

REPÚBLICA, UNIVERSIDADE E ACADEMIA

COORDENAÇÃO
Vítor Neto

COORDENAÇÃO TÉCNICA
Marlene Taveira

EDITOR
EDIÇÕES ALMEDINA, SA
Rua Fernandes Tomás n.ºs 76, 78, 80
3000-167 Coimbra
Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901
www.almedina.net · editora@almedina.net

PRÉ-IMPRESSÃO | IMPRESSÃO | ACABAMENTO
G.-C. GRÁFICA DE COIMBRA, LDA.
Palheira – Assafarge
3001-453 Coimbra
producao@graficadecoimbra.pt

Capa: Lápide comemorativa da República – 1927
Escultor: Costa Motta Sobrinho – Propriedade da Reitoria da Universidade de Coimbra
Fotografia: Alexandre Ramires
Autoria da capa: Gonçalo Luciano

Março, 2012

DEPÓSITO LEGAL
341853/12

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação
são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer
processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita
e passível de procedimento judicial contra o infractor.

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

COLÓQUIO INTERNACIONAL REPÚBLICA, UNIVERSIDADE
E ACADEMIA, Coimbra, 2010

República, Universidade e Academia : actas / Colóquio
Internacional República... ; coord. Vítor Neto
ISBN 978-972-40-4734-8

I – NETO, Vitor

CDU 94(469)“191/194”

378

323

Índice

Vítor Neto <i>Nota Introdutória</i>	11
---	----

MOVIMENTOS REPUBLICANOS E UNIVERSIDADE

Luís Reis Torgal <i>António José de Almeida, a Universidade e a Reforma Republicana do Ensino</i>	17
---	----

Jaume Claret Miranda <i>El Sueño de una Universidad Republicana, 1931-1939</i>	53
--	----

Manuel Augusto Rodrigues <i>A República e a Universidade de Coimbra</i>	63
---	----

Fernando de Almeida Catroga <i>A Universidade Portuguesa e as Universidades Europeias</i>	91
---	----

Angelo Brigato Ésther <i>A Universidade Brasileira: Tensões, Contradições e Perspectivas em sua Trajetória</i>	165
--	-----

Christophe Charle <i>Le Project Universitaire de la Troisième République et ses Limites, Science, Démocratie et Elites</i>	183
--	-----

Ernesto Castro Leal e Noémia Malva Novais <i>Ideias Políticas, Formas Organizativas e Lutas Estudantis Universitárias: Marcos de um Itinerário (1918-1926)</i>	209
--	-----

Maria Manuela Tavares Ribeiro
A Academia de Coimbra – Revolução e República..... 237

Isabel Pérez-Villanueva Tovar
La Ciudad Universitaria de Madrid, de la Monarquía a la República 251

CIÊNCIA E MOVIMENTOS CIENTÍFICOS

Rui Manuel de Figueiredo Marcos
A Reforma dos Estudos Jurídicos de 1911
Coordenadas Científicas e Pedagógicas 275

Maria de Fátima Nunes
Cientistas em Acção:
Congressos, Práticas Culturais e Científicas (1910-1940)..... 291

João Paulo Avelãs Nunes
Ciência e Ideologia: a História na FLUC de 1911 a 1933..... 313

José Morgado Pereira
A Recepção das Correntes Psiquiátricas Durante a Primeira República 339

Alfredo Mota
A Medicina na República..... 347

Luciano Casali
L'Università Italiana dal Fascismo alla Repubblica.
Tentativi di Rinnovamento e Sostanziale Continuità..... 353

PROFESSORES E ESTUDANTES

Vítor Neto
Afonso Costa: o Republicanismo e os Socialismos 367

Manuel Carvalho Prata
A Universidade de Coimbra e os seus Professores
na Literatura Memorialista Estudantil (1880-1926)..... 379

Alexandre Ramires <i>A Imagem Fotográfica de Professores e Estudantes Republicanos da Universidade de Coimbra</i>	399
Nuno Rosmaninho <i>Historiadores de Arte na Universidade Republicana</i>	413
António Gomes Ferreira e Luís Mota <i>Formar Professores Para Cumprir a Educação na República. A Ideologia e a Acção Política</i>	429
J. Romero Magalhães <i>Leonardo Coimbra e a Criação Política da Faculdade de Letras da Universidade do Porto</i>	457
Salomé Marivoet <i>Educação Física, Ginástica e Desportos na Primeira República</i>	471
RESUMOS	493

António Gomes Ferreira
Luís Mota

Formar Professores
para Cumprir a Educação na República.
A Ideologia e a Acção Política

a histo-
rmeável
bilidade,
em não
dicava à

periores
e esque-
ut Durer
rudição,
difícios,
tugal no
tempo a

dos anos
uma his-
n impor-
omânica
Tavares
Simões,
rge Hen-
onalismo
ualmente
ações.

de arte, jun-
no período
Ensaios de

A matriz ideológica da República começa bem antes da implantação do regime republicano em Portugal e constitui-se a partir de ideias que assentam na emergência de racionalidades que integram a influência iluminista e a ideologia modernista muito apoiada numa perspectiva positivista. Da Questão Coimbrã às Conferências do Casino, em 1871, emergiu um projecto cultural, político e ideológico, que progressivamente conquistou espaço na sociedade portuguesa e colocou em causa os fundamentos da monarquia constitucional – o trono e o altar – combatendo um regime, que aparentava estar em crise, e a influência da Igreja e do catolicismo na sociedade. Apoiando-se na razão e na ciência, retirando da sua força analítica consequências políticas, esse projecto promoveu a revolução, sendo decisivo no derrube do regime monárquico e na afirmação da República. A proposta republicana, assente no paradigma científico e positivo, transportava no seu bojo a fabricação de um *homem novo* através da mobilização da educação e da crença na capacidade reformadora da escola, como atesta a lei de 25 de Março de 1911. Para fabricar o *homem novo*, os republicanos necessitavam de um novo professor, o que justifica um (re)investimento na sua formação, através da reforma do incipiente ensino normal que vinha da monarquia. A nossa análise incide, precisamente, sobre a orientação dada à formação de professores do ensino secundário, no período da I República.

Enquadramento ideológico

A formação social portuguesa, na década de setenta do século XIX, transformou-se pela força motriz do vapor, resultante da política de melhoramento das vias de comunicação conduzida por Fontes Pereira de Melo, e da consequente abertura às novas ideias que sopravam da Europa. No Velho Continente difundiam-se um conjunto de ideias que viriam a constituir um paradigma de modernidade e que só por facilidade de linguagem se pode identificar por positivismo, uma vez que, paralelamente a uma matriz comitana, um conjunto de outras lhe foram agregadas. Em finais do século XIX, Théodore Ruysen, atribuiu a Auguste Comte um conjunto de ideias que, há época, tinham já acolhimento junto de largos sectores da opinião pública europeia, e constituíam um conjunto de coordenadas de uma visão do mundo e da vida:

Desconfiança em relação a qualquer metafísica, culto da experiência, crença na eficácia moral da ciência, hierarquia das ciências, noções de progresso e de evolução, subordinação natural do indivíduo à sociedade, teoria

dos meios, estabelecimento moral com base na solidariedade humana, reconhecimento da grandeza social do catolicismo e da Idade Média, enfim, criação de uma ciência nova, a sociologia – são estas as grandes ideias que Auguste Comte pôs ou repôs em circulação (Ruysen, [1886-1902]).

Na verdade, tratava-se de um conjunto de ideias que foram associadas ao pensamento positivista mas que se caracterizavam, como já sublinhámos, muito mais pelo seu ecletismo do que pela sua fidelidade ao pensamento de Comte. Nas primeiras décadas do século XX, a origem heterogénea deste *corpus*, era, aparentemente, reconhecida pela *opinião esclarecida*, facto que podemos inferir da leitura da seguinte passagem do vocabulário de Lalande (1928):

Dá-se por extensão o nome de positivismo a doutrinas que se ligam à de Auguste Comte ou que se lhe assemelham às vezes mesmo de maneira muito longínqua, que têm como teses comuns que só o conhecimento dos factos é fecundo; que o tipo da certeza é fornecido pelas ciências experimentais; que o espírito humano, na filosofia como na ciência, só evita o verbalismo ou o erro na condição de se manter incessantemente em contacto com a experiência e de renunciar a todo e qualquer *a priori*; enfim, que o domínio das «coisas em si» é inacessível, e que o pensamento só pode alcançar relações e leis.

O positivismo, conquistou, nesse período, uma supremacia ideológica junto dum importante sector da opinião pública portuguesa, muito devido ao pensamento e acção de Teófilo Braga e de outros membros da «geração nova» que, souberam aproveitar as condições específicas da sociedade portuguesa, retirando consequências políticas das suas reflexões metafísicas e da sua aplicação noutros campos do saber.

O positivismo português foi obviamente devedor de Comte, apropriando-se da concepção evolutiva da *teoria dos três estados*, do cientismo, de um certo filantropismo humanitário e do culto dos grandes homens, mas rejeitando, entre outras ideias, a religião da humanidade e a sua concepção de estado forte e intervencionista, ainda que lhe atribuisse um papel decisivo no âmbito da educação. Mas o referido ecletismo deste positivismo fundava-se na sua permeabilidade a influências como as de Herbert Spencer (lei da evolução) ou Stuart Mill, que integravam o transformismo (Lamarck), o evolucionismo de Charles Darwin, o empirismo e o materialismo e, por vezes, até a influência de pensadores de orientação organicista (Schäffe, Vitry, Worms, Bordier, De Greef). Nas últimas décadas de Oito-

centos, o positivismo disseminou-se em termos académicos e vulgarizou-se junto da opinião pública. Algumas instituições de ensino público difundiram e constituíram centros de propagação do cientismo, como as escolas médico-cirúrgicas ou as politécnicas, o Curso Superior de Letras e a Universidade. O positivismo acabou por disseminar-se por diferentes campos do saber e conquistar espaço no currículo universitário.

Na linha da tradição iluminista, este movimento cultural e ideológico, assume claramente a crença na evolução das sociedades – percebida como prolongamento da natureza cósmica e sem diferenças qualitativas e substantivas face à realidade natural e biológica e, por isso mesmo, condicionada externa (factores geográficos, climatéricos) e internamente (factores biológicos e antropológicos) – porque acredita efectivamente na ciência e na perfectibilidade humana, o que pressupõe confiar nas virtualidades da educação, que agora se quer científica como condição necessária para a pretendida *regeneração* nacional (Catroga, 1993) (Catroga, 1996).

Alicerçados nesta confiança das possibilidades do saber positivista, uma plêiade de académicos, escritores e artistas, retiram consequências para o plano político, dando corpo a um reformismo, que devia combater os fundamentos do regime monárquico-constitucional e da igreja. Era em nome da ciência que Teófilo Braga, em 1879, verberava os fundamentos e valores da monarquia constitucional:

Felizmente o critério científico aplicado aos problemas políticos revela-nos que todas as dificuldades se podem resolver de um modo racional e desapaixonado; pondere-se a indignidade de uma instituição que se baseia no acto humilhante de um povo ser herdado como logradouro de uma família; pondere-se na ficção desgraçada da monarquia derivar a sua autoridade da graça de Deus; veja-se como o primeiro agente da lei se coloca acima dela como inviolável e sagrado, e como é o primeiro a atropelá-la arbitrariamente pelo pretendido poder moderador: veja-se como o mandato legislativo é conferido por graça régia a indivíduos de confiança monárquica e como esse mesmo mandato se torna também hereditário [...] (Braga, 1912 [1879], p. 321).

O que aqui nos interessa sublinhar é quanto o discurso de Teófilo Braga já parece supor a existência duma aceitação popular do cientismo para argumentar contra o governo e a situação política do país. Numa linguagem bastante lúcida (profética?) e contundente, ele não só denuncia que “o futuro deste país é constantemente comprometido pelo sistema governativo da dívida pública” e, socialmente, estava hipotecado porque a burgue-

sia se achava vinculada a todas as “torpezas para não perder os papéis do crédito em que converteu as suas economias”, como, colocando em causa, e sempre evocando a ciência, os fundamentos políticos do Estado e a sua prática política, avança uma radical mudança de regime, numa linguagem retirada do campo da medicina:

Todos os males que sofre o nosso organismo nacional derivam-se da instituição monárquica; extirpemos este cancro que nos depaupera, com a mesma impassibilidade e conhecimento experimental com que o operador ataca uma degeneração mórbida. Como um povo, que tem direito à existência livre e ao progresso, compete-nos exercer esse direito de um modo consciente; há cinquenta e quatro anos (1826-1880) que a monarquia se exime à revisão do pacto constitucional em que firma a sua soberania; é tempo de revisarmos esse título, de lho sacarmos e de nos reorganizarmos por uma – Constituinte (Braga, 1912 [1879], p. 322).

A divulgação, junto da opinião pública, de uma certa *vulgata* do processo histórico português, caucionada pela verdade científica, da qual se retiravam consequências para a *coisa* política, mobilizou igualmente o género jornalístico, servindo a Ramalho Ortigão para narrar a «história da nossa decadência», apresentada como «a mais perfeita confirmação das leis de Darwin», identificando as causas que «pelo exercício e pelo hábito, pela hereditariedade e pela selecção artificial» conduziram à degeneração das «faculdades que fizeram de nós um povo exemplar até ao século XV» (Ortigão, 1992, pp. 172-173). Em jeito de diagnóstico ou de inventariação, Ramalho Ortigão apresentava algumas causas que mais tinham prejudicado o progresso do país, para fundamentalmente responsabilizar a igreja, a instituição que mais obstáculos colocava à expansão da visão de mundo positivista. A sua escrita era implacável e apontava:

A Inquisição, fazendo da delação uma virtude cristã e da hipocrisia uma necessidade social, obriga os indivíduos pelo instinto da conservação a dissimular, a atraiçoar, a mentir. [...]

A expulsão dos judeus e dos mouros e a perseguição dos cristãos-novos [...] elimina da comunidade social os indivíduos mais operosos e mais úteis.

A confissão tornada obrigatória pelo Concílio de Trento [...]

Esmagada a arte nacional, emudecido o génio do povo, monopolizados o ensino, a ciência e a filosofia pelas ordens religiosas, o celibato eclesiástico esteriliza o princípio da hereditariedade intelectual, destrói a orientação dos cérebros. [...]

O jesuitismo, impelindo para a derrota de África D. Sebastião [...]

A monarquia aristocrática, apoiando-se na nobreza com os seus morgados, vinculando a terra, monopolizando a propriedade, impede a formação da família burguesa, e faz do povo uma plebe servil, uma criadagem vilã (Ortigão, 1992, pp. 173-174).

Tanto quanto a preocupação em diabolizar a Igreja enquanto causadora da decadência da raça, é evidente a vontade de afirmar uma retórica cientista que devia demonstrar a pertinência dos argumentos que davam conta do que impedia a sociedade portuguesa de produzir os cidadãos capazes de a conduzirem ao progresso. Apoiando-se em ideias de Horácio Ferrari, redactor da revista *O Positivismo*, Ramalho Ortigão (1992, p. 174) escrevia:

Estas causas, que determinaram biologicamente, fatalmente a extrema decadência da nossa raça, desapareceram, mas os seus efeitos permanecerão enquanto novas influências não vierem excitar a nossa actividade, produzindo o progresso pela sobrepujança dos indivíduos mais fortes, mais enérgicos e mais inúteis. A sociedade portuguesa, tal como está presentemente organizada, não actua, porém, sobre os seus membros no sentido da selecção, tendo por efeito o progresso da raça. O nosso meio actua sobre nós em sentido contrário – no sentido da regressão ao estado selvagem (Ortigão, 1992, p. 174).

A mesma visão da realidade estende-se quando a educação se perspectivava pelo lado da escolarização. Numa obra editada nas vésperas da República, Alves dos Santos, lente da Universidade de Coimbra e antigo inspector do ensino primário, propunha-se «esclarecer alguns dos nossos problemas da educação» (Santos, s. d., p. 7) e realizar uma espécie de síntese comparativa entre o que tinha sido a nossa educação e aquilo que devia ser, no futuro, “sob pena de nos sepultarmos no pó das civilizações extintas” (Santos, s. d., p. 7). Ao analisar a questão do analfabetismo, numa abordagem onde sobressaem as marcas do paradigma cientificista, salienta que a sua solução dependia do recurso às ciências que pudessem “elucidar sobre as condições em que gerou, desenvolveu e estacionou a nossa nacionalidade, desde o século XII até aos nossos dias» (Santos, s. d., p. 16). Com recurso, no seu dizer, a um «rigoroso método científico», em tom darwinista, defende a distinção entre o analfabetismo enquanto produto do «hábito individual» e o que resulta do «hábito hereditário» (Santos, s. d., p. 16). Seguindo o mesmo tipo de raciocínio, apresenta o estado colectivo do povo condicionado pela tradição histórica, ou seja, como resultado de

«uma espécie de hereditariedade social» (Catroga, 1996, p. 94), muito em razão do efeito da religião e, como não podia deixar de ser, dos jesuítas:

Se a esta causa [reconquista] acrescentarmos a ignorância do valor da instrução, como factor imprescindível da luta pela vida; o prejuízo medieval, muito arraigado, de que, para o povo, a religião bastava e era preferível à instrução; e, mais tarde, os resultados nefastos da educação jesuítica, que acabou por obliterar, no espírito colectivo, os últimos vestígios da autonomia individual, teremos esgotado a série de principais motivos que determinaram a passividade mental, definitivamente fixada na alma da raça pelo facto do analfabetismo.

É claro que, obedecendo as espécies psicológicas às mesmas leis que as espécies anatómicas, essa tendência, fixada pelo hábito, havia de transmitir-se e acentuar-se por hereditariedade. E foi o que sucedeu. De modo que as causas eficientes daquele facto, que mergulha as suas raízes na própria constituição física e mental da nossa raça, devem procurar-se, para se combaterem, nos defeitos do carácter nacional; nos prejuízos e preconceitos do nosso povo; e também nas leis do determinismo histórico, que se manifesta pela acção dos elementos dissolventes da nossa vida colectiva (Santos, s. d., pp. 16-18).

A crença, de raiz iluminista, na plasticidade humana e no progresso, compaginada com a percepção da educação como motor da ascensão civilizacional, colocam a educação como prioridade na agenda republicana. Compendiando ideias positivistas e evolucionistas e buscando fundamentação científica na medicina, na antropologia e na psicologia experimental os republicanos pensaram que era tempo de romper com o passado e proporem uma reforma educativa que refizesse o povo português.

A prática política republicana ao nível da educação, após a instauração da República, indicia que os republicanos não tiveram a percepção de que a sua acção se inseria muito mais «numa linha de *continuidade* em relação à última fase da Monarquia que numa dinâmica de *ruptura*» (Nóvoa, 1988, p. 34) nem compreenderam que, ao nível dos sistemas educativos, os ritmos de transformação são lentos e que «as mudanças de superfície escondem muitas vezes permanências» (Nóvoa, 1988, p. 34). Na verdade, a vanguarda republicana, imbuída de positivismo militante e de entusiasmo generoso mas algo ingénuo investiu na educação como se esta se alterasse por decreto ou pela exaltação retórica. A formação de professores para o ensino secundário pode ser um bom exemplo dessa vontade dominada pela inércia da prática política.

Da concepção de educação à de formação de professores

Muitas vezes, embalados pelo discurso entusiástico dos republicanos, se cai na tentação de exagerar rupturas na dinâmica educativa que vinha dos tempos do regime monárquico. Sem negar importância ao esforço de muitos militantes republicanos e às iniciativas políticas do poder que se institucionalizou com a instauração da República, é conveniente ter noção que o investimento na educação neste novo regime se faz muito em sequência com o pensamento desenvolvido ao longo das décadas anteriores. Ao radicalismo de algumas medidas dos governos republicanos à que equacionar a efectividade das políticas à luz da capacidade de actualização do projecto de modernização da sociedade. Muito do que os republicanos pretenderam no campo da educação tinha já sido enunciado e, até, tentado ao longo da monarquia liberal. Isso mesmo pode ser visto no que diz respeito à formação de professores. Na verdade, as manifestações de preocupação com a necessidade de formação específica para o professorado do ensino secundário remontam à segunda metade do século XIX, chegando mesmo a ser criada, para esse efeito, uma cadeira de *Psicologia e Ciência da Educação*, no Curso Superior de Letras (Nóvoa, 1988, p. 50). O reconhecimento da sua necessidade e importância conduziu à institucionalização, em 1901, da formação para o magistério secundário, com o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (CHMS), definindo-se que a iniciação à docência se realizaria no Curso Superior de Letras. A estrutura subjacente à formação englobava já o domínio científico da especialidade e psicopedagógico bem como a sua componente prática. No âmbito psicopedagógico a formação incluía *História da Pedagogia e em especial da metodologia, Pedagogia do Ensino Secundário e Psicologia e Lógica* – esta última só para os candidatos à secção de ciências, ainda que os conteúdos leccionados aos futuros professores fossem os mesmos (Pardal, 1992).

Embora sendo conveniente atender à continuidade da acção educativa, também não podemos ignorar que a instauração da República se fez com homens que pretenderam instaurar uma ordem política mais democrática, mais justa, mais esclarecida. O cidadão republicano devia cumprir a sua missão social mobilizado pela responsabilidade de ser útil, agindo sob a razão fundada no conhecimento científico. Nesse sentido, era natural que se sentissem impelidos para uma nova educação e quisessem impor uma nova ordem escolar. A importância e o valor atribuídos à educação e a fé nas potencialidades da escola como veículo de regeneração social ficam bem patentes no preâmbulo da lei de Março de 1911:

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros. [...]

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude (Lei de 29 de Março de 1911).

Esta vontade acompanhada de uma concepção de educação integral, eixo fundamental da modernidade entre 1880 e 1930 (Nóvoa, 2005, p. 79), evidencia uma ambição pedagógica incomensurável, assente na crença de uma actuação sobre o *indivíduo total*, que compagina a transmissão de técnicas e saberes com a formação de mentalidades (Ramos, 1994, p. 414), através do «desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade», formando «a alma da pátria republicana», o cidadão republicano, tanto mais que a «República portuguesa libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica» (Lei de 29 de Março de 1911). O enunciado da lei comporta, no entanto, o exagero do voluntarismo revolucionário e o inconfessável utilitarismo social. Como nela se diz:

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral (Lei de 29 de Março de 1911).

