

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE BELAS-ARTES**



**Herança e Cidadania:**

Visitas de Estudo, Excursões Escolares e Educação Estética  
na formação dos jovens escolares portugueses  
(1894 – 1960)

Inês Francisco Félix

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

2010

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE BELAS-ARTES**



**Herança e Cidadania:**

Visitas de Estudo, Excursões Escolares e Educação Estética  
na formação dos jovens escolares portugueses  
(1894 – 1960)

Inês Francisco Félix

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Jorge Ramos do Ó

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

2010

**Resumo:** Os discursos de valorização patrimonial e da construção da modernidade pedagógica coexistem, no início do século XX, aparentemente dissociados, tocando-se apenas no tímido aparecimento e desenvolvimento de visitas de estudo e excursões escolares, enquanto recurso pedagógico para a educação integral do aluno. Se, por um lado, estas contribuíam para o dotar de *capital cultural*, enquanto propriedade de percepção cultivada, por outro visavam a sua formação moral através de um processo de socialização e de apreensão dos valores do monumento histórico. Sendo estes produto construído histórica e culturalmente, associados à construção de uma memória e identidade nacionais, indissociável da constituição e afirmação de Estados-nação, este estudo procura compreender o modo como a Escola se apropriou daqueles para educar para a cidadania. Utilizando a educação estética como meio para objectivar e naturalizar sentimentos e valores inseridos numa lógica nacionalista, pretende no limite expor a natureza daquele gesto educativo que, entre 1894 e 1960, preconizou o desejo da metamorfose *aluno-cidadão*.

**Palavras-chave:** Modernidade Pedagógica; Educação Estética; Visitas de Estudo; Excursões Escolares; Instrução Secundária; Património.

**Abstract:** At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the discourse which valorizes patrimony and the discourse which sustains modern pedagogy coexist apparently dissociated, but they are linked on what concerns scholar trips as a pedagogic tool towards an integral education of the student. If, on one hand, these contributed for him to incorporate a *cultural capital*, as part of an enlightened perception, on the other hand, those stood for his moral education through both socialization process and apprehension of historical monument values. Considering that these are a historic and cultural built product, linked to the configuration of both national memory and identity, deeply connected to States affirmation, this study seeks a large comprehension on how School took and used those values towards a civic education. This was achieved through an aesthetic education, which could make clear and naturalize some feelings and values included on a nationalist point of view. Therefore, the major goal of this study is clarifying the nature of that educative gesture, which wished for a metamorphosis from student to citizen, between 1894 and 1960.

**Key-words:** Pedagogic Modernity; Aesthetic Education; Study Visits; School Trips; High school Education System; Heritage.

# ÍNDICE GERAL

---

INTRODUÇÃO	Pág. 9
------------	-----------

---

## I PARTE

### PATRIMÓNIO ARQUITECTÓNICO:

#### ESTATUTO E VALORES DO MONUMENTO HISTÓRICO

---

1. Monumento Histórico – Consagração de um estatuto	15
1.1. <i>Monumentum</i> e Monumento Histórico	15
1.2. Dupla identidade: nacional e universal	17
1.3. Os valores cognitivo e estético: ao encontro de propostas educativas	20

## II PARTE

### MODERNIDADE PEDAGÓGICA E EDUCATIVA:

#### DO SABER PARA O SER

---

1. A construção da Modernidade Pedagógica e Educativa	25
1.1. A afirmação das Ciências da Educação	25
1.2. A Escola Nova: preconização de novas práticas	27
2. Emergência dos princípios modernos em Portugal	32
2.1. O ideal liberal de ensino	32
2.2. Jaime Moniz e a Educação Integral	34
3. Novas dinâmicas de <i>ensino-aprendizagem</i>	37
3.1. As obras circum-escolares e o advento da visita de estudo	37
3.2. António Sá Oliveira: acções e discursos na promoção das Excursões Escolares	40
4. A Universalização dos métodos activos e da educação integral	44
4.1. O papel da Mocidade Portuguesa	44

## III PARTE

### A VISITA DE ESTUDO E A EXCURSÃO ESCOLAR:

#### EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CAPITAL CULTURAL

---

1. Consagração da Visita de Estudo e das Excursões Escolares	49
1.1. Visita de Estudo ou Excursão Escolar?	49
1.2. A procura de uma metodologia	51
1.2.1. Primeiros instrumentos: questionários e relatórios dos alunos	55
1.3. Consolidação teórico-metodológica	60
1.4. Da Planificação à Avaliação	64

2. Que objectivos na visita a Património?	77
2.1. A necessidade de Cultura Geral	77
2.2. A importância de uma mentalidade artística	81
2.2.1. Relação entre o sujeito e os objectos artísticos	84
2.2.2. A Apreciação Estética	87
2.2.3. A Apreensão Estética	90
2.3. O Monumento Histórico como ferramenta pedagógica	95
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>101</u>
<u>FONTES E BIBLIOGRAFIA</u>	<u></u>
Fontes	103
Bibliografia	107

## INTRODUÇÃO

---

O desenvolvimento do discurso de valorização patrimonial e a constituição das Ciências da Educação coexistem nos alvares do século XX aparentemente dissociados. A sua problematização e discursificação desenrola-se separadamente, tocando-se apenas no que concerne à realização de visitas de estudo e excursões escolares no quadro de uma prática pedagógica que pretende, paulatinamente, afirmar-se moderna e construtiva na medida em que incita a uma aprendizagem activa e participada do aluno enquanto agente activo naquele processo, por oposição ao modelo secularmente enraizado de transmissão/recepção passiva de conhecimentos, e que visa não apenas a instrução dos jovens escolares, mas sobretudo a sua formação enquanto cidadãos.

Neste sentido, este estudo tem por objecto a valorização e apropriação da herança, nomeadamente do património arquitectónico histórico, pelo discurso pedagógico, enquanto produto híbrido de confluência de múltiplas contribuições teóricas, para o desenvolvimento de uma *ideologia educativa* que procurou materializar a semântica da modernidade vinculada à edificação de Estados-nação e, por isso, indissociável da construção de uma identidade nacional, simultaneamente individual e colectiva, do aluno. Não obstante a conexão entre a herança e a cidadania ser um tema já amplamente tratado e estudado, a apropriação do monumento histórico com vista à educação para a cidadania será aqui abordada de um ponto de vista particular: o das visitas de estudo e excursões escolares no ensino secundário, associadas à crescente importância que a educação estética vai paulatinamente desempenhando na missão educativa de formar cidadãos, representando por isso, no meu entender, uma perspectiva diversa e, somente neste sentido, inovadora.

A arqueologia dos dispositivos discursivos que possibilitam uma discussão sobre esta prática pedagógica e sobre as relações que proponho, desenrola-se num arco cronológico prolongado, permitindo-me, por um lado, (i) pensar a partir da emergência do conhecimento psicopedagógico moderno até à consolidação e universalização dos ideais da Escola Nova na década de 60 do século passado, conducentes à configuração de um novo modo de instruir/educar e, por outro, (ii) compreender as condições que autorizaram a afirmação das visitas de estudo e excursões escolares a património enquanto recurso pedagógico útil para a missão maior da Escola: a educação de futuros cidadãos, associada à instrução de alunos. Por outro lado, as datas fixadas (1894-1960) pretendem assinalar as balizas cronológicas entre as quais aquela prática se constituiu,

se afirmou e universalizou no ensino secundário em Portugal, primeiro a partir da Reforma de Jaime Moniz que introduz o princípio da educação integral e da cultura do carácter, através da institucionalização do currículo moderno; e depois pela análise da progressiva consolidação de uma reflexão teórica que procurou objectivar uma metodologia que justificasse, enquadrasse e fundamentasse os objectivos e mais-valias pedagógicas presentes naquela *praxis*. De facto, desde o aparecimento das primeiras experiências, no início do século XX, decorreram quase sessenta anos até observarmos a profusão reiterada de um mesmo método, pelo que assinalo aquela década como representativa da estabilização de um modelo *processual* e, neste sentido, limite cronológico da minha investigação. Além disto, delinear uma prolongada linha cronológica permite-me expor de modo claro as fases de um longo processo, onde a tentativa de compreender a consagração do património histórico e a fundação da escola moderna, enquadra a problematização da constituição da visita de estudo na apropriação dos monumentos para a formação dos jovens escolares portugueses.

Neste sentido, o presente estudo estrutura-se em três partes, articuladas segundo uma orientação geral de raciocínio que se desenvolve desde a (i) análise da construção histórica da significação do património arquitectónico enquanto herança nacional e universal dotada de múltiplos valores, passando depois pela (ii) compreensão dos discursos da cultura escolar que sustentam os princípios educativos que permitiram a emergência de postulados que preconizam o ensino activo e o papel interveniente do aluno como principal agente educativo, a auto-educação e a cultura do carácter, e de cuja possibilidade o aparecimento e institucionalização da visita de estudo e da excursão escolar é inteiramente devedor, até à (iii) dissertação sobre a consolidação articulada dos dispositivos teórico-metodológicos daquela *praxis* e a consequente legitimação do monumento histórico como ferramenta para a democratizar o acesso, a apreciação e apreensão de bens culturais, identificados com a memória histórica da nação, logo com a sua herança e, finalmente, neste contexto, sobre o papel que a educação estética desempenhou na educação para a cidadania.

Assim, a I Parte deste estudo corresponde à síntese do modo como o património arquitectónico foi sendo construído, aos valores que lhe foram sendo atribuídos e ao estatuto que foi reconhecido ao monumento histórico, pós Revolução Industrial, permitindo aos diferentes Estados incorporá-lo como herança particular universalmente valorizada. Num único capítulo, parto da transfiguração significativa entre a função memorial do *Monumentum* e a configuração histórica de uma hierarquia

de valores que sustentam a construção do Monumento Histórico enquanto conceito forjado a partir da segunda metade do século XIX no Ocidente, indissociável da própria edificação dos Estados-Nação, para compreender o modo como estes se vão apropriar daqueles para construir e afirmar a sua identidade ao mesmo tempo que procuram responder à crescente preocupação patrimonial emergente a nível mundial. Também aqui, no processo de afirmação dessa dupla identidade – nacional e universal – cingi a pesquisa ao período histórico delineado, pelo que tomei como referência cronológica última o ano da redacção da Carta de Veneza (1964), data que fixa o reforço institucional internacional dos valores que sustentam princípios e práticas de salvaguarda, conservação, restauro e divulgação do património. Pretendendo focar este último, uma vez que se insere na valorização educativa daquele, excluo deliberadamente qualquer exposição sobre os restantes, na medida em que, no estudo da visita de estudo e excursões escolares importa apenas abordar os valores associados à sua divulgação. Assim, tomo a importância com que os valores estético e cognitivo se apresentam nesta apropriação dos monumentos históricos que, associados à procura de uma democratização do saber, os aproximam das propostas educativas progressivamente introduzidas na formação dos escolares no sentido de produzir um ideal-tipo de cidadão culto.

Na II Parte, centrada nos discursos que produziram a modernidade pedagógica em Portugal, procuro compreender o modo como aqueles possibilitaram o aparecimento de novas práticas, o modo como estas foram justificadas no contexto das premissas preconizadas e desenvolvidas no conjunto das acção e missão escolares. Estruturada em quatro capítulos, começo no primeiro por apresentar sucintamente a emergência e consolidação das Ciências da Educação, no sentido de perceber (i) as condições que promoveram a constituição de um *corpus* científico autónomo centrado no aluno e que reivindicava um novo sistema educativo; e (ii) os princípios estruturantes desse novo modo de *pensar-fazer* a escolarização. Deste modo, procuro analisar de que modo a escola pretendeu transformar o aluno em agente activo no processo de *ensino-aprendizagem*, fundamental para a compreensão da dinâmica da visita de estudo e da excursão escolar. No segundo capítulo tento, por um lado, (i) fazer a arqueologia dos discursos que antecederam a institucionalização dos princípios emergentes, para compreender a relevância do contributo do diploma fundador dos Liceus, a Reforma de Passos Manuel (1836), e do olhar crítico de Alexandre Herculano e Ramalho Ortigão, à luz do pensamento positivista; e, por outro, (ii) expor a importância da Reforma de

Jaime Moniz (1894-95) para a operacionalização de uma mudança de paradigma, onde as excursões escolares tomam parte ao figurar no diploma de 1895, associando-se desde logo a um dos objectivos da disciplina de história: o desenvolvimento do amor à pátria e à nacionalidade. A possibilidade de novas dinâmicas na acção educativa é exposta no capítulo subsequente a partir da Reforma da Instrução Secundária, em 1905, que exigia aos reitores a produção anual de um relatório sobre as actividades extracurriculares decorridas nas suas instituições, onde importa perceber a importância crescente àquelas atribuída. Por outro lado, o deficitário cumprimento daquela disposição obrigou-me a centrar a minha pesquisa nos Anuários do Liceu Central de Lisboa, tomando o exemplo do reitor António Sá Oliveira na defesa das obras circum-escolares e, com elas, das visitas e excursões, para conseguir estudar o modo como aquelas foram discursificadas e os meios que serviram para as concretizar. Por fim, no quarto capítulo, discorro sobre o papel da Mocidade Portuguesa, enquanto organismo ao serviço de uma nova ordem sócio-política, no sentido de averiguar se a sua acção no desenvolvimento das actividades circum-escolares é de conformação ou contestação dos princípios educativos modernos e qual o impacto.

Finalmente, cumpre à III Parte tentar compreender, primeiro, as fases que encerram a consagração das visitas e excursões escolares, a articulação entre a teoria que a sustenta e a sua objectivação prática, os objectivos a que tenta responder, o seu enquadramento numa educação estética e a relação que esta permite estabelecer no vínculo entre a herança e a educação para a cidadania. Estruturada em dois capítulos, aparentemente distintos, o primeiro visa (i) compreender a utilização dos termos “visita de estudo” e “excursões escolares”, (ii) estudar o modo como primeiramente foram postas em acção e empiricamente discursificadas e, paulatinamente, instrumentalizadas, (iii) comparar as narrativas que os alunos devolvem na concretização daquelas com o discurso pedagógico firmado, (iv) analisar as razões que justificam a reivindicação de um método rigoroso a par da tardia constituição de um *corpus* teórico-metodológico e, finalmente, (v) perceber as características presentes na progressiva estabilização de um modelo *processual* a partir da década de 30. O segundo capítulo, por um lado, pretende analisar os micro-objectivos de duas das finalidades maiores da visita a património: dotar o aluno de *capital cultural* e educar a sua sensibilidade estética, na tentativa de perceber o modo como, no contacto com monumentos históricos, aqueles objectivos se aliam à configuração de significados e valores inerentes à cidadania. Aqui, impõe-se uma reflexão prolongada sobre as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os

objectos artísticos na inculcação naturalizada daqueles valores, a partir das noções de *capital cultural* e *habitus* de Pierre Bourdieu, nomeadamente (i) na apreciação estética enquanto processos de subjectivação do mundo e (ii) na apreensão estética enquanto processo hermenêutico de interpretação e compreensão do monumento histórico. No que concerne ao primeiro, exploro a problemática do belo no contexto do indivíduo sob a perspectiva da Estética com o objectivo de perceber de que modo o juízo subjectivo pode participar na construção de um mundo unívoco evidente. No segundo, por meio ainda dos contributos de Hooper-Greenhill, Gadamer e Leontiev tento analisar o modo como o aluno reorganiza e sintetiza a experiência da obra de arte a par da apreensão dos códigos que permitem decifrá-la, na construção de uma percepção cultivada. Não menos importante, e tratando-se de um processo de significação, tenciono esclarecer em que medida a apreensão de um monumento histórico se concretiza, simultaneamente, individualmente e correspondendo a um sistema uniforme de reprodução de um consenso cultural e, ainda, o processo pelo qual esta apreensão se interioriza e naturaliza. Por fim, procuro compreender as razões que conduzem a Escola à apropriação do monumento histórico como ferramenta pedagógica no quadro da realização de visitas de estudo e excursões escolares para a incorporação da herança como valor constituinte do próprio aluno na promessa da sua transformação em cidadão.

Assim, a par da consagração mundial do património arquitectónico e da emergência da modernidade pedagógica, de que modo o monumento histórico se tornou uma ferramenta pedagógica, que abordagem metodológica a escola desenvolveu para cumprir que objectivos e que razões a fundamentam, constituem um conjunto de questões pertinentes explicadas, naquele arco histórico, por pedagogos, professores e alunos nos suportes que lhes dão voz e que agora pretendo trazer à luz. Por outro lado, a crescente preconização da necessidade de cultura geral e de uma mentalidade artística que sustentariam a materialização da metamorfose *aluno-cidadão*, através da educação estética no contacto com o monumento histórico, entendido como configuração simbólica da nação, justificam a evocação de contributos teóricos diversos, na procura de defender um ponto de vista pessoal: a cultura escolar apropriou-se da herança no objectivo de transformação do aluno enquanto promessa de transformação de um mundo *por vir*, onde o património ocupa menos um lugar de *lição*, e mais de *paisagem*.



# I. PARTIMÓNIO ARQUITECTÓNICO:

## ESTATUTO E VALORES DO MONUMENTO HISTÓRICO

---

### 1. Monumento Histórico – Consagração de um estatuto

#### 1.1. *Monumentum* e Monumento Histórico

No quadro da importância com que os valores inerentes ao património histórico se apresentam para a educação, enquanto “fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objectos que congregam a sua pertença comum ao passado” (Choay, 2006: 11), proponho-me expor sucintamente a progressiva configuração de significados, valores e objectivos associados ao património edificado que permitem compreender a emergência de práticas educativas como a visita de estudo, também elas pensadas de acordo com os princípios da perpetuação da memória do testemunho cultural, pela atemporalidade dos monumentos, e da apreensão estética e cognitiva daqueles. Neste contexto, Françoise Choay, e de acordo com Riegl, diferencia dois termos que “subentendem o conjunto das práticas patrimoniais: monumento e monumento histórico” (2006: 16). O primeiro, escreve, tem o seu sentido original no termo latino *monumentum*, “ele próprio derivado de *monere* (advertir, recordar), o que interpela a memória” (2006: 16), e prende-se sobretudo com a dimensão afectiva do sujeito, enquanto modo de acção sobre a memória, uma vez que aquela exercita pela emoção uma memória viva, simultaneamente passada e presente, e a identidade comum a um conjunto de indivíduos:

*Mas, esse passado invocado e convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: foi localizado e seleccionado para fins vitais, na medida em que pode, directamente, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade, étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar.*  
(Choay, 2006: 16)

No entanto, este conceito não se manteve inalterado e o seu sentido primário foi paulatinamente perdendo a significação original, incorporando valores como, por exemplo, o sentido do belo:

*Aplicada às obras de arquitectura, esta palavra designa um edifício, quer construído para eternizar a recordação de coisas memoráveis, quer concebido, erguido ou disposto de forma a tornar-se num agente de embelezamento e de magnificência das cidades.*  
(Quatremère de Quincy *apud* Choay, 2006: 17)

Na relação entre a memória, beleza e identidade, a noção de monumento transfigura-se em monumento histórico. Uma vez que desde a Revolução Francesa (1789) o conhecimento da história é entendido como um saber acumulado e conservado que ilustra as memórias vivas passadas num presente, o monumento associa-se àquela disciplina no objectivo, “pela sua presença de objecto metafórico”, de evocar “um passado privilegiado e de aí reemergir aqueles que o olham” (Choay, 2006: 18-19). Embora frequentemente confundidas, as duas noções são, actualmente, antagónicas: porque se deixou de edificar especificamente para eternizar a memória e porque os edifícios construídos para tal fim foram incorporados na representação histórica e artística de determinada cultura no tempo e no espaço, a segunda concepção absorveu a primeira na totalidade da sua significação, congregando agora os valores memorial, histórico e estético. Do mesmo modo, se “todo o objecto do passado pode ser convertido em testemunho histórico sem ter tido por isso na sua origem um destino memorial” (Choay, 2006: 22), podemos reiterar a ideia de que o património e o monumento históricos foram conceitos gerados no Ocidente, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, pelo homem e que, como tal, constituem noções variáveis, expressão cultural de uma percepção histórica (Esposito & Gaulis, 2010). A noção de monumento histórico prende-se então estreitamente com seu o valor histórico (Riegl, 1982), na medida em que pode ser considerado um testemunho do passado que recorda um momento específico da história e que, portanto, deve ser preservado:

*The historical value of a monument arises from the particular, individual stage it represents in the development of human activity in a certain field (...) The more faithfully a monument's original state is preserved, the greater its historical value: disfiguration and decay detract from it. This is equally true for monuments of art history and cultural history. (...) It is the task of the historian to make up, with all available means, for the damage nature has wrought in monuments over time (...) The objective of historical value is (...) to maintain as genuine as possible a document for future art-historical research.*  
(Riegl, 1982: 34)

Por outro lado, é pelo seu valor de antiguidade que o edifício mantém a sua aura de autenticidade, apelando directamente às emoções do observador:

*It is probably fair to say that ruins appear more picturesque the more advanced their state of decay: as decay progresses, age-value becomes less extensive, that is to say, evoked less and less by fewer and fewer remains, but is therefore all the more intensive in its impact*

*on the beholder... From the standpoint of age-value, one need not worry about the eternal preservation of monuments... Age-value manifests itself immediately through visual perception and appeals directly to our emotions.*  
(Riegl, 1982: 32-33)

Se, por um lado, o olhar atento sobre o valor de antiguidade de um monumento histórico o apresenta objectivamente à nossa percepção visual, aproximando-nos emotivamente dele, por outro, o seu valor histórico é inflectido culturalmente pela posição que ocupamos na história. Assim, também a concepção dos valores dos monumentos históricos evolui de acordo com a nossa concepção e, conseqüentemente, a prática patrimonial (Esposito & Gaulis, 2010: 13). De facto, até ao século XIX, aqueles mantêm-se associados a um papel testemunhal:

*A monument is in its oldest and most original sense a human creation, erected for the specific purpose of keeping single human deeds or events (or a combination thereof) alive in the minds of future generations. (...) This designation, which proved adequate from the sixteenth through the nineteenth century, today could give rise to misunderstandings as a result of the modern perception of art and its value.*  
(Riegl, 1982: 21)

Deste modo, o conceito de monumento deve ser pensado a partir da concepção moderna de monumento histórico, a qual se começa a desenhar a partir da chegada da era industrial e até meados do século XX, adquirindo uma hierarquia de novos valores, simultaneamente nacionais e universais, a qual vê consagrar o seu estatuto (Choay, 2006) assumindo-se, mais tarde como património cultural mundial.

## 1.2. Dupla identidade: nacional e universal

No século XIX, a Revolução Industrial desencadeou uma atitude supra-protectora dos monumentos históricos aliada ao medo de desaparecimento do mundo tal como era conhecido, o que acarretou uma perda relativa das funções originais daqueles, que agora adquiriram novas significações e papéis associados à construção da identidade dos Estados-Nação (Esposito & Gaulis, 2010): “os monumentos (...) têm um carácter e um interesse particulares; eles pertencem a uma ordem de ideias e de sentimentos eminentemente nacionais e que, no entanto, *já não se renovam*” (Nodier, 1820 *apud* Choay, 2006: 111). Os estados europeus emergentes procuraram tomar os

seus monumentos como “instrumento para forjar uma identidade nacional” (Esposito & Gaulis, 2010: 14), visando uma continuidade histórico-cultural que pretendia preservar os bens materiais de valor histórico, artístico e cultural insubstituíveis (Riegl, 1982), imprescindíveis para a própria continuidade da memória da nação. O património tornou-se, assim, “num veículo de transmissão, conservação e reprodução da memória social (...) fundamental para legitimar a ordem social presente”, na medida em que é a memória que “dá substância ao sentimento subjectivo de pertença. A memória do passado permite a consciência do presente e projecta o futuro de uma determinada sociedade” (Magalhães, 2005: 11-12 e 22). Neste sentido, estas desenvolveram um *corpus* de políticas de inventariação e salvaguarda dos edifícios antigos que se revelaram primeiro na preocupação da sua conservação e restauro como meio de assegurar a presença real de um edifício que “permite às sociedades ocidentais prosseguirem o seu duplo trabalho original: construção do tempo histórico e construção de uma imagem de si progressivamente enriquecida por dados genealógicos” (Choay, 2006: 181), ao mesmo tempo que institucionalizavam a consagração de um estatuto:

*No século XIX, viu-se igualmente que a consagração institucional do monumento histórico o dota de um diferente estatuto temporal. Por um lado, adquire a intensidade de uma presença concreta. Por outro, está instalado num passado definitivo e irrevogável, construído pelo duplo trabalho da historiografia e da (tomada de) consciência (histórica) das mudanças impostas pela revolução industrial aos conhecimentos técnicos. Relíquias de um mundo perdido, devorado pelo tempo e pela técnica, os edifícios da era pré-industrial tornam-se, nas palavras de Riegl, objecto de um culto. Finalmente, eles são investidos de um papel memorial impreciso e, para eles, novo, análogo, em surdina, ao do monumento original. Sobre o solo instável de uma sociedade em curso de institucionalização, eles parecem recordar aos seus membros a glória de um génio ameaçado.*  
(Choay, 2006: 182)

A par da discursificação jurídica relativa à conservação e restauro daqueles, emergiram teorias e técnicas promotoras daquelas práticas, as quais se procuravam aplicar a um conjunto de edifícios que, ainda que vasto, estava restringido à listagem de monumentos inventariados como sendo os mais importantes. Esta corresponderia, assim, a “critérios nacionais, mentais ou epistemológicos, técnicos, estéticos ou étnicos” que determinassem “convenientemente tempos fortes e momentos significativos na história do monumento histórico” (Choay, 2006: 112), e que na sua maior parte consistiam em edifícios religiosos da Época Medieval. O foco num período particular

do tempo histórico ou num específico tipo de monumento prende-se maioritariamente com esse processo de construção de uma identidade nacional, uma vez que seriam aqueles os monumentos que melhor representavam o passado da nação (Esposito & Gaulis, 2010). Por outro lado, ao mesmo tempo que o monumento histórico contribuía para afirmar a identidade e, simultaneamente, o poder nacional dos estados emergentes, o processo de industrialização desenrolava-se globalmente pelo mundo ocidental, o que “concedia virtualmente ao conceito de monumento histórico uma conotação universal, aplicável à escala mundial”, pelo que desde os anos 50 do século XIX, “apesar das diferenças do seu grau de industrialização, a maior parte dos países europeus consagraram o monumento histórico” (Choay, 2006: 112-113).

Com a “mundialização dos valores e referências ocidentais”, os valores daquele e os seus contornos espaço-temporais, estatuto jurídico e tratamento técnico ficaram estavelmente definidos, contribuindo para a “expansão ecuménica das práticas patrimoniais” (Choay, 2006: 183) ao longo do século XX. Deste modo, o monumento histórico representaria o *espelho* (Choay, 2006) no qual contemplamos a nossa dupla imagem identitária de cidadãos de um país e do mundo, membros de uma comunidade nacional enquanto parte de uma maior, a Humanidade, transformando-se, ele próprio, em património representativo da cultura daquela. O monumento passa, então, a integrar um conjunto mais vasto de bens culturais universais objectivando-se através de um “processo simbólico de legitimação social e cultural” (Silva, 2000: 218) já não apenas a nível local, mas mundial.

Neste sentido, após a I Guerra Mundial, “toda a década de 30 é marcada pela tentativa de proteger os monumentos, os museus e as obras de arte contra os perigos da guerra” (Lopes & Correia, 2004: 18), pelo que logo em 1931 se realiza a Conferência Internacional sobre a Protecção e a Conservação de Monumentos de Arte e de História, que resultou no “primeiro acto normativo internacional exclusivamente dedicado ao património” (Lopes & Correia, 2004: 17), a *Carta de Atenas*. Por sua vez, as conclusões que daquela resultaram, aprovadas pela Sociedade das Nações em Outubro de 1932, abordavam pela primeira vez a questão do património da humanidade ao afirmar a possibilidade de se “conferir um carácter cada vez mais universal” (Lopes & Correia, 2004: 49) pela colaboração e intercâmbio nacionais a nível global. No entanto, com a eclosão de um novo conflito mundial surgiu a necessidade, logo em 1945, de reafirmar a coesão universal em torno de valores de salvaguarda patrimonial, reforçando o papel institucional que a garantiria. Assim, depois da criação da UNESCO (United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization) em Junho daquele ano, multiplicaram-se as organizações especializadas, entre as quais a Comissão Internacional dos Monumentos, predecessora do ICOMOS (International Council on Monuments and Sites), ambas organizações não governamentais, sendo esta última criada em 1965, após o II Congresso Internacional de Arquitectos e Técnicos de Monumentos Históricos em Maio de 1964. O ICOSMOS definiu então objectivos “promover a conservação, a protecção, a utilização e a valorização dos monumentos, conjuntos e sítios” (Lopes & Correia, 2004: 24), a elaboração de uma Lista de Património Mundial e, em colaboração com a UNESCO, fomentar encontros que resultassem na redacção e compromisso de aplicação de princípios orientadores internacionais de salvaguarda patrimonial, através de convenções (aprovadas pelos Estados e, portanto, com carácter vinculativo), tratados, recomendações, resoluções, cartas, conclusões de encontros, declarações e “normas” de carácter não vinculativo, os quais não esqueciam as questões educativas.

### 1.3. Os valores cognitivo e estético: ao encontro de propostas educativas

Ao longo da evolução do conceito «Monumento Histórico» foram-lhe sendo paulatinamente atribuídos outros valores de acordo com as funções que aquele assumia no quadro na emergência e consolidação de Estados-Nação. Segundo Choay, o próprio valor nacional é indissociável de todos os outros, legitimando uma hierarquia à qual transmite o seu *poder afectivo* (2006: 98). A par dos valores memorial, de antiguidade, histórico, nacional e universal que o monumento já compreendia, juntam-se-lhe os valores cognitivo e estético, os quais se inserem na mesma lógica de valorização e afirmação de uma identidade nacional. O primeiro, surge da crença de que os monumentos históricos comportam saberes específicos e gerais, úteis a todas as categorias sociais (Choay, 2006), assumindo-o, desde logo, como valor de ferramenta educativa ao serviço de todos, sem distinção, quer do ponto de vista da “investigação intelectual”, quer da formação técnica e profissional. Além disso, pelo facto de permitirem reconstruir a história nas suas múltiplas vertentes (artística, social, política, cultural, técnica, etc.), contribuem para uma “pedagogia geral do civismo: os cidadãos estão dotados de uma memória histórica que representará o papel afectivo de uma memória viva desde que mobilizada pelo orgulho e superioridade nacionais” (Choay,

2006: 98). O seu papel educativo permite-lhe que a comunidade que o interpreta reivindique a sua identidade e que, a longo prazo, transmita “aquele que considera como seu património”, educando, socializando e *enculturando* os seus descendentes (Magalhães, 2005: 13). Assim, os edifícios antigos não contribuem apenas para a construir saber, mas também para ilustrar e servir o sentimento nacional, o qual se transfigura em valor moral através do poder fundador que incorporam na transmissão dessa herança. Por seu turno, na tónica da “emoção estética engendrada pela qualidade arquitectónica” (Choay, 2006: 117), a tomada de valores afectivos integra o monumento histórico no culto da arte, de certa forma, associado à devoção e contemplação do valor de antiguidade do monumento. Sobre este, diz-nos Riegl, que aquele valor apresenta uma vantagem sobre todos os outros valores, na medida em que “pretende dirigir-se a um e a todos e possuir validade universal” (Riegl, 1982: 33).

*A instantaneidade com a qual este valor se apresenta a cada um, a facilidade com a qual se oferece à apropriação das massas (Massen), a sedução fácil que exerce sobre elas, deixam prever que ele será o valor dominante do monumento histórico no século XX.*  
(Choay, 2006: 140)

No entanto, e mesmo enquanto valor de culto, o monumento histórico não se distancia da dialéctica entre o saber que permite construir e a experiência estética que promove, tornando-se apanágio de uma apreciação intelectual que, paradoxalmente, o associa a um privilégio elitista de um determinado meio social. Se, na sua origem, era privado, “o culto do monumento histórico não se tornou em religião ecuménica do património edificado pela conversão individual e progressiva dos seus fiéis” de forma imediata (2006: 182). De facto, este processo de conversão à devoção e valorização patrimoniais foi lento e moroso, desenrolando-se ao longo de todo o século XX. A própria ampliação tipológica do património histórico que, paulatinamente, foi integrando na sua concepção não apenas os monumentos, mas os conjuntos e lugares, é sintomática de uma tentativa de abarcar todas as manifestações e criações humanas e, simultaneamente, de formar as gerações futuras para a necessidade de compreensão e usufruto de um todo que as constitui.

*O grande projecto de democratização do saber, herdado do Iluminismo e reanimado pela vontade moderna de erradicar as diferenças e os privilégios do usufruto dos valores intelectuais e artísticos, a par do desenvolvimento da sociedade de lazer (...) estão*

*na origem da expansão talvez mais significativa, a do público dos monumentos históricos.*  
(Choay, 2006: 140)

Primeiramente por meio da acção educativa, e mais tarde pelo desenvolvimento do turismo cultural, o monumento e património históricos apresentam um duplo estatuto: por um lado representam um valor cultural, do qual se tornam símbolos, e por outro, representam um valor de lazer. No que concerne à prática educativa, assistimos à utilização do valor recreativo na proximidade com o monumento como meio de proporcionar uma experiência, simultaneamente social e estética, através da qual os alunos tomam contacto com a cultura, demasiado complexa para ser apreendida sem mediação. Ainda assim, se a tentativa de facilitar o acesso a bens culturais pela acção de terceiros permite a transmissão de todo o conjunto de valores que o edifício incorpora, por outro, urge salientar que, no quadro da constituição identitária individual e colectiva, aquela pode assumir posturas “demagógicas, paternalistas e condescendentes da comunicação” (Choay, 2006: 200).

*Qualquer desmistificação pode trazer consigo uma outra mitificação. As riquezas da dimensão estética dispensadas por esse tesouro, descoberto na sua proximidade insuspeitável, foi proclamada a alto e bom som, e apresentada demasiado depressa, por abuso, como inerente ao próprio ser das obras de arte. Na ocasião, ver e saber em redor de si a densa presença dos testemunhos artísticos do passado e de hoje, não abre senão um acesso ilusório. (...) Para mais, a experiência estética, há que repeti-lo, é o resultado de um percurso iniciático. (...) É verdade que existem edifícios que, movendo-se no domínio do sublime, subjagam no instante. Mas essa eventualidade não é costume. A arquitectura é a única (...) cuja utilização faz parte integrante de uma relação complexa e aí participa com as suas finalidades estética e simbólica, mais difíceis de apreender nos casos dos edifícios históricos órfãos do destino prático que lhes deu existência.*

(Choay, 2006: 200-201)

Não obstante a construção patrimonial constituir uma “representação simbólica de uma dada versão da identidade, de uma identidade «manufacturada» pelo presente que a idealiza (...) assente na metamorfose do significado dos objectos” (Magalhães, 2005: 24-25), é certo que, legitimada pelos documentos dos vários organismos mundiais, o monumento histórico encerra em si um objectivo educativo maior, que é o do respeito, estima, salvaguarda e conservação de todo o património cultural da humanidade, associado não apenas à educação de públicos, mas sobretudo de cidadãos

do mundo por meio de “uma acção educativa, dentro e fora das escolas” no sentido de apelar à “responsabilidade colectiva pela sua salvaguarda” e transmissão do seu carácter universal (Lopes & Correia, 2004: 101 e 103).



## II. MODERNIDADE PEDAGÓGICA E EDUCATIVA:

### DO SABER PARA O SER

---

#### 1. A Construção da Modernidade Pedagógica e Educativa

##### 1.1. A afirmação das Ciências da Educação

Estudar o pensamento educativo moderno na sua génese e consolidação à escala nacional implicaria fazer a arqueologia dos diversos dispositivos discursivos que se articularam na problematização teórica sobre a prática pedagógica. No entanto, para compreendermos os valores que sustentam a modernidade pedagógica e educativa que proliferaram a partir do final do século XIX proponho-me analisar sucintamente as condições que promoveram a constituição das Ciências da Educação, indissociável das relações de poder que se estabelecem no âmbito da afirmação de Estados-Nação, e a aparição de movimentos que defendiam a criação de uma Escola Nova. A sua genealogia, ainda que de forma sintética, permitir-me-á discorrer sobre a construção da semântica da modernidade presente nesse produto híbrido que é o discurso pedagógico, bem como sobre a emergência de um novo agente educativo: o aluno, cuja actividade, inserida no contexto de um ensino que se pretende mais prático do que teórico, conduzirá pedagogos e educadores à realização de visitas de estudo.

A premência em firmar um discurso científico sobre a escola nasce, por um lado, da procura de uma generalização das práticas educativas, por parte do poder político que, através da instituição da obrigatoriedade de frequência escolar, inscreve a educação no seio da responsabilidade pública nacional e, por outro, da “construção de uma «ideologia» crítica face à educação, uma ideologia que soube também produzir alternativas interessantes ao que então se estava a passar no campo educativo das sociedades ocidentais da transição do século” (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 17) e que vai discursificar e semear um novo *pensar-fazer* a escolarização, centrado no aluno. A intenção de instituir uma escola de massas que ao longo do século XIX está presente em larga escala nas preocupações legislativas europeias, e que, apesar de apenas muito lentamente ganhar força, data em Portugal de 1844<sup>1</sup>, está intimamente ligada ao projecto nacionalista de construção de um novo *ideal-tipo* de cidadão, instruído e promotor da regeneração e do progresso da Nação, nas suas múltiplas acepções: social, económica, cultural e moral, logo, material e espiritual. Sob o signo da modernidade, a educação foi

---

<sup>1</sup> Ano em que é decretada a obrigatoriedade escolar. *Diário de Governo* de 28 de Setembro, nº220.

apropriada pelo Estado como um meio para o aperfeiçoamento social, traduzível numa unidade político-cultural que pretende modelar não apenas a essência, mas sobretudo, e através dela, a acção dos indivíduos no seio da afirmação dos princípios de cidadania e soberania constituintes de um Estado-Nação, ele próprio auto-denotado com o epíteto de “moderno”.

“Quando falamos em modernidade educacional estamos sempre, quer queiramos quer não, a traduzir as premissas e os argumentos disponibilizados na conjuntura histórica em que a pedagogia se estruturou como campo científico autónomo” (Ó & Carvalho, 2009: 17). Fortemente enraizada na Psicologia, a quem deve os aportes teóricos, as técnicas e os instrumentos para a apreensão, avaliação e condução do aluno, as Ciências da Educação vão afirmar-se, paulatinamente a partir das duas últimas décadas do século XIX, como um “conhecimento científico-pedagógico” que define o seu objecto na distinção entre pedagogia e educação, duas formas interrelacionadas de conhecimento educacional, em que a primeira corresponde à teoria da educação e a segunda ao saber prático da pedagogia. Esta nova ciência afirma-se, portanto, sobretudo como um saber simultaneamente teórico e prático, valorizador da experiência por oposição a um conhecimento substancialmente enciclopédico, oriundo de uma cultura livresca amplamente criticada como pertencendo a universo elitista, secularmente instituído. Este último era, ainda, encarado como prejudicial à verdadeira instrução popular, uma vez que se baseia na imposição de verdades imutáveis, previamente construídas, ao invés de suscitar no sujeito a “actividade mental”.

*Por isso, nos institutos destes genuínos representantes da antiga tradição, o aluno fixa mecanicamente as formas que lhe impõem, mas não organiza conhecimentos; instrui-se em benefício da memória, mas não se educa em benefício do desenvolvimento natural da inteligência. O mestre organiza um certo número de verdades, que lhe impõe; o aluno fixa-as por um processo artificial e estéril; guiado pelas tradições contra-feitas do humanismo greco-romano, veste com lantejoulas brilhantes mas falsas um conjunto de noções igualmente artificiais, pois que não surgiram da própria espontaneidade de quem aprende; e, assim, dourando um artifício com outro artifício, mecanizada a inteligência e amortecida a vontade, cria-se para a sociedade, não um homem livre e soberano de si mesmo, mas um autómato subserviente e escravo.*

(Coelho, 1891: 67)

As críticas ao modelo jesuíta de ensino cuja “fixação mecânica de conhecimentos instrui em benefício da memória e não da inteligência” sustentaram no

cenário nacional do final de oitocentos a reivindicação de um sistema educativo verdadeiramente científico que assentasse no desenvolvimento harmónico, equilibrado e perfeito de todas as faculdades humanas. A oposição Modernidade Vs Tradição fundamentava-se, assim, na preconização de um ideal de educação integral, onde o aluno se converte em agente activo e participante no seu processo de aprendizagem. Ao educador cabia agora compreender e acompanhar individualmente cada aluno, enquanto ser diverso inserido no contexto homogéneo da classe, instruindo-o no desenvolvimento da *inteligência*, *sensibilidade* e *vontade*, de acordo com as três faculdades humanas: intelectual, física e moral. A crença numa metodologia construtivista, como “forma essencial da operação pedagógica” (Coelho, 1891: 25) que inculcava nos alunos a predisposição quase inconsciente dos processos indutivo e dedutivo na reorganização de experiências, na construção de sínteses e, desta feita, da aquisição de saber, através da observação e da experimentação, procurava, desta forma, promover a auto-iniciativa e, sobretudo, pela postura activa no processo de aprendizagem, contribuir para a formação do carácter das crianças e jovens.

Esta é, então, a pedra angular da “nova educação” que, ao serviço da consolidação da identidade nacional, no contexto da “sagração de uma ideologia educativa, construída e disseminada por via de discursos e de organizações de matriz científica, política e cívica” (Ó & Carvalho, 2009: 162), se inscreve no quadro de uma moral laica que se pretende diferente da religiosa, mas à qual pediu emprestada a gramática que lhe permitirá educar para a consciência social no seio de uma lógica totalizadora que acompanha a edificação dos Estados-Nação.

## 1.2. A Escola Nova: preconização de novas práticas

A defesa de uma visão integradora da educação que tinha por objectivo o sentido da plenitude pessoal e a formação do carácter alicerçou o edifício dos valores pedagógicos no conhecimento profundo – corpo e alma – da criança: “a pedagogia tem por base a psicologia e a moral, a psicologia é que fez conhecer o mecanismo natural das faculdades intelectuais, e pela moral é que conhecemos a natureza dos sentimentos: são estes dois factos sobre os quais há-de recair principalmente toda a educação” (Ferreira-Deusdado, 1887: 155). Ainda neste contexto, e a propósito da crescente importância do conhecimento individualizado do aluno cuja “realidade dinâmica” era dotada de livre iniciativa e identidade própria, diz-nos Faria de Vasconcelos:

*Quem é tudo em educação, é a criança; é o seu conhecimento que deve ser aprofundado. O melhor programa só dará resultado quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espírito, ao tipo mental e físico do aluno. É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos.*  
(1909: 11)

O primado da pessoa individual, que pretendia demarcar esta geração de psicopedagogos da pedagogia tradicional, por eles caracterizada “autoritária e uniformizante”, levou-os, desta feita, a preconizar (i) “a especificidade do mundo infantil face ao mundo dos adultos”, (ii) a “necessidade de o conhecer, e de lhe fixar as leis do seu próprio desenvolvimento, a fim de melhor a ele se chegar” (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 17). Assim, as faculdades constitutivas da sua actividade mental deixaram de ser consideradas autónoma e isoladamente, e passaram a ser analisadas como um todo, um conjunto de “instrumentos de acção” em potência. A passividade na recepção de conhecimentos deu lugar à promoção de um *ideal-tipo* de estudante responsável, interessado e, por isso, activo na elaboração dos seus próprios conhecimentos, cujas iniciativas ao invés de serem suprimidas deveriam, a partir de agora, ser aproveitadas e encorajadas.

A auto-iniciativa e espontaneidade das crianças e jovens justificava, assim, a aspiração e os objectivos de uma “Escola Activa” protagonizada, primeiro, por Ferrière e adoptada, depois, pelas várias comunidades educativas disseminadas pelo globo que, num extraordinário sincronismo, fizeram proliferar por meio de uma extensa discursificação da teoria e prática escolares, a necessidade de uma Escola Nova. Mais do que tecer críticas ao velho modo de *pensar-fazer* a escolarização, os pedagogos modernos procuraram gerar e/ou adoptar um conjunto de técnicas e métodos, também eles designados “activos”, passíveis de aplicação à realidade individual de cada criança. Assim, em vez de considerar tão-somente a classe homogénea, os educadores eram chamados a atender à sua heterogeneidade, isto é, à diversidade de casos particulares que este meio encerra. À inteligência, sensibilidade e vontade de cada ser, cabia-lhes a responsabilidade e o propósito de as potenciar e ampliar, agindo sobre os educandos de forma positiva e condutora de um processo de aprendizagem auto-desenvolvido a partir da reorganização e síntese de experiências pessoais proporcionadas pelo preceptor: “tornar o ensino atraente, excitar o interesse na criança, comover a sua curiosidade, criar em volta dela uma atmosfera de alegria, eis o primeiro dever do educador” (Vasconcelos, 1909: 229). O esforço de assimilação de verdades impostas era agora

substituído por uma racionalidade educativa, edificada pela própria vontade e acção do aluno ao tornar-se agente directo do processo de aprendizagem:

*Ora, o ensino que se baseia no desenvolvimento espontâneo e natural da criança, o trabalho que não é imposto contrariamente a este desenvolvimento, o trabalho que é provocado, querido e sustentado pela curiosidade e pelo interesse da criança, criam em volta dela uma atmosfera de alegria, de emoções agradáveis, que favorecem e estimulam a fixação de conhecimentos.*  
(Vasconcelos, 1909: 230)

Se, por outro lado, a aprendizagem efectiva dos alunos depende agora do seu interesse, uma vez que “as coisas que nos interessam permanecem durante mais tempo gravadas na nossa memória e associadas à lembrança das circunstâncias no meio das quais se produziram” (Vasconcelos, 1909: 271), por outro, ao professor compete o papel de guia daqueles na sua busca pessoal da verdade científica. Assim, a possibilidade qualitativa de uma “escola activa” justificar-se-á (i) pela “individualização da relação pedagógica entre o professor e o aluno” que tornava possível “a flexibilidade das maneiras como se vivia e aprendia” no seio de um “sistema educativo massificado minimamente credível” (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 23), e (ii) pela pregação da experimentação, em particular da estreita relação entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, colocando este último no centro dos métodos educativos, mais uma vez, por oposição a uma “pedagogia da quantidade” caracterizada por um ensino abstracto, memorialista e livresco. Os princípios estruturantes da Educação Nova alicerçam-se, portanto, na noção de que o saber científico é gerado na relação dialéctica entre a teorização e experiência, num sentido positivista. A par do modelo de Faria de Vasconcelos, entre nós também Adolfo Lima vem contribuir para a discursificação em torno destes movimentos, designadamente ao expor e publicar, em 1924, na Revista *Educação Social* o extenso programa deste paradigma de ensino emergente, e onde se pode reconhecer o aparecimento da defesa de meios de aprendizagem diversos: “O ensino é baseado em factos e experiências”, diz, “A aquisição de conhecimentos resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, museus, instituições sociais, trabalhos manuais, etc.), de observações de outrem recolhidas nos livros. A teoria segue em todos os casos a prática: nunca a precede” (Lima, 1924: 278).

Com a Educação Nova surge também um novo modelo de socialização, aliado à moral: embora todo este processo ocorra no seio do progresso individual do aluno, a sua integração na classe não dispensa a articulação da dupla dimensão ontológica,

peçoal e social, na sua auto-formação. Para tanto, Faria de Vasconcelos reflecte acerca da educação da vontade como meio eficaz para o desenvolvimento do carácter:

*A vontade é um agente modificador do carácter. O autor do carácter adquirido de cada pessoa, é essa própria pessoa. Se a vontade tem uma acção certa sobre o conjunto do nosso carácter espontâneo, então há meio de modificar pela vontade o conjunto do nosso carácter verdadeiro (...) A educação do carácter reduz-se assim a ser um desenvolvimento lógico e natural da educação da vontade. (...) A eficácia da vontade depende não só dos elementos – desejos, sentimentos, ideias – que a constituem, mas também da categoria de fenómenos a que a sua acção se aplica. Com a vontade podemos dirigir a nossa actividade intelectual, dirigir ou modificar o curso das ideias, podemos agir sobre as percepções e as imagens vivas em geral (...) podemos agir igualmente sobre os fenómenos afectivos (...). Quais serão as bases da educação da vontade? Fazer a educação da vontade é, diz com muito acerto Paulhan, aprender a dispor de todas as nossas faculdades e torná-las solidárias umas com as outras, e sobretudo do conjunto da nossa personalidade, fazendo delas verdadeiras funções variando em harmonia com os diferentes estados do eu. (...) A educação intelectual contribui para a educação da vontade. Mas é sobretudo graças aos sentimentos que acompanham as ideias, que mais se pode influir sobre a vontade*  
(Vasconcelos, 1909: 498-501)

É através da preconização da “influência sobre o desenvolvimento da atenção, da vontade e do carácter da criança”, “condição essencial da energia moral”, que vemos justificar-se o aperfeiçoamento moral do aluno, resultado da perfeita associação entre a actividade interessada e os conhecimentos assimilados pelo espírito no seio de práticas socializadoras, na medida em que, segundo Dewey “aquilo que é aprendido numa ocupação que tenha um objectivo e implique a cooperação com outras pessoas é conhecimento moral. Para tanto, as ocupações dos escolares deveriam ter uma finalidade social explícita e utilizar o material de situações concretas da vida social”, definindo a moral como “toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente na vida social” (Dewey, 1936: 439). Este movimento perseguia, deste modo, o velho objectivo simultaneamente político e pedagógico de “obreiros activos e construtivos da Justiça e da Paz no mundo” (Ferrière, 1965: 218), ou seja, de *homens novos*, verdadeiros cidadãos instruídos no amor e trabalho pelos valores humanistas, e consequentemente participantes da construção e progresso da sua pátria. Neste contexto, cedo começou a institucionalizar-se uma nova gramática escolar que, assumindo-se como inovadora, se definiu sempre por oposição ao paradigma anterior quer no que concerne aos métodos, quer às técnicas ou aos fins que preconiza. De facto, “o termo

*Educação Nova* é normalmente associado, juntamente com outras expressões, tais como «métodos activos», «educação integral», «autonomia dos educandos» ou «pedagogias não-directivas», a formas de encarar a educação, que, crescendo de importância nos meados do século passado, entraram em ruptura com o que na época se chamou de *Educação Tradicional* transformando a Escola “num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional” (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 13 e 23).

## 2. Emergência dos princípios modernos em Portugal

### 2.1. O ideal liberal de ensino

Logo após a Revolução Liberal de 1820, o novo contexto político carecia de determinar um novo modelo de educação (Ó, 2009: 21). Apesar da instabilidade política decorrente daquela, “conseguiram emergir algumas personalidades de vulto com notável capacidade de realização” e “ideias bem arrumadas” (Carvalho, 2008: 548) que deram voz à linguagem positivista do conhecimento científico e ampliaram a sua crescente expressão nos altos círculos, assinalando o propósito desenvolvimentista do ideário liberal (Ó, 2009). De entre estes, destacaram-se homens como Mouzinho da Silveira, Alexandre Herculano, Ramalho Ortigão e Bernardino Machado que, marcados pelas teorias positivistas, defendiam um ensino logicamente estruturado do simples para o complexo e do concreto para o abstracto, de acordo com as leis do método indutivo, em que a observação empírica fosse o suporte do conhecimento científico. Este *prolongamento reflexivo* (Ó, 2009) da experiência dos alunos, defendiam ser competência do ensino liceal no seu duplo intuito de preparação para a vida social e de preparação para o ingresso no ensino superior, cujo currículo possibilitasse a formação de homens de carácter na sua globalidade, ou seja, o currículo moderno deveria espelhar uma visão enciclopédica do real no sentido de habilitar o aluno a compreender o mundo social, tornando-o um cidadão agente activo da mudança e do progresso (Ó, 2003).

Logo em 1836 surge a primeira tentativa de reformar e sistematizar os estudos secundários com o Decreto-Lei de Passos Manuel, diploma fundador dos liceus, e cujas propostas deixam adivinhar uma preocupação técnico-científica, baseada num currículo generalista caracterizado pela complementaridade de saberes, abrindo possibilidade ao desenvolvimento dos chamados métodos activos na prática educativa. No entanto, apesar de integrar “aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos” (Adão, 1982: 55), a lacuna na regulamentação da metodologia ou da própria organização pragmática do ensino declinou a promessa de uma aprendizagem sobremaneira experimental, resultado da observação e compreensão dos fenómenos, bem como traduziu num fracasso a aplicabilidade deste diploma. A contínua instabilidade política e social do nosso país resultou na “impossibilidade de recuperar o atraso cultural em que vivíamos em relação Europa além-Pirinéus” e instalou a confusão governativa que atrasou a instituição e expansão de ideal liceal, cuja intenção pragmática só se começou a desenhar no cenário nacional a partir da década de noventa com a Reforma de Jaime

Moniz, fruto da contribuição de distintos pensadores liberais que, tendo conquistado a simpatia da comunidade educativa, permitiram que se estruturasse uma *aparelhagem conceptual* (Ó, 2003) que devolveria a possibilidade da objectivação prática da pedagogia moderna nos liceus ao serviço da restauração intelectual da Nação: “é a instrução secundária bem dirigida que constitui o nível intelectual dum povo” (Ortigão, 1946: 50).

Numa atitude reaccionária contra a “decadência geral, a desnacionalização pelintra de todo um povo” (1896: 109), Ortigão faz a apologia da educação integral, onde o estudo experimental do concreto se destacava do teórico e abstracto que, sem prejuízo para a substituição deste último, poderia desenvolvê-lo e exponenciá-lo a partir das novas metodologias propostas. De todos os aportes teóricos que marcam este período da vida intelectual portuguesa, escolhemos destacar os de Alexandre Herculano e Ramalho Ortigão na medida em que as suas preocupações incidem, entre outras, na reflexão, ainda que separada, sobre a educação e sobre o património português e, com este, sobre os monumentos, considerados contentores de “factos cujo conjunto é como a estatística moral das sociedades extintas”. De facto, por meio da educação artística, Ortigão defende que também estes desempenhavam um papel regenerador, uma vez que “é pelo culto da arte”, diz, “que a religião da nacionalidade se exterioriza e se exerce” (1896: 10 e 172). A crença de que o “nosso povo (...) desaprendeu de ver a obra artística do seu passado, e nem sequer levanta os olhos para os seus mais comunicativos monumentos, que ninguém lhe explica, que ninguém o ensina a compreender e a amar” (1896: 151) era, de resto, partilhada por Alexandre Herculano que, à semelhança daquele, somava à necessidade prática das lições a sugestão de realização de visitas de estudo, tanto nas grandes cidades como nas províncias (Herculano, 1943 [1881] *apud* Ó, 2003: 196), preconizando assim a importância de um ensino intelectual vivo, mais do que enciclopédico.

Com estes pensadores começa, deste modo, a delinear-se a possibilidade de uma paisagem educativa moderna em Portugal à qual a Reforma de Jaime Moniz vem responder positivamente, criando as condições necessárias à sua institucionalização, através de uma regulamentação rigorosa da actividade educativa. O ideário liberal e os axiomas amplamente teorizados, sistematizados e pregados pelos movimentos em prol de uma Educação Nova, cuja implementação falhara com Passos Manuel, e sucessivamente, depois dele com todas as medidas legislativas, ganharam finalmente

corpo num documento que abre uma panóplia de novas possibilidades no raio da acção educativa.

## 2.2. Jaime Moniz e a Educação Integral

A modernidade pedagógica e educativa na gramática escolar liceal portuguesa começa, de facto, a institucionalizar-se pela mão do legislador Jaime Moniz, cujos decretos definem, desde cedo, os critérios precisos de uma reforma que prevê a reorganização rigorosa quer da estrutura do sistema educativo dos liceus, quer da sua objectivação na acção educativa. A Moniz não bastava querer combater o fracasso do sistema vigente: era urgente regulamentar de forma clara, sistematizada e bem fundamentada, e projectar “modestas” propostas que, uma vez aplicadas, pudessem servir os instrumentos necessários à mudança. Ao invés de me debruçar detalhadamente sobre todos os aspectos desta Reforma, empreendida entre 1894 e 1895, aliás já amplamente estudados e sistematizados por diferentes autores, proponho um olhar focado nos princípios pedagógicos, que fazem eco das teorias atrás mencionadas, presentes na constituição do currículo moderno e que permitiriam a produção de renovadas formas de *ser* e de novas formas de objectivação dos homens e das coisas (Ó, 2003) e, não menos importante, a possibilidade de novas práticas.

O elemento estruturante transversal a toda a Reforma é, sem dúvida, o princípio da educação integral que propõe a tão desejada transferência de tónica do *saber* para o *ser* (Ó & Carvalho, 2009) e a partir do qual nasce a necessidade de elencar medidas cuja objectivação permita trabalhar a pluralidade ontológica, nomeadamente sobre o intelecto e sobre o espírito do aluno. Neste sentido, era fundamental que esta espelhasse uma visão unificada da multidisciplinaridade e que, por sua vez, correspondesse, num crescente grau de complexidade, à capacidade mental dos alunos, desta feita, organizados em classes segundo a sua idade. É justamente em torno de um sistema de classes que Jaime Moniz define um plano curricular horizontal, cuja diversidade de matérias se articulava num princípio aglutinador de uma “intenção comum”, advogando que “a regência de cada cadeira não é uma função isolada; tem lugar, programa e horário em meio da transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia, e para o estudo com os seus alunos. (...) A competente e justa organização de classes fará aqui o seu dever” (Decreto de 22/12/1894). A concretização real do intuito daquele tipo de ensino e a garantia da funcionalidade e aplicabilidade do currículo moderno passavam, entre outros

instrumentos deste complexo e intrincado dispositivo, pela regulamentação da organização da prática pedagógica focada no ideal do ensino vivo posto ao serviço da dupla finalidade da instrução secundária. Assim, “na prática do ensino secundário cumpre ter em vista” que “para a transmissão de conhecimentos materiais, em regra, o primeiro auxiliar é a presença dos objectos, quando possível, a que estes conhecimentos dizem respeito; e o segundo a descrição gráfica (escrita ou desenho)” (Decreto de 14/08/1895) deixando para último plano a exposição oral do professor.

Fixava-se, agora, na letra da lei a “obrigatoriedade” do desenvolvimento de metodologias científicas – preferencialmente indutivas, mas também dedutivas – de modo a obrigar “a actividade mental” do aluno a “desempenhar grande quinhão do trabalho escolar” e a “compeli-la a usar da iniciativa e independência próprias da idade” baseada, sempre que possível, na observação do real. Para tal o diploma estipulava já, na regulamentação da distribuição horária, que:

*Quando houver excursões para o estudo de ciências físicas ou naturais, de geografia ou de história, tomam-se as precauções necessárias a fim de que as mesmas excursões sejam feitas nas condições de tempo mais próprias, e sem prejuízo dos restantes exercícios. Por estes motivos, e ainda por outras conveniências escolares, cumpre desembaraçar de aulas o mais cedo possível o período da tarde.*

(Decreto de 14/08/1895)

Uma vez especificamente patente na legislação, havia agora condições para a prática da visita de estudo, assim contemplada como instrumento eficaz para o cumprimento dos objectivos específicos de cada disciplina, bem como do objectivo geral de condução da formação do carácter. Através daquelas e, em particular no que concerne à História, no contacto com o património, era promovido (i) o “sentimento artístico por meio da compreensão do grandioso, da impressão do sublime, e da acção do belo em algumas de suas manifestações mais visíveis, universalmente celebradas”; e bem assim, (ii) o “desenvolvimento do amor da pátria, da nacionalidade, da humanidade, como valiosos momentos da consciência moral” (Decreto de 14/08/1895).

Esta Reforma vem, portanto, não só legislar sobre o emprego de “métodos activos” na transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também justificar a sua importância na medida em que só assim seria possível ao educando a trabalhar na construção do seu saber, e consequentemente na sua personalidade: “Desta arte a aquisição de conhecimentos transverte-se em factor de individualidade ou constitui-se

em matriz de qualidades pessoais”. E acrescenta o legislador: “O sentido nobre da instrução secundária inclui estas saudáveis influências, estes resultados benéficos, granjeados, certo, pelo esforço pessoal, mas ao mesmo passo tão preciosos dotes como se foram naturais” (Decreto de 22/12/1894). De facto, pelo envolvimento e cometimento dos alunos nos diferentes exercícios, o ensino ministrado pelos liceus promovia “a cultura geral do espírito e até o decoro da nação” (Decreto de 22/12/1894), sob a bandeira da auto-educação e da cultura do carácter. Segundo Jorge do Ó, “o dispositivo construído na Reforma de Jaime Moniz, no ocaso do século XIX, mostraria a sua força estruturante em todas as décadas subsequentes da história do ensino liceal em Portugal”, uma vez que o paradigma educativo aqui instituído não mais foi alterado na sua essência, mas antes apropriado por diferentes regimes políticos ao longo de todo o século XX para apelar à “formação de um modelo de cidadão produtivo e responsável” (2009: 43).

### 3. Novas dinâmicas de *ensino-aprendizagem*

#### 3.1. As obras circum-escolares e o advento da visita de estudo

No início, e muito embora venha protagonizar a materialização dos ideais liberal e moderno tão desejados, a complexa e detalhada Reforma de Jaime Moniz nem por isso conquistou muitos simpatizantes entre os agentes da acção educativa envolvidos neste processo, que cedo viram a sua actividade sofisticadamente regulamentada no sentido de aplicar correctamente aos programas estabelecidos os princípios da escola activa e respectivos métodos. Se aos professores era pedido a habilidade e a ginástica no cumprimento daqueles, foi aos reitores, com revisão da instrução secundária em 1905 e, sucessivamente a partir daí, a quem foi pedido o trabalho burocrático de produzir um relatório anual, paulatinamente mais minucioso, que descrevesse e justificasse pormenorizadamente todas as informações relativas à organização e funcionamento do seu liceu, bem como as actividades “extra-curriculares” promovidas tanto no interior como no exterior daquele espaço. Estas englobavam, entre outras, as Associações Escolares, as excursões, as exposições, e as festas e comemorações, e eram fundamentadas dentro da mesma lógica reformadora: consistiam, de certo modo, em oportunidades educativas, mais ou menos articuladas com os programas curriculares, para a aplicação de um ensino objectivo em cuja participação dos alunos accionava a sua aspiração e vontade realizadora nesse processo auto-construído do saber e do ser.

A par da aparição das primeiras experiências, a própria redacção desse relatório contribuía para a reflexão sistematizada dessas práticas constituindo, simultaneamente e a longo prazo, num “instrumento de descrição e de construção da realidade liceal” (Ó, 2009: 60). Não obstante a obrigação de o redigir, publicar sob a forma de Anuário e de o enviar à Direcção Geral de Instrução Secundária, no sentido de se fiscalizar a aplicação correcta das orientações e directivas legislativas na realização daquelas actividades, bem como de avaliar o sucesso das mesmas, o seu acatamento foi diminutamente cumprido até à década de trinta do século XX. Contudo, a sucessiva preocupação dos legisladores em determinar essa produção reflectida e reflexiva é já sintomática da importância que este tipo de actividades adquirira no quadro de um ensino de características modernas: na medida em que incitavam a auto-iniciativa e estimulavam a sua capacidade empreendedora, as obras circum-escolares afirmavam-se um notável exemplo de contribuição para o enriquecimento intelectual e espiritual dos

alunos. Sem os desviar da sua aprendizagem curricular, estas complementavam o trabalho desenvolvido intramuros pelos educadores multiplicando o seu raio de acção no território da experimentação e possibilitando-lhes a condução dos seus educandos no sentido de os ocupar directamente na construção não apenas do seu saber, mas sobretudo do seu ser.

É também neste contexto que a *praxis* educativa vê crescer e sedimentar-se a importância do lúdico e/ou cultural na educação. Se, por um lado, a concretização daqueles desígnios é resultado de um trabalho diligente por parte dos dois intervenientes – o aluno que *quer-concretiza-aprende* e o professor que, numa relação educativa caracterizada mais pelo acompanhamento dedicado do que pelo magistério do saber, cria as oportunidades para a formação integral do primeiro –, por outro, é no carácter lúdico e cultural de algumas destas propostas emergentes, concebidas como recurso pedagógico, que vemos poder potenciar-se o interesse do aluno em desejar participar nesse processo que o ajudará a inserir-se na vida real:

*É pelos jogos que a criança faz progressivamente a sua entrada na vida real. Os jogos põem em acção não só os músculos, mas todos os órgãos do corpo, fortificam e exercitam as funções físicas, desenvolvem o espírito e são, como mostra Baldwin, um dos modos de conhecimento. (...) Os jogos intelectuais desenvolvem a inteligência da criança, satisfazem o seu instinto de curiosidade e são uma escola de observação e de julgamento. A criança tem uma necessidade imperiosa de conhecer; quando destrói um boneco, para ver o que há dentro, pretende o satisfazer o seu desejo de saber e o jogo permitindo-lhe experimentar, como diz Preyer, dá-lhe já algumas vagas noções sobre a natureza das coisas. Será inútil observar, que a classificação dos jogos em categorias distintas não significa que eles tenham, por isso, uma vida independente e exclusiva. Todos os jogos se prendem entre si, quanto à sua origem e à sua função educativa. (Vasconcelos, 1909: 188 e 121-123)*

Embora à partida algumas actividades circum-escolares pudessem assemelhar-se, aos olhos dos educandos, mais a entretenimento do que a um trabalho dotado de objectivos formativos, a vivência continuada e participada nessas práticas socializadoras rapidamente produziria os seus resultados: na acção educativa das dimensões lúdica e cultural fariam “o sujeito refluir sobre si, num trabalho articulado corpo-espírito, e que o levava ainda a conseguir assimilar o mundo que o rodeava” (Ó, 2003: 142). É, então, pela conjugação do prazer com o trabalho que os alunos conquistam a possibilidade da descoberta de vocações e de ir directamente ao encontro do desejo da auto-educação,

promotora da educação integral: “Nada obsta a que no ensino se empreguem métodos essencialmente naturais e activos, que se adaptem à natureza da criança, que suscitem a sua curiosidade, despertem o seu interesse, que sejam, em suma, atraentes, porque só assim podem fortificar a sua memória, a sua atenção, a sua vontade e inteligência (...) É despertando o seu interesse, que o professor pode captar a atenção da criança e instruí-la, interesse que provem não só do que se ensina, mas do modo como se ensina” (Vasconcelos, 1909: 342-343), nomeadamente pondo-a em contacto com “objectos atraentes”. Será, então, a partir desta crença que veremos desenhar-se o advento da visita de estudo como ferramenta pedagógica.

De facto, já no início do ano lectivo 1906/1907 António Sá Oliveira, reitor do recém-fundado Liceu Nacional Central de Lisboa, primeiramente denominado Liceu da Lapa, adoptando mais tarde a designação Liceu Central de Pedro Nunes, fazia publicar no Anuário relativo ao ano escolar anterior a notícia de um conjunto de visitas de estudo iniciadas nos “últimos três meses do ano lectivo” anunciando a sua prossecução “com método e com frequência”, e assim justificava que “sem lhes tirar a liberdade para que os educamos” o liceu criava “atractivos que simultaneamente lhes sirvam de recreio e de exercícios de educação”. E argumentando em favor daquela prática continuava: “assim poderemos dedicar-nos com proveito à obra do ensino que em todas as classes e em todas as disciplinas deve revestir o carácter quão possível intuitivo e pode ser eficazmente auxiliado pelas excursões escolares” no sentido de cumprir os objectivos do liceu de “desenvolver a cultura intelectual dos alunos e a sua educação geral” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1906-1907*: 23-26). Além destes, as excursões escolares e as visitas de estudo cumpriam, também, outros fins, como por exemplo o da educação estética e o do desenvolvimento físico, ele próprio inserido na mesma lógica de transferência da tónica educativa do *saber* para o *ser*. Se no primeiro ano de funcionamento podemos contar quatro visitas e excursões de estudo em três meses, devidamente defendidas e fundamentadas, já no ano seguinte observamos uma multiplicação destas actividades, num total de 23 ao longo de todo o ano lectivo, realizadas com alunos da primeira à sétima classe. Desde então, e à luz da palavra daquele reitor, prosseguiram estas actividades com a mesma frequência nos anos subsequentes, consideradas “os meios mais eficazes de combater o ensino livresco” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1908-1909*: 54), contando entre os anos lectivos 1910/1911 e 1914/1915 uma média de setenta e oito excursões por ano. Estava assim engendrada a argumentação que autorizaria e sustentaria a sua expansão e

reprodução, partindo do esforço continuado e do exemplo constante do Liceu Pedro Nunes, na figura do seu reitor, ao longo das décadas seguintes até serem criadas as condições que a tornaram efectivamente presente na gramática escolar nacional.

### 3.2. António Sá Oliveira: acções e discursos na promoção de Excursões Escolares

A reestruturação do sistema liceal com Jaime Moniz, cinquenta e oito anos depois da sua fundação em 1836, veio definir também a sua organização administrativa, a qual dispunha geograficamente dois tipos de estabelecimentos. Em cada capital de distrito funcionaria um Liceu Nacional, ao qual competia ministrar as quatro classes relativas às secções inferior e média do Curso Geral – correspondentes à primeira finalidade educativa da instrução secundária, a aquisição de um “corpo de saberes” úteis à vida activa e, simultaneamente, conducentes a um segundo estágio de instrução –, cumprindo exclusivamente aos Liceus Nacionais Centrais, sediados em Lisboa, Coimbra e Porto, o magistério não só daquele curso, mas também de um outro subsequente, preparatório para o ingresso na instrução superior – o Curso Complementar. No seguimento desta normativa foi criado, em Janeiro de 1906, o Liceu Central de Lisboa, onde “a transposição dos pressupostos do ensino moderno viria a ser feita com maior rapidez, e também de forma mais criativa, através de novas práticas de aprendizagem fora do plano de estudos” (Ó, 2009: 95) particularmente com intervenção directa do seu reitor António Sá Oliveira. Desde a fundação até 1919 e, mais tarde, ao longo de toda a década de 30, os seus dois mandatos tiveram uma influência decisiva na corporização dos grandes objectivos reformadores e na institucionalização das obras circum-escolares, confirmando a finalidade do liceu não apenas como “um estabelecimento em que se ensina e se aprende”, mas sobretudo como “uma casa em que há constante preocupação de educar”, resultado dos “esforços dos seus alunos e dos seus professores”. E continua, no balanço do seu 10º aniversário:

*Podem os representantes da rotina condenar e contrariar as nossas tentativas no sentido de reformar a vida liceal; a eloquência dos factos continuará a levá-los de vencida, e o triunfo da nossa causa há-de vir a ser, num futuro próximo, uma realidade. O Liceu Pedro Nunes propõe-se realizar uma empresa difícil, que substituir a escola – fiscal de trabalho doméstico, pela escola – casa de ensino, casa de estudo, casa de trabalho, casa de educação. Há-de consegui-lo, porque para tanto possui elementos que apenas aguardam a oportunidade de serem valorizados. O liceu que iniciou as excursões*

*de estudo a despeito dos sorrisos dos descrentes; o liceu que inaugurou as festas escolares, há dez anos julgadas impossíveis nos meios liceais; o liceu que implantou e multiplicou entre os seus alunos as associações escolares de carácter educativo; o liceu que tornou obrigatória a cultura física e conseguiu demonstrar praticamente que um campo de jogos é dependência essencial duma escola; o liceu que afastou da rua os seus alunos e lançou a ideia de que as escolas não podem reduzir-se ao papel insignificante e inglório de fábricas de exames e de diplomas; – não pode parar, tem que prosseguir no seu caminho, de levar até ao fim a sua empresa*  
(Oliveira, 1915: 1).

Da definição clara dos objectivos da causa liceal e da elevação dos instrumentos que a servem, distinguimos a importância que as actividades circum-escolares em geral assumiram no contexto da efectivação da modernidade pedagógica e educativa: a educação integral do aluno concretizava-se, na apologia deste liceu pela mão do seu reitor, necessariamente por meio daquelas que, enquanto práticas socializadoras, (i) promoviam a sua consciência moral e cívica e (ii), no quadro de acções reguladas, materializavam a sua auto-educação. Disto é exemplo a criação da Caixa Escolar, logo no primeiro ano de vida do Liceu Pedro Nunes, que não só fomentou o trabalho articulado entre professores e alunos, como conferiu aos segundos a responsabilidade de coordenar, com relativa autonomia, a condução de uma *micro* instituição dentro da *macro* instituição, com a ajuda da acção da Caixa Económica. A sua organização e acção, reguladas pelos seus *Estatutos*, definiam-se da seguinte forma:

*Art. I.º - A Caixa Escolar do Liceu da Lapa é uma sociedade com sede em Lisboa, composta por professores e estudantes, que promove a educação dos seus associados, servindo-se principalmente dos seguintes meios: a) as excursões escolares e visitas de estudo; b) o auxílio mútuo; c) a previdência.*

*§ único. Para o melhor aproveitamento destes meios de educação, a Caixa Escolar mantém uma Bolsa de Excursões, uma Caixa de Socorros Mútuos, e uma Caixa Económica.*

*(Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1908-1909: 99)*

À cabeça da sua responsabilidade, as excursões escolares e visitas de estudo, assumem-se como meios imprescindíveis aos propósitos educativos mas, uma vez que a sua concretização dependia da acção concertada entre o reitor e a Direcção, composta por alunos, e para a qual se reservava uma parte dos fundos para despesas de transporte, a própria gestão, planeamento e actividade da Caixa Escolar é concordante com os

ideais da escola activa, do aluno participante, logo da educação integral e da auto-educação:

*De todos os efeitos educativos destes trabalhos escolares não é, sem dúvida, o menor aquele que resulta de serem promovidos, organizados e, de certo modo, dirigidos pelos próprios alunos do Liceu, os cinco directores da Caixa Escolar. Pois ainda neste ponto se está realizando um grande progresso: em cada turma uma comissão de alunos, de acordo com os seus professores, exercerá essas funções em perfeito entendimento com a Direcção da Caixa Escolar. Assim, em vez de cinco, haverá dezenas de promotores e organizadores de visitas de estudo, isto é, dezenas de alunos que educam a própria vontade, habituando-se à iniciativa, ao método, à acção.*  
(Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1909-1910: 94).

Pela importância crescente que o papel das restantes actividades circum-escolares representava, e pela consequente necessidade de envolver maior número de alunos neste compromisso dentro lógica moderna, a Caixa Escolar foi, mais tarde repensada, tomando a designação Associação Escolar, vendo assim ampliadas as suas responsabilidades na promoção das actividades circum-escolares. Aquando da publicação dos seus *Estatutos*, em 1914, e à semelhança da sua antecedente, demonstrava os alicerces de uma estrutura organizada e composta por professores e alunos, cuja acção protagonizada pelos estudantes, era agora motivada pela máxima do Liceu *nós nos educaremos* (Associação Escolar do Liceu de Pedro Nunes, 1914: 7). Dentro das suas várias secções encontramos em primeiro plano a de Excursões, “cujo fim será promover visitas e excursões de estudo, podendo ter anexo um grupo fotográfico” e a Literária e Científica “que promoverá leituras, conferências, palestras científicas e publicações” (Associação Escolar do Liceu de Pedro Nunes, 1914: 4). Muito embora a nossa perspectiva pretenda apurar a responsabilidade da primeira na objectivação concreta da emergência e consolidação desta *praxis*, a importância da segunda não é menos merecedora de enfoque, pois apresenta-se como meio de reprodução de testemunhos do sucesso da primeira. Na retaguarda do aparecimento da imprensa académica, surge-nos novamente a acção de Sá Oliveira que, assim estimulando a educação literária, promovia simultaneamente a produção escrita e reflectida dos alunos. Incentivados pelo reitor, emergiram inúmeros jornais, a maior parte de existência efémera, entre os quais se inclui a publicação, de periodicidade irregular, mas mais ou menos constante de 1908 a 1926, *Os Novos*, a qual adoptou a divisa do liceu. A sua orientação editorial não só apresentava peças de índole literária,

como promovia a possibilidade de “discutir elevados problemas sociais”, mas era sobretudo a divulgação de iniciativas das várias secções da Associação Escolar que a redacção se centrava, espelhando assim a máxima que preconizava e confirmando o envolvimento dos alunos e o sucesso da realização daquelas actividades. Se, por um lado, a sua importância era legitimada pela imprensa académica, por outro, começou pelo exemplo do reitor, aquando da publicação do Anuário de 1908/1909, a insistência em dar a conhecer e promover os efeitos dessa prática, recolhendo e reproduzindo alguns relatórios produzidos pelos alunos, primeiro a seu pedido e, depois como meio de avaliação da visita/excursão.

A partir do ano lectivo 1909/1910, e com o incremento das visitas de estudo, mas sobretudo das grandes excursões escolares – realizadas fora da capital e das suas áreas limítrofes –, surgiu a necessidade de desenvolver uma metodologia processual bem instrumentada que ocupasse e dirigisse o olhar e a atenção do aluno. Aos relatórios que lhes eram pedidos no final de cada uma destas deslocações, somaram-se as planificações detalhadas, as aulas preparatórias e os questionários produzidos pelos professores com o objectivo de complementar e ampliar os resultados da aprendizagem viva decorrida *in loco*, paralelamente ao cumprimento do plano de estudos, para que a experiência ganhasse o estatuto de trabalho científico auto-construído e, simultaneamente por participação nessa investigação e vivência, auto-construtivo da sua personalidade. Pela protagonização concreta e justificada da materialização rotinada do ideal moderno, o exemplo-modelo do Liceu Pedro Nunes contribuiu para a crescente discursificação sobre utilidade, premência e sucesso de práticas educativas que, a médio-longo prazo, promoveriam a sua entrada nos hábitos escolares e a sua institucionalização efectiva e universalização na acção educativa liceal, nomeadamente através da intervenção directa da acção do Estado Novo.

## 4. A Universalização dos métodos activos e da educação integral

### 4.1. O papel da Mocidade Portuguesa

Ao longo do final do século XIX e das primeiras décadas do século seguinte vimos crescer e proliferar um conjunto de actividades que, indo ao encontro do ideal moderno, ajudaram os Estados-Nação a cumprir o objectivo de formar equilibradamente os seus cidadãos *por vir*. No entanto, e à semelhança do discurso político que deu origem a este “novo” modo de educar, que queria demarcar-se de anteriores políticas educativas, Portugal vê ao longo da década de trinta consolidar-se a instauração de “uma nova ordem” em que a Educação assume, novamente, um papel basilar no projecto de regeneração nacional. O Estado Novo, conduzido por Oliveira Salazar, impõe uma ditadura fascista baseada numa propaganda ofensiva anti-marxista, cuja doutrina de matriz católica “abarcava todos os aspectos do comportamento individual e social” (Carvalho, 2008: 719), expressa no *slogan* “Deus, Pátria e Família”. À responsabilidade educativa do Estado, acrescia também o dever formativo dos seus cidadãos na doutrina preconizada, pelo que, entre os vários instrumentos utilizados, estas apresentam-se como “o mais urgente baluarte a erguer, com vista ao futuro da Nação” (Carvalho, 2008: 724) que, em colaboração com a família, imporiam as novas normas de pensamento e conduta social, caracterizada pelo fervor patriótico.

Se, por um lado, o regime ditatorial, até pela designação que toma, procura definir-se como novo, nas suas múltiplas acepções: política, económica, social, etc., e uma vez que considera a Educação um meio eficaz para a sua consolidação, por outro, as políticas educativas que assume, particularmente no que nos interessa as da instrução secundária, encerram uma continuidade no que concerne aos objectivos centrais das anteriores, na construção de homens de carácter: “O ensino secundário tem por fim ministrar os elementos duma cultura geral, que simultaneamente sirva de preparação para a vida social e de habilitação para estudos superiores. Esta cultura geral realiza-se pelo desenvolvimento normal do corpo e do espírito, tendente à formação da personalidade.” (Decreto 20741 de 11/12/1931). Neste sentido, ao tomarmos a legislação produzida em matéria educativa, veremos a apropriação das mesmas soluções educativas, nomeadamente no que respeita às actividades circum-escolares adoptadas e colocadas em prática por alguns liceus desde o início do século, ao serviço da educação integral, inserida no contexto da criação de um novo paradigma ideológico. Logo em 1931, aquele diploma, produzido pelo então ministro da Instrução Pública, Cordeiro

Ramos, dedicava por inteiro o Capítulo XII aos *trabalhos circum-escolares e post-escolares*, e onde se pode ler:

*Art. 147.º São considerados trabalhos circum-escolares:*

*a) As visitas de estudo e excursões escolares;*

*b) O cinema escolar;*

*c) As aprendizagens facultativas;*

*d) A assistência escolar;*

*e) As cantinas;*

*f) As exposições escolares;*

*g) As festas escolares;*

*h) As associações escolares;*

*i) Quaisquer outras obras educativas que não entrem directamente no plano do ensino secundário.*

*§ único. É muito recomendado que todos os trabalhos circum-escolares se realizem por intermédio das associações escolares.*

A distribuição de competências presente na legislação validava a acção das Associações Escolares, elas próprias consideradas circum-escolares, imputando-lhes o papel dinamizador daquelas actividades que, sendo relativamente autónomo, agregava alunos e professores, sob a atenção do reitor. Não obstante, quando em 1936 Carneiro Pacheco, ministro daquela pasta, recém-nomeada Ministério da Educação Nacional, cria a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, um organismo vivo dentro do Liceu neste sentido semelhante às Associações Escolares, mas diferente delas por ser coordenado por professores, a responsabilidade circum-escolar tripartiu-se entre aquelas três instituições que, coordenadas, permitiam à escola, em cooperação com a família, encarnar o princípio vivo da educação integral totalizado na lógica doutrinária do regime: “Queremos (...) que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e amor profundo à sua Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram” (Salazar, 1961: 309). Tratava-se, portanto, de uma divisão de tarefas que permitiria uma injeção eficaz da doutrina salazarista no seio da Escola: o Liceu teria não apenas a responsabilidade de ministrar os programas curriculares, mas também “desenvolver uma actividade extracurricular através da realização bimensal de conferências com os objectivos, entre outros, de dar a conhecer o império colonial e a arte portuguesa”; as Associações Escolares estariam encarregues de “todo um conjunto de obras educativas que não entrassem directamente no plano de estudos do ensino liceal”, entre as quais se contam as visitas de estudo e o desporto, actividade com crescente expressão na cultura infanto-juvenil; e, por fim, à Mocidade

Portuguesa cabia a “missão de cooperar com os estabelecimentos escolares na formação do carácter e na devoção à Pátria dos jovens portugueses, explorando o carácter atractivo das actividades extracurriculares” (Viana, 2001: 133-134).

Se as Associações Escolares podiam constituir realidades na maior parte dos liceus, já a Mocidade Portuguesa era uma organização nacional, à qual estavam obrigatoriamente afectos “todos os portugueses, estudantes ou não, desde os sete aos catorze anos” e, voluntariamente, a restante população, organizados em escalões por faixas etárias: dos 10 aos 14 seriam os Infantes, dos 14 aos 17 os Vanguardistas e, finalmente, a partir daí e até ao alistamento militar, os Cadetes. Do mesmo modo, estava estabelecido no artigo 30.º do Capítulo III, relativo aos Liceus, professores e actividade docente, a obrigatoriedade “para todos os professores o serviço circum-escolares que o reitor, ouvido o conselho pedagógico e disciplinar, lhes distribuir, designadamente sob a forma de conferências e excursões educativas para a Mocidade Portuguesa, dentro do programa estabelecido pelo Comissariado Nacional” (Decreto 27084 de 14/10/1936). Vemos então, emergir, uma instituição que, sem contrastar com o trabalho desenvolvido pelo Liceu e pelo associativismo estudantil, vem (i) reforçar o seu papel na preparação para a inserção social na vida comunitária, (ii) incutir uma devoção exacerbada à Pátria e, simultaneamente, (iii) assumir a necessidade da preparação física e militar dos jovens, numa constante preocupação de formação do carácter moral da Nação. O envolvimento directo dos dois agentes – professores e alunos – no empreendimento de um Estado social unido, formatado pela lógica nacionalista, fez-se através do argumento da educação integral, mais uma vez corroborante dos princípios da escola activa, onde a educação moral era materializada nas actividades, simultaneamente socializadoras e formativas.

De entre as várias práticas que os trabalhos circum-escolares incluíam, as visitas de estudo e excursões assumiam uma função preponderante neste sentido: conciliando o convívio entre os agentes educativos, em que os mais velhos estabeleciam com os mais novos uma relação educativa hierárquica baseada no exemplo – moral, doutrinário, e de conduta –, com a transmissão de conhecimentos *in loco* em cuja experiência, pela valorização e contacto directo com a realidade histórica nacional, pretendia elevar o sentimento pátrio e, assim, desenvolver o gosto pelo estudo e trabalho em prol daquele ideal. “As excursões”, diz-nos Luís Viana, “eram (ou pretendiam ser) uma das actividades centrais dos Centros Escolares. Com elas pretendia-se não só um desenvolvimento do filiado-aluno, traduzível na exemplificação prática das lições

teóricas ministradas na Escola como ainda a criação de um espaço relacional de alunos e professores onde as regras sociais de cooperação passassem da fase de compreensão (e aquisição) à de execução prática.” (2001: 114) Neste contexto, pela primeira vez na legislação, no artigo 10.º do Capítulo II, relativo ao plano de estudos e de acção educativa, vemos instituir-se a obrigatoriedade da sua frequência, bem como a expressa recomendação da visita a monumentos nacionais:

*Como adjuvantes do ensino e meios de acção educativa, realizar-se-ão as visitas de estudo e excursões que se tornarem necessárias, às quais deverão servir de objecto a palestras de professores e alunos. § 1.º Nas visitas de estudo serão incluídos os museus e monumentos nacionais, com entrada gratuita e em entendimento com os respectivos directores. § 2.º Nas visitas de estudo e excursões aproveitar-se-ão todos os ensejos para o conhecimento dos padrões da história pátria, como motivo de instrução geral e de educação moral e cívica. § 3.º As visitas de estudo e as excursões são obrigatórias para o pessoal docente e para os alunos.*  
(Decreto 27085 de 14/10/1936)

A aplicação dos chamados métodos activos, e nomeadamente a prática da visita de estudo, que interligava todos os elementos constituintes daquilo que pretendia ser uma educação integral, anteriormente postulados e já presentes na actividade liceal, fundam-se agora numa ideologia, cujo carácter nacionalista promove o património arquitectónico histórico a ferramenta, não apenas de instrução, mas sobretudo de construção de um sentimento de pertença e identificação com um passado, narrado sempre “com particular referência à missão histórica da Nação Portuguesa, dentro do ideal cristão”.

Com os velhos princípios educativos ao serviço da *religião nacionalista*, a Mocidade Portuguesa foi concentrando em si o conjunto de actividades e competências, outrora compartilhadas entre o Liceu e as Associações Escolares, introduzindo “algumas alterações a nível dos *protagonistas*”, uma vez que sua promoção a um “papel charneira de dinamização/motivação” conduziu inevitavelmente a um “*esvaziamento das funções*” da AE (Viana, 2001: 139). De facto, em 1942, o Ministério da Educação Nacional publica um diploma onde decreta a extinção do associativismo estudantil nos liceus, transferindo a responsabilidade circum-escolar para a Mocidade Portuguesa que, no contexto do empreendimento “de doutro-socialização”, assumiria “a missão de dar o enquadramento educativo às actividades extracurriculares”. Encontravam-se, deste modo, criadas as condições para uma *simbiose* entre o Liceu e aquela organização

(Viana, 2001: 132 e 139), que estenderia a toda a realidade do território nacional a prática de métodos activos, universalizando o circum-escolar e, por meio destes e da sua intensificação, a educação integral de crianças e jovens, logo a sua instrução intelectual – responsabilidade do Liceu – e, mais importante, a sua formação moral e cívica – objectivos da acção da MP.

Por meio do carácter formativo-socializador dos trabalhos circum-escolares vemos, paulatinamente desde a sua criação em 1936 e até 1966 – data em que, segundo Luís Viana, as actividades extracurriculares saíram da “esfera exclusiva da Mocidade” – , a acção daquela organização promover o desenvolvimento e expansão de práticas várias, sedimentando-as na educação liceal nacional, e que, no seio do “reforço da componente doutrinária do Liceu” (2001: 140 e 141), acabam por ir ao encontro aos objectivos enunciados por Jaime Moniz, no final do século anterior, nomeadamente no que concerne ao “desenvolvimento do amor da pátria, da nacionalidade, da humanidade, como valiosos momentos da consciência moral” (Decreto de 14/08/1895). Muito embora pretenda espelhar uma renovação quase absoluta da vida liceal, esta *mutação* feita “sem sobressaltos” (Viana, 2001: 140), preconiza os princípios pedagógicos que a Reforma de 1894-95 postulava e adopta os meios que reflectem a *praxis* que Sá Oliveira havia implementado anos antes no Liceu Pedro Nunes e que, mais ou menos, estavam já instituídas na acção dos liceus. No termo deste percurso focado nas “dinâmicas educativas” que sustentam a modernidade pedagógica e educativa em Portugal, e nas quais se inserem as excursões escolares, vimos que estas foram não apenas (i) construídas tendo em conta a presença de modelos externos e por comunidades de referência científica globais (Ó & Carvalho, 2009), como (ii) sistematicamente apropriadas pelos diferentes regimes políticos, visando sempre a deslocação da acção educativa do *saber* para o *ser*.

### III. A VISITA DE ESTUDO E A EXCURSÃO ESCOLAR:

#### A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CAPITAL CULTURAL

---

#### 1. Consagração da Visita de Estudo e das Excursões Escolares

##### 1.1. Visita de Estudo ou Excursão Escolar?

A construção e consolidação de um saber científico centrado na acção educativa que, no que concerne à aquisição de conhecimentos e à formação dos indivíduos, advogava que “a teoria segue em todos os casos a prática: nunca a precede” (Lima, 1924: 278), viu crescer uma *tecnologia* que multiplicou seus meios de acção. Ditos “activos”, estes foram revestidos de uma metodologia que justificasse e enquadrasse os objectivos pedagógicos, ela própria progressivamente edificada a partir da experimentação e reflexão sobre esta *praxis*. Assim, à semelhança do tipo de ensino preconizado, a prática das visitas de estudo e excursões escolares foi primeiramente vivida, experienciada, ou seja, experimentada, dando origem, somente mais tarde, à reflexão teórica propriamente dita sobre aquelas. Não obstante, os discursos que acompanham a sua realização discorrem já sobre os seus objectivos e múltiplos fins no seio do ideal moderno de ensino, indo ao encontro da formação de cidadãos dotados de *capital cultural*. Sustentando assim as teses emergentes, não deixam, pelo menos no início, de relegar para segundo plano a meditação e/ou argumentação em torno do modo como aquelas decorrem ou se processam, isto é, do método que suportaria cientificamente a sua utilidade e validade pedagógica e educativa. Neste contexto, também a consagração das visitas e excursões escolares ocorre, num primeiro plano, a nível prático na medida em que, estando previstas na legislação no final do século XIX e começando timidamente a realizar-se no início do século XX, se multiplicaram a partir da década de 10, universalizando-se nos anos subsequentes à criação da Mocidade Portuguesa.

Assim, procurarei expor o estudo das fases que encerram a consagração de uma *praxis*, partindo quase sempre do exemplo do Liceu Central de Pedro Nunes, cuja