (cada uma corresponde, respectivamente, a um ano). Defende que nos países estrangeiros a duração ainda é mais longa. O encurtamento da duração viria a agravar a sobrecarga dos programas em cada um dos anos. Seria, por isso, um erro reduzir o desenvolvimento da inteligência, devendo esta acompanhar o desenvolvimento físico. A organização do ensino proposta é a de curso geral com dois graus e curso complementar com letras e ciências. A ideia base é reduzir a carga horária semanal. Assim, para as 1.ª, 2.ª e 3.ª classes são fixadas 23 horas de aulas semanais; para os da 4.ª e 5.ª, 24 horas; 22 horas para os da 6.ª e 7.ª classes. O estudo doméstico exigido como trabalho complementar varia entre as 9 horas semanais na 1.ª classe e as 20 nas 6.ª e 7.ª classes. Se compararmos esta distribuição do tempo com a que estava em vigor, verifica-se uma redução significativa.

³⁷ Sousa, Marnoco e (1903). “O regime de instrução secundária e os seus resultados”, *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa, ano II, n.º 1-4: 1-50.

³⁸ Parecer em separado do vogal do Conselho Superior de Instrução Pública, Dr. Abel Andrade, (*Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, Lisboa ano IV, Julho-Dezembro de 1904: 258-260).

³⁹ Foi esta reforma, como temos vindo a explicitar, que instituiu a Ginástica na matriz curricular do ensino secundário. Sobre a história da disciplina de Educação Física desde o Antigo Regime até à I República, consulte-se Brás (2006). Mesmo relativamente ao país vizinho, estávamos atrasados neste campo, onde a Educação Física foi instituída, obrigatoriamente, no plano de estudos do ensino secundário, pela Lei de 9 de Maio de 1883. Para aprofundar esta temática, veja-se Pastor Pradillo (2002).

⁴⁰ Sacadura, Costa (1905). “Educação física”, *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública*, Lisboa, ano IV, Julho-Dezembro: 323-330.

⁴¹ Sacadura, Costa (1905). “Educação física”, *Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública*, Lisboa, ano IV, Julho-Dezembro: 323-330.

⁴² Uma vez aprovada a integração da educação física no currículo, o foco de preocupação passou a ser a sua implementação. Sobre este assunto, consulte-se Brás (2006: 470-490).

⁴³ *Diário do Governo* n.º 250, de 4 de Novembro de 1905: 3875.

⁴⁴ *Diário do Governo* n.º 250, de 4 de Novembro de 1905: 3875.

⁴⁵ “Caderno escolar”, *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Lisboa, ano III, fasc. XIII, Janeiro-Fevereiro, 1907: 427.

⁴⁶ *Diário do Governo* n.º 250, de 4 de Novembro de 1905: 3874.

⁴⁷ *Diário do Governo* n.º 250, de 4 de Novembro de 1905: 3874.

⁴⁸ Sobre a importância de organizar as aprendizagens e arquivar os trabalhos dos alunos, hoje designados por *portfolios*, ver, entre outros, Coelho (2000) e Esparteiro (2003). Sobre a participação responsável dos pais na escola e sobre o sentido de promover uma lógica partenarial, consulte-se Barroso (1995b) e Marques (1992, 1996).

⁴⁹ Outros princípios do diploma de 29 de Agosto de 1905 que geraram consenso foram a diminuição da carga horária dos alunos, a redução de número de professores por cada classe e a exclusão da hipótese do cargo de reitor ser exercido por não docentes.

⁵⁰ *O Campeão Escolar*, Porto, ano III, n.º 129, 31 de Agosto de 1906.

⁵¹ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n.º 21, de 30 de Outubro de 1906: 4.

⁵² *O Campeão Escolar*, Porto, ano III, n.º 129, 31 de Agosto de 1906:1. Já em 10 de Agosto de 1906, este mesmo jornal noticiava: “Em face da conclusão do relatório da comissão de inquérito à Direcção Geral de Instrução Pública, foi imposta a pena de suspensão ao sr. conselheiro Abel Andrade, por deliberação unânime do conselho de ministros. Em virtude desta suspensão fica substituindo o sr. Abel Andrade na Direcção Geral o sr. José Cabral Teixeira Coelho, chefe da 4ª repartição. (...) Pessoas de elevada importância continuam a atribuir a sindicância a uma vingança política, pois que muito antes da subida do sr. Franco ao poder já os seus amigos davam como certa a demissão do sr. Abel Andrade” (*O Campeão Escolar*, Porto, ano III, n.º 126, 10 de Agosto de 1906: 2).

⁵³ *Revista Pedagógica*, Lisboa, ano III, n.º 126, 10 de Agosto de 1906.

⁵⁴ “Abel Andrade”, *Educação Nacional*, Porto, ano VI, n.º 280, 2 de Fevereiro de 1902: 461.

⁵⁵ *Educação Nacional*, Porto, ano X, n.º 478, 12 de Novembro de 1905: 60.

⁵⁶ Consulte-se a propósito do regime de livro único Adão & Gonçalves (2003).