Trata-se de um discurso portador de marcas de modernidade e de referências caras aos republicanos, consubstanciando mais um manifesto do que a retórica própria de uma lei. Tanto o seu conteúdo como o seu “tom” correspondem bem ao pensamento e à acção de um dos homens da República que mais generosamente se devotaram à causa da educação, António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922). De facto, a sua proposta educativa, profundamente marcada pela Educação Nova e na lógica de uma pedagogia científica, pugnava por uma educação integral, no sentido do desenvolvimento de todas as capacidades do educando e que a escola deveria dar a cada indivíduo para a intervenção de cada um num futuro melhor da humanidade (Pereira & Ferreira, 1999). O testemunho de Costa Ferreira é tão mais relevante porque ele foi professor na Escola Normal Primária de Lisboa, onde leccionou, desde 1915, *Pedologia, Higiene Geral e Higiene Escolar* (Pereira & Ferreira, 1999) e porque ele conferia grande importân-

cia à pedagogia científica e ao seu conhecimento por parte dos professores. Aurélio da Costa Ferreira explicita, na lição de abertura do curso de Psicologia Experimental, no ano lectivo de 1919-1920, comparando com o desempenho do médico a importância do professor possuir conhecimentos de pedagogia e metodologia e de, simultaneamente, dominar as técnicas de observação e experimentação:

A arte de educar assenta como a arte de curar, na anatomia e na fisiologia e assim como o médico, médico que tenha de exercer a profissão, tem não só de conhecer as doenças e os remédios, mas também conhecer os doentes e encontrar as indicações, assim também o educador, que tenha de educar, tem não só de conhecer os fins da educação e os meios da educação, a pedagogia e a metodologia, mas também de saber conhecer o educando e encontrar a forma de educação que mais lhe convenha e se adapte ao seu feitiço. E assim como para o estudo do doente não basta conhecer os sintomas das doenças, porque é necessário sabê-los observar, assim também não basta ao educador conhecer os fenómenos da educação, a psicologia, mesmo que esta tenha a feição moderna e científica, e se chame psico-fisiologia ou psicologia experimental, é necessário também principalmente possuir a técnica da observação e experimentação (Ferreira, 1920, pp. 17-18).

A observação e a experimentação permitiriam ao professor orientar, ou seja, educar aproveitando a *natureza humana* – e não lutando contra ela – para desenvolver as boas tendências e inibindo as más. A educação devia preparar os indivíduos para a vida e, na medida em que «viver era, no seu entender, uma luta de adaptação, um esforço para o ajustamento do ser ao meio» (Pereira & Ferreira, 1999, p. 115), educar devia traduzir essa capacidade de «conduzir intencional e metodicamente esse ajustamento, essa adaptação». Para Aurélio da Costa Ferreira, o educador, esclarecido pela ciência, deveria ser capaz de condicionar a vontade dos educandos. Por isso, educar implicava «primeiro do que tudo, o saber estudar as causas e mecanismo das reacções individuais». Portanto, o estudo dessas reacções tinha «o maior interesse e importância para o educador» (Ferreira, 1920, pp. 19-20).

Esta preocupação com uma educação integral científica e sistemática, fazia com que autores republicanos, como Aurélio da Costa Ferreira, Alves dos Santos e Faria de Vasconcelos, pretendessem que a formação de professores devesse dar espaço à pedagogia, à metodologia, à psicologia experimental de modo que os professores pudessem agir de acordo com as características de cada aluno. Deste modo, a formação de professores era pensada, à imagem da dos médicos, como preparação de profissionais espe-

cialmente capacitados para avaliar as condições de aprendizagem dos alunos e para encontrar as soluções mais adequadas para cada caso. Embora isto não constituísse exactamente uma novidade, não há dúvida que o contexto ideológico propiciava a que tais ideias pudessem ser contempladas nas propostas políticas sobre a organização da formação de professores. Independentemente das hesitações e das dificuldades na implementação das medidas, vários governos da 1.^a República foram receptivos à necessidade de dotar os professores dum conhecimento que articulasse um saber disciplinar específico com um saber psicopedagógico fundado numa racionalidade científica assente nos princípios da observação e da experimentação. A questão que ainda se coloca é a que se prende com o alcance das políticas decretadas. Como é óbvio, nunca tiveram o sucesso que os pedagogos mais entusiastas desejavam. Algumas nunca chegaram mesmo a passar de propostas. Mas a formação de professores foi-se delineando tendo como pressuposto que a profissionalidade requeria competências técnicas que deviam resultar da articulação dos conhecimentos necessários à função que o docente devia desempenhar. Entre esses conhecimentos estavam os de âmbito psicopedagógico, que deveriam assegurar que o professor era um especialista na arte de ensinar, e que nunca deixaram de ser controversos e de encontrar resistências. Mas empreender uma compreensão deste ensino normal superior exige entrar na sua organização, no seu ensino e na apropriação deste e essa tarefa só pode ser tentada tecendo escassas informações numa narrativa artesanal.

A escola normal superior – coordenadas de uma formação

É notório que a formação de professores na I República pretende seguir uma teleologia da educação que se inscreve no processo de modernização da sociedade ocidental, muito assente no paradigma intelectualista que se havia consolidado durante os últimos anos de Oitocentos e nos primeiros do século XX e na valorização dum ethos republicano onde os valores da laicidade, da cidadania e do sentimento nacional são muito centrais. Uma evidência disso está em que o primeiro anúncio da prevista criação do ensino normal superior foi feito no âmbito da já referida Lei de 29 de Março de 1911, um documento com um alcance muito mais amplo, e que dois meses depois logo surgiu o Decreto que concretizava essa manifestação de vontade de investir na formação de professores.

Criado pelo Decreto de 21 de Maio, de 1911, o ensino normal superior constituiu o primeiro momento na história da instrução em Portugal em

que a formação de professores é atribuída ao ensino universitário. As novas Escolas Normais Superiores, funcionando anexas às universidades de Coimbra e Lisboa, tinham como missão «promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas primárias, das escolas primárias superiores, e para admissão ao concurso para os lugares de inspectores» (Decreto de 21 de Maio, 1911). Mas a ânsia de logo se avançar para as reformas pretendidas nem sempre teve o correspondente sucesso. Entre outras razões, a condição de admissibilidade, o bacharelato das recém-criadas Faculdades de Letras ou de Ciências, determinou que o funcionamento das Escolas Normais Superiores apenas se iniciasse em 1915 e, de imediato, surgisse a necessidade da publicação de um conjunto de normas transitórias. O currículo – os planos de estudos, os trabalhos do ano de preparação pedagógica, a prática pedagógica do 2.º ano, a título de exemplo – conheceu diversas alterações legislativas, nalguns casos sem se efectivarem. Quando *chega* o 28 de Maio de 1926, o plano de estudos em vigor estava datado de 1918 (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918).

Na verdade, independentemente das vicissitudes da política republicana e dos diferentes projectos sobre a educação, as Escolas Normais Superiores foram vingando, dando sequência à institucionalização de uma formação de profissionais do ensino liceal e do ensino normal e primário superior e buscando conferir uma dignidade para estes professores por via da habilitação específica para a docência. Na medida em que a admissão se realizava com o bacharelato, obtido nas faculdades de Letras ou Ciências, o plano de estudos da Escola Normal Superior cuidava apenas, se nos reportarmos às vertentes enunciadas por Eusébio Tamagnini, da *preparação profissional teórica* e da *prática profissional*. Organizada a formação em dois anos, um era dedicado à preparação pedagógica e o segundo, à prática pedagógica, a efectuar nos liceus, nas escolas normais primárias ou nas escolas primárias superiores, de acordo com o curso de habilitação frequentado pelos alunos-mestres. O ano de preparação pedagógica possuía um elenco de cadeiras anuais, o que lhes conferia centralidade no desenho curricular do curso – *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)*, *História da pedagogia*, *Psicologia infantil*, as *Metodologia geral das ciências do espírito*, das *ciências matemáticas* e das *ciências da natureza* – e cursos semestrais – *Higiene geral e especialmente a higiene escolar*, *Moral e instrução cívica superior*, *Organização e legislação comparada do ensino secundário* (exclusivamente para o curso de habilitação ao magistério liceal) e *Organização e legislação comparada do ensino primário, e obras complementares e auxiliares da escola* (para os cursos de habilitação aos magistérios do ensino normal e primário superior). As cadeiras de *Metodo-*

logia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza destinavam-se aos alunos-mestres da secção de ciências e desenho e a *Metodologia geral das ciências do espírito*, era apenas para os da secção de letras (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918).

Caminhar na pegada das coordenadas para a formação de professores enunciadas por Aurélio da Costa Ferreira, conduz-nos a uma reflexão mais atenta a áreas como a metodologia, a pedagogia, a psicologia experimental e o conseqüente domínio de técnicas de observação e experimentação. Podemos adiantar que estamos perante um curso que tinha como preocupação dotar os futuros professores do ensino liceal e normal primário, de um capital, no âmbito das Ciências da Educação, em que a Metodologia se colocou no centro do ensino normal competindo-lhe criar um *espírito profissional metodizado*, sendo a ciência aplicada, a *ciência dos métodos pedagógicos* (Nóvoa, 1989, pp. 106-108) e a Pedagogia e a Psicologia constituíram um eixo fundamental de interpretação e de sustentação da dinâmica educativa.

De facto, a criação das três cadeiras de *Metodologia geral* – a das ciências do espírito, a das ciências matemáticas e a das ciências da natureza – revelavam uma preocupação de ligação entre a componente mais conceptual das Ciências da Educação e o saber ensinar presente na prática pedagógica, mobilizando, de igual modo, o saber de ciências como a Pedagogia e a Psicologia, para encontrar os caminhos, as orientações a adoptar para o ensino cumprir os seus objectivos. A ausência de uma cadeira de Metodologia, de natureza geral, no plano curricular conduziu a que estas diferentes disciplinas de metodologia, provavelmente, se tenham centrado em dois pólos, ou seja, numa abordagem dum metodologia geral, científica e pedagógica, e noutra mais centrada na processologia.

A consulta dos sumários da cadeira de *Metodologia Geral das Ciências do Espírito*, ainda que de uma fase tardia final, 1929-1930, parece permitir-nos esta asserção. No primeiro caso, situam-se o estudo da classificação das ciências de Wundt, base da organização das metodologias nas escolas normais superiores, a noção de ciência e o problema da sua classificação, os métodos dedutivo e indutivo e a lógica e a teoria do silogismo. Já a metodologia da História, dos factos e do conhecimento histórico, a aplicação do teste nas lições e exames de História e a didáctica das línguas novas e os métodos directo e gramatical, parecem enquadrar-se no segundo caso. A análise dos sumários da cadeira de *Metodologia Geral das Ciências da Natureza*, relativos aos anos lectivos de 1928-1929 e 1929-1930, cuja leccionação era da responsabilidade de Eusébio Tamagnini, confirma o que acabamos de destacar. Iniciando o curso com a problemática do «objectivo

e método da ciência», Eusébio Tamagnini, realiza um excuro sobre a «questão dos agentes educativos: a família, a escola e a sociedade» seguido do «fim ético da educação» e das «bases individual e social do processo educativo». Ele contemplava uma análise das «bases científicas dos métodos da educação secundária» e o estudo da «História pedagógica especial dos estudos secundários». Após o tratamento de métodos das ciências, indutivo e dedutivo, dedicava alguma atenção ao método pedagógico em geral, tratando das «lições de demonstração» e de «revisões e repetições» e da organização de «excursões». Finalmente, abordava aspectos de processologia e didáctica específica, debruçando-se sobre o «equipamento necessário para o ensino das ciências, salas de aula e laboratórios», «o ensino da biologia», incidindo, nomeadamente, nos «princípios a observar nos cursos secundários de biologia: conceito de tipo; método comparativo; classificação», a «adaptação e divisão do trabalho fisiológico» e «diferenciação dos cursos botânicos e zoológicos». Depois encetava uma reflexão no âmbito da metodologia geral, com o estudo do «significado das leis científicas; seu objectivo». Abordava, seguidamente, temáticas de metodologia pedagógica, como «As intuições e os factos da vida diária como ponto de partida para a iniciação dos alunos» e «A questão do interesse na organização do ensino. Economia de tempo e esforço». Analisava, ainda, aspectos de processologia e didáctica específica, como a «organização do estudo da mecânica, a da hidrostática, da pneumática e do calor, encerrando com o «estudo da electricidade» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Documentos diversos. Caixa IV 2.^a E 9-5-17). De resto, um levantamento dos trabalhos realizados – conferências, lições, exercícios escritos (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918) – pelos alunos-mestres e alunas-mestras da Escola Normal Superior de Coimbra, nas cadeiras de Metodologia geral reforça precisamente a nossa interpretação, surgindo muitos dedicados a métodos específicos de ensino das disciplinas do currículo do ensino secundário, particularmente datados de 1917 e 1930 (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2.^a E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.^a E 9-5-20).

Levando em consideração a disciplina de *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)*, os sumários correspondentes ao ano lectivo de 1929-1930 informam que se iniciava com uma noção genérica de Pedagogia, tratando os fins e limites da educação e da «acção educativa da hereditariedade» para depois passar às «qualidades pessoais e sociais» e ao seu aproveitamento na «acção educativa». Posteriormente o tema abordado era a criança, o seu «intuito colecionista» e a «actividade lúdica». O «hábito»,

a «atenção» e a «memória» eram os assuntos seguintes. Depois da abordagem da «Organização e administração da escola» terminava-se com a problemática do «método dos testes» e a sua «apreciação estatística», com estudo da «média», «mediana» e «desvio padrão», a avaliação estatística dos testes e os «Histogramas» e os «polígonos de frequência» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.^a E 9-5-20).

O conhecimento científico dos meios de ensino e de educar sobrepuja-se à matéria específica de ensino, facto bem expresso na cadeira de *Metodologia Geral das Ciências Matemáticas*. Dimensão bem visível num relato, elaborado pelo aluno-mestre Mário Alcântara, de uma conferência, da autoria da aluna-mestra Maria de Castro, subordinada ao tema *Método Experimental (ou de Laboratório) nas Matemáticas Elementares*, onde se reconhecia a necessidade sacrificar a «exactidão das proposições» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.^a E 9-5-20) em função do interesse:

Todo o trabalho de aprendizagem é penoso e de resultados pouco satisfatórios desde que os alunos não aprendam com interesse.

No caso particular da matemática, temos de atender a este factor psicológico, mesmo com sacrifício da exactidão das proposições. O professor e o autor do livro de texto devem empenhar-se e despertar o interesse dos seus alunos, embora tenham de sacrificar por vezes a ordem e o rigor que caracterizam a matemática.

Esse interesse da parte dos alunos não é tão difícil como à primeira vista pode parecer. Basta que o professor saiba aproveitar a curiosidade natural da criança.

A influência da psicologia parece ser bastante forte no contexto das concepções educativas que vingavam na Escola Normal Superior de Coimbra. Eusébio Tamagnini, por exemplo, considerando que o professor, «além de instruir tem de inspirar ideais de harmonia com o espírito do tempo nas múltiplas manifestações do desenvolvimento social» (Encarnação, 1927, p. 28), discutindo o processo de desenvolvimento de um ideal na fase de crescimento da adolescência, dá a máxima prioridade à vertente emocional. As suas palavras são bem eloquentes:

O desenvolvimento dum ideal comporta um processo intelectual e um processo emocional, mas como o elemento emocional é o mais importante

compreende-se bem porque o período da adolescência corresponde ao melhor tempo para o seu desenvolvimento. As escolas têm por isso necessidade de organizarem o seu trabalho em referência especial a este facto e à alta influência que no processo adquire a personalidade do professor.

Mera instrução didáctica não basta visto que o espírito emocional da instrução é o facto de maior importância (Encarnação, 1927, pp. 28-29).

O professor devia estar preparado para atender às características dos alunos. Era conveniente conhecer o seu lado psicológico para melhor saber adequar o seu ensino. Despertar a curiosidade e o interesse da criança necessitava de algo que estivesse «na relação directa com a sua observação e a sua actividade» (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.^a E 9-5-20) o que implicava estudar e conhecer a Psicologia infantil, cadeira dedicada ao conhecimento «científico da natureza física e psíquica da criança» que visava preparar o futuro professor do ensino liceal para «subordinar os métodos de ensino às necessidades individuais da criança, tendo em atenção as particularidades fisiológicas e psicológicas de cada uma» (Vasconcelos, s. d., p. 10).

A importância dos conhecimentos das cadeiras de Pedagogia experimental e da Psicologia infantil na sua articulação com a Metodologia geral e as implicações na acção do professor, sobressai num texto de Augusto D' Almeida Cavacas, antigo normalista, quando sublinha a natureza imperativa da «observação científica da criança» e do conhecimento profundo das suas «fases de evolução», referindo que este avanço do conhecimento científico tem de ter uma tradução na forma de orientar o ensino:

Nestas condições é necessário conhecer os caracteres próprios destas fases de desenvolvimento, para exercitar duma maneira profícua a actividade do educando, canalizando os seus instintos para a formação dessa personalidade, que aparece depois do período pubertário. Se se não orienta o ensino, ou aproveitando os *interesses* próprios da criança, espontâneos, ou provocados artificialmente, a missão do educador torna-se inútil, para não dizer prejudicial. [...]

Sem ensino, que interesse, provoca-se a falta de atenção, a fadiga, o desassossego (vulgarmente chamado mau comportamento), que são válvulas de segurança, ou como diz Claparède, reflexas de defesa de que dispõe o organismo, segundo a lei da conservação na luta pela vida (Cavacas, 1928, p. 23).

A afirmação de cientificidade das duas disciplinas está bem presente na realização de exercícios de Pedagogia experimental e Psicologia infantil, no âmbito dos laboratórios de psicologia experimental, da Faculdade de Letras, emergindo como que uma legitimação científica do saber, construído pelos alunos-mestres, através da efectiva experimentação, aproximando-os assim da realidade científica e, por outro, antecipando, de algum modo, «a iniciação à prática pedagógica» (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010), componente do 2.º ano. Os exercícios experimentais realizavam-se com as turmas reduzidas a dez alunos, de acordo com o estipulado na lei, e, como o comprovam os trabalhos práticos realizados, a título de exemplo, em 1917, no laboratório de psicologia experimental, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação de Augusto Joaquim Alves dos Santos, os alunos levaram a cabo experiências sobre a medida da memória, formas e condições da atenção, o problema das memória, condições psicológicas da atenção, a medida da atenção por meio de tempos de reacção (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2.ª E 9-5-19) (AUC, Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.ª E 9-5-20). O relato de Alves dos Santos dá-nos ainda conta de experiências, nomeadamente, «sobre a capacidade de retenção da memória; sobre a psicometria da atenção; sobre a sugestibilidade das crianças, medida do nível intelectual, pelo método de Binet e Simon (escala métrica da inteligência); e sobre outros problemas das ciências psicológicas e pedológicas» (Gomes J. F., 1990, p. 28).

A própria criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra deve ser enquadrada no paradigma científico e positivista do ensino. Sublinhe-se que o seu fundador e primeiro responsável, Alves dos Santos, realizou uma viagem científica a várias cidades europeias, tendo em vista tirar o melhor partido do laboratório. No seu périplo, passou por Genebra, e foi ao laboratório da Universidade (Gomes J. F., 1990), onde realizou investigações e escutou as lições de Édouard Claparède. Em Paris visitou os laboratórios de Fisiologia e de Psicologia da Escola dos Altos Estudos e adquiriu livros e diferentes «aparelhos, acessórios e utensílios» (Gomes J. F., 1990) que constituíram o primeiro equipamento do laboratório, inicialmente instalado na sede do Instituto de Coimbra, no antigo Colégio de S. Paulo Eremita para, posteriormente, em 1914, passar para o edifício da Faculdade de Letras.

Neste mesmo período, e atestando a importância atribuída à observação e ao estudo científico do crescimento da criança, Alves dos Santos, professor das cadeiras de Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimen-

tal), Psicologia infantil e Moral e Instrução Cívica Superior, da Escola Normal Superior de Coimbra, realizava, com recurso ao *método auxonológico* (Pimentel, s. d.), um estudo sobre o crescimento com os alunos do colégio Moderno, de Coimbra:

As primeiras *mensurações* foram realizadas, durante os meses de Maio e Junho, do ano de 1918.

Em Maio e Junho, deste ano de 1919, ao perfazerem-se doze meses completos, continuou-se este *serviço antropométrico*, que não pode ser executado em Novembro e Dezembro (fim do 1.º semestre), como convinha, mercê das *ocorrências políticas*, que perturbaram a *vida nacional*.

Foram observados e mensurados (e continuá-lo-ão a ser) 115 alunos, de idades que se acham compreendidas entre os dez e os dezoito anos (Santos, 1919, p. 168).

Alves dos Santos, depois de referir as primeiras medidas e de nos esclarecer qual o grupo de estudo indica-nos o material pedométrico utilizado, a técnica e respectivas instruções, prosseguindo depois a descrição dos resultados, com os respectivos quadros, e as conclusões a que o estudo permitiu chegar. Estávamos, efectivamente, perante um esforço no sentido da cientificação do estudo da criança que servisse de fundamento e orientação da prática de ensino.

A preocupação com a aplicação prática dos conteúdos, leccionados e a apreender, efectivava-se – estando previstas 3 horas semanais de aulas, sendo uma reservada aos exercícios práticos – na forma de «conferências» (quatro por ano, dois por semestre), «exercícios orais sobre a matéria já dada nas lições» (doze em cada ano, seis por semestre), «exercícios escritos nas aulas sobre a matéria das lições anteriores» (três em cada cadeira anual e dois por curso semestral) e «um exercício escrito em casa» (por cadeira ou curso semestral), não perdendo de vista a apreensão dos conteúdos e capacidade de discorrer sobre os assuntos, mas com a preocupação da preparação profissional, patente na determinação dos professores terem «o máximo cuidado em exigir dos candidatos ao magistério toda a correcção e esmero possíveis na linguagem, tanto falada como escrita» (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918). Sublinhe-se a preocupação do legislador em definir um quadro legal minucioso e exaustivo, bem patente nesta preocupação marcadamente racionalizadora e moderna, definindo o tipo e o número de exercícios previstos para cada cadeira e curso semestral, guardando pouco espaço para autonomia das instituições e dos seus profissionais, aparentemente em contradição com um discurso do *self-governement* (Sérgio, 1984 [1915]).

Era evidente a aposta numa formação que provocasse adesão ao espírito científico, à observação, à preferência por uma aprendizagem activa. Na legislação estavam ainda previstas a realização de «excursões científicas», nomeadamente «passeios de carácter histórico ou artístico e visitas a escolas, museus, monumentos, estabelecimentos fabris, instalações eléctricas ou hidráulicas», a realizar pelos «conhecimentos concretos» que se adquirem, bem como pelo seu «valor educativo» (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918).

Os candidatos, aprovados no primeiro ano, realizavam, no 2.º ano a prática pedagógica relativa à disciplina ou disciplinas do grupo liceal, normal primário ou normal superior, correspondente à secção a que pertencessem, dirigida pelo respectivo professor de metodologia especial. No primeiro trimestre da iniciação na prática pedagógica tinham os alunos-mestres de «assistir às aulas» devendo o professor de metodologia especial «dar-lhes as noções precisas sobre o ensino das mesmas disciplinas». Aos candidatos competia «preparar algumas lições, sob indicações do professor dirigente». Estas lições seriam assistidas pelo professor de metodologia especial e pelos «candidatos da mesma secção». As mesmas seriam objecto de crítica, «nunca realizada na presença dos alunos do Liceu», do professor dirigente, que assinalaria «os defeitos notados na preparação, na exposição ou na atitude do candidato perante os alunos» e onde poderiam tomar parte os candidatos que tivessem comparecido à lição. No resto do ano lectivo os candidatos exerciam a leccionação exclusivamente, no que eram acompanhados pelo professor dirigente, que os aconselhava na condução da *coisa* pedagógica. Cabia ao professor dirigente cuidar para que a cada candidato coubesse «pelo menos, o ensino completo de um assunto ou de uma parte do programa da respectiva disciplina». Os alunos-mestres estavam obrigados a assistir «aos trabalhos práticos individuais» dos candidatos da sua «disciplina ou disciplinas da sua secção» e a «apresentar ao director da Escola Normal Superior relatórios das observações de carácter pedagógico, realizadas sobre os alunos das suas aulas», observações supervisionadas, «feitas sob as indicações do professor de pedagogia e de acordo com o professor dirigente da prática pedagógica». Neste período do ano lectivo os candidatos deviam ainda comparecer às reuniões de turma ou classe onde tirocinavam e aos conselhos escolares que se debruçavam sobre classificação de alunos e exames (Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro, 1918). A *prática pedagógica* conheceu alterações legislativas mas nunca se modificou a natureza inicial estabelecida aquando da sua criação. Neste modelo de formação de professores, articulavam-se instituições de dois níveis de ensino e professores da

Universidade com professores responsáveis pelas metodologias especiais e pela iniciação à prática pedagógica realizada, como vimos, nos estabelecimentos de ensino secundário. Mas nem sempre as situações correram como estavam pensadas.

Concluída a prática, o candidato obtinha a habilitação pedagógica através da realização de um exame de Estado. No caso dos candidatos ao magistério liceal esta consubstanciava-se em três dimensões, a primeira consistia em dois argumentos de meia-hora cada, sobre matérias ensinadas nos liceus centrais, sorteados no momento. O segundo momento consistia numa lição dada a uma classe ou turma, seguida de discussão pedagógica durante uma hora. Por último, havia lugar a uma dissertação sobre um ponto de didáctica do ensino secundário.

As vicissitudes de um projecto. Em jeito de reflexão final

As Escolas Normais Superiores viveram, ao longo de toda a sua existência, diversas vicissitudes e, se ao nível retórico, constituíram um *momento significativo na nossa História da Educação*, o mesmo já não se pode afirmar quanto ao seu funcionamento, ficando muito aquém do que seria desejável, como de resto deixam transparecer relatos da época, seja na imprensa ou nos relatórios dos seus directores (Gomes J. F., 1991).

Logo em 1914, ainda não existiam bacharéis para frequentarem as escolas normais superiores, já uma representação do senado universitário apelava à não execução da lei orçamental (Lei Orçamental n.º 226, 1914) que facultava a abertura de vagas do quadro aos professores provisórios dos liceus, ameaçando, desse modo, o que hoje apelidaríamos, de saída profissional dos seus futuros diplomados. A extinção, aventada na Câmara dos Deputados para a escola da universidade de Lisboa (1922) e a extinção, em 1924, da escola anexa à universidade de Coimbra, seguida da ordem de reabertura, em 1925, a desanexação e anexação às respectivas universidades (1924, 1926) ou as sucessivas modificações introduzidas na situação do 2.º ano de prática pedagógica, no que à remuneração diz respeito, são exemplos das consecutivas alterações legislativas que afectaram o quotidiano destas escolas, cujo funcionamento foi também prejudicado pelas dificuldades orçamentais (Gomes, 1989), como o comprova o facto de, no caso da Escola Normal Superior de Coimbra, nunca se terem iniciado as aulas aquando da abertura regular do ano lectivo, uma vez que o Estado não nomeava júris de admissão por falta de verba para pagar aos professores ou por a ter desviado para outros fins (Tamagnini, 1930). No primeiro número

do *Arquivo Pedagógico*, já em plena ditadura nacional, escreverá Eusébio Tamagnini a abrir a publicação:

No presente ano lectivo as aulas ainda não abriram, nem se faz ideia de quando isso será! De quem é a culpa? Desanexaram-se as Escolas Normais Superiores das respectivas Universidades. Foram ouvidos os professores de Coimbra sobre as vantagens ou desvantagens dessa desanexação? Não foram! Consumado o facto, discutido o assunto, como é que pretendeu corresponder ao desinteresse pessoal e ao ardor profissional com que os professores de Coimbra defenderam os seus pontos de vista? *Tentando suprimir a sua Escola!!*

O público precisa conhecer este e outros factos para apreciar a situação e julgar as nossas acções (Tamagnini, 1927, pp. 2-3).

Na realidade o modelo obriga-nos a questionar a sua eficácia na formação de professores dos ensinos liceal, normal primário e primário superior, e qual o seu impacto na transformação das práticas tradicionais, quando, apesar do investimento na pedagogia experimental já por nós assinalado, tudo se parece conjugar para a manutenção duma didáctica clássica, assente no método expositivo, tanto mais que as três horas por semana de aula apontavam mais para a tendência de se centrar na transmissão de um conjunto de conteúdos pedagógicos em voga desde o início do século XX, do que ao seu exercício. Este modelo de formação apresenta, em nosso entender, dois aspectos nevrálgicos que interessa ter em atenção: por um lado, a sua natureza sequencial leva-nos a questionar a articulação entre as dimensões científicas, ou seja, entre os saberes da especialidade e os do domínio psicopedagógico e, por outro, a articulação destes com a prática pedagógica, realizada nos liceus, escolas normais primárias ou escolas primárias superiores e onde, aparentemente, o único contacto ocorria com a visita mensal do professor de *Pedagogia* ou de *História da Pedagogia*.

Algumas das interrogações que colocamos, encontram algum eco no relatório que antecedia o decreto da extinção das escolas normais superiores, que consubstanciava três acusações:

O primeiro ano da escola (ano de preparação teórica) nunca teve a duração devida. [...]

A prática reservada ao 2.º ano, não foi, em geral, feita como era mister, sucedendo que se acumularam públicas acusações sobre a forma como têm decorrido todos estes serviços. [...]

Não era possível que as Escolas Normais Superiores funcionassem bem, visto que os professores universitários, do 1.º ano do curso, exerciam as

suas funções por acumulação, e os professores liceais, das práticas pedagógicas, não podiam preocupar-se grandemente com elas, e se desconheciam reciprocamente por estarem dispersos por vários liceus. Destes factos resultava falta de unidade de vistas e de coordenação de esforços (Tamagnini, 1930, pp. 157-158).

No entanto, o último director da Escola Normal Superior de Coimbra, não deixou sem resposta as críticas insertas no preâmbulo do decreto que extingue as escolas, bem como as difundidas na imprensa. Criticando a extinção das escolas normais superiores e a alternativa adoptada para a formação de professores para o magistério secundário, ele dava conta da importância da existência das referidas escolas e do seu significado para a qualidade da formação dos professores do ensino liceal até então. No combate às ideias constantes do decreto de extinção contrapôs as responsabilidades do Estado, nomeadamente do ministério da tutela, nas dificuldades do funcionamento das referidas escolas e apresentou alternativas, há muito reclamadas pelo corpo docente da escola que dirigira. Quanto às críticas e ataques ao profissionalismo e competência dos professores, manifestou estranheza face à gravidade das acusações e não compreender que não dessem lugar a qualquer inquérito ou sindicância (Tamagnini, 1930). Na verdade, quando seis anos mais tarde foram suspensas as matrículas nas escolas do magistério primário, o governo acautelará a situação, determinando a abertura de um inquérito, em resultado de uma campanha previamente construída na imprensa.

Significativo e a merecer outras reflexões, o facto de muitas das críticas produzidas na imprensa e os *aplausos* à posição governamental de extinção das escolas normais superiores, pelo menos aquelas com as quais Eusébio Tamagnini decidiu dialogar, terem brotado da pena de Manuel Maria Múrias Júnior. Ora Manuel Múrias, jornalista, professor da Escola do Magistério Primário de Lisboa, desempenharia, entre outros, os cargos de director do Arquivo Histórico Colonial e de censor da Academia Portuguesa de História, tendo, política e ideologicamente, sido membro do Integralismo Lusitano e integrado o Grande Conselho do Movimento Nacional-Sindicalista (MN-S), antes de pertencer e desempenhar funções na União Nacional e ser deputado à Assembleia Nacional ao tempo do Estado Novo (Rodrigues L. N., 1996) (Alexandre, Manuel Maria Múrias Júnior (Carrazeda de Ansiães, 3-4-1900 – Lisboa, 24-7-1960), 1999). Quatro anos após este debate na imprensa, em 1934, Manuel Múrias, acompanhando Costa Leite (Lumbrals), José Cabral e, precisamente, Eusébio Tamagnini, cindirão do MN-S e engrossarão as fileiras da União Nacional, parecendo denunciar,

por um lado, que mesmo entre a ala politicamente conservadora da sociedade era possível encontrar apoios para a manutenção da Escola Normal Superior tal como tinha vindo a ser pensada até então. Mas o contexto ideológico dominante era outro e tendia a ser reactivo relativamente ao que havia condicionado o poder político nos últimos decénios. Se o liberalismo republicano buscava um patriota instruído no caminho da ciência, a ênfase que veio da situação política criada pelo golpe militar de Maio de 1926 punha-se no patriota que devia seguir os valores seguros da tradição católica. Tal como o liberalismo, na perspectiva dos adeptos da nova ordem, havia conduzido aos interesses particulares, à desagregação social, a educação tinha soçobrado num intelectualismo pedante, favorecido por um anárquico e confuso ensino (Resende, 2003). Para muitos desta ala mais conservadora do regime que agora se desenhava era tempo de parar com esta sucessão de mudanças inoperantes. No que há docência dizia respeito, não faltavam os que entendiam que “o dom de educação e de ensinar é privilégio ingénito e misterioso de poucos” e que a sua falta só podia ser de algum modo superada “pela aquisição do hábito, do processo, na receita vista em prática” (Campos, 1928, p. 1). Mas esta posição radical, dificilmente podia ser aceite na sua pureza, pois não era mais possível recusar completamente os caminhos do saber psicopedagógico. Em face disso, a solução encontrada em 1930, conciliava a perspectiva corporizada nas Escolas Normais Superiores com esta de forte pendor tradicionalista. A partir de então às universidades caberia a formação científica e cultural pedagógica e aos Liceus Normais o treino pedagógico, num estágio fixado em dois anos.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDRE, P. M. (1999). Eusébio Barbosa Tamagnini Encarnação (Tomar, 8-7-1886 – 1-11-1972). In A. Barreto, & M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal. Volume VII. Suplemento A/E* (p. 622). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas.
- ALEXANDRE, P. M. (1999). Manuel Maria Múrias Júnior (Carrazeda de Ansiães, 3-4-1900 – Lisboa, 24-7-1960). In A. Barreto, & M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal. Volume VIII. Suplemento F/O* (pp. 576-577). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas.
- AUC. *Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2.ª E 9-5-19.*
- AUC. *Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2.ª E 9-5-20.*

- AUC. *Escola Normal Superior de Coimbra – Documentos diversos. Caixa IV 2.^a E 9-5-17.*
- BAGLEY, W. C. ([1905?]). *The educative process*. London: Macmillan.
- BRAGA, T. (1912 [1879]). *Soluções positivas da política portuguesa*. Lisboa: Livraria Chardron de Lello & Irmão.
- CAMPOS, A. (13 de Julho de 1928). “Juno e a Nuvem”. *Diário de Notícias*.
- CATROGA, F. (1993). Os caminhos polémicos da «geração nova». In L. R. Torgal, & J. L. Roque, *Os Liberalismos (1807-1890)* (pp. 569-581). Lisboa: Círculo de Leitores.
- CATROGA, F. (1996). Positivistas e republicanos. In L. R. Torgal, J. M. Mendes, & F. Catroga, *História da História em Portugal* (pp. 87-115). Lisboa: Círculo de Leitores.
- CAVACAS, A. D. (Março de 1928). Considerações psico-pedagógicas para a orientação da didáctica geral. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume II. N.º 1*, 21-28.
- Decreto de 21 de Maio. (24 de Maio de 1911). *Diário do Governo*, n.º 120.
- Decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro (5 de Outubro de 1918). *Diário do Governo*, 1.ª Série, n.º 229.
- ENCARNAÇÃO, E. T. (1930). A extinção das Escolas Normais Superiores. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume IV. Número 1 a 4. Março a Dezembro*, 101-204.
- ENCARNAÇÃO, E. T. (1927). Questões de educação secundária. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume I. N.º 1 Março*, 20-29.
- FERREIRA, A. A. (1920). *Algumas lições de Psicologia e Pedologia*. Lisboa: Lumen.
- GOMES, A. F. (2005). *A educação libertária segundo Aurélio Quintanilha*. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].
- GOMES, J. F. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GOMES, J. F. (1990). As origens do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia* Ano XXIV, 3-38.
- GOMES, J. F. (1991). Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXV, 1-24.
- GUIMARÃES, J. (s. d.). *Quintanilha, Aurélio Pereira da Silva*. Obtido em 3 de Junho de 2010, de Biblioteca Digital de Botânica: <http://bibdigital.bot.uc.pt/index.php?menu=8&language=pt&tabela=geral>
- LALANDE, A. (1928). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lei de 19 de Abril de 1911. (22 de Abril de 1911). *Diário do Governo* n.º 93.
- Lei de 21 de Maio de 1911. (24 de Maio de 1911). *Diário do Governo* n.º 120.

- Lei de 29 de Março de 1911. (30 de Março de 1911). *Diário de Governo* n.º 73.
- Lei Orçamental n.º 226. (30 de Junho de 1914). *Diário de Governo*, I.ª Série, n.º 127.
- MATOS, P. F. (11 de 2007). *A escola de antropologia de Coimbra, 1850-1950. O que significa seguir uma regra científica?* Obtido em 1 de 6 de 2010, de Etnográfica [on line]. Volume 11, n.º 2: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_artte&pid=S0873-65612007000200013&Ing=pt&nrm=iso
- NÓVOA, A. (1988). A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*. I (3), 29-60.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- ORTIGÃO, R. (1992). *As Farpas. O País e a Sociedade Portuguesa. Tomo VIII. Os nossos filhos – Instrução pública*. Lisboa: Clássica Editora.
- PARDAL, L. A. (1992). *Formação de Professores do Ensino Secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, J. A., & Ferreira, A. G. (1999). *António Aurélio da Costa Ferreira. Um Educador na Primeira República*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- PIMENTEL, F. A. (s. d.). *Pedologia (Esboço de uma História Natural da Criança)*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C.ª.
- PINTASSILGO, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- QUINTANILHA, A. (1927). O papel das Universidades na Reforma do Ensino Secundário. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume I. Número 2. Junho*, 110-113.
- RAMOS, R. (1994). *A segunda fundação (1890-1926)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- RESENDE, J. M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- RODRIGUES, L. N. (1996). Manuel Maria Múrias Júnior (1900-1960). In F. Rosas, & J. M. Brito, *Dicionário de História do Estado Novo. Volume II M-Z* (p. 646). Venda Nova: Bertrand Editora.
- RODRIGUES, M. A. (1992). *Memoria Professorum Vniuersitatis Conimbrigensis*. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.
- RUYSSEN, T. (1886-1902). In M. D. BERTHELOT, *La Grande encyclopédie: inventaire raisonne des sciences, des lettres et des arts*. Paris: Lamirault.
- SAMPAJO, S. (1975). *O ensino primário 1911-1969. Contribuição monográfica – Volume I 1.º Período 1911-1926*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, A. (s. d.). *A nossa escola primária (O que tem sido, o que deve ser)*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas.
- SANTOS, A. d. (1919). *Educação Nova. As Bases. I O corpo da criança*. Porto/Rio de Janeiro: Livraria Chardron/Livraria Francisco Alves.

- SÉRGIO, A. (1984 [1915]). *Educação Cívica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- TAMAGNINI, E. (Março a Dezembro de 1930). A extinção das Escolas Normais Superiores. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume IV. N.º 1 a 4*, 101-204.
- TAMAGNINI, E. (Março de 1927). Duas palavras. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Volume 1. N.º 1*, 1-4.
- TORGAL, L. R. (2008). *A Universidade entre a tradição e a modernidade*. Obtido em 30 de Maio de 2010, de Revista Intellectus/Ano 07 Volume I: <http>
- VASCONCELOS, F. d. (s. d.). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand – José Bastos e C.ª Editores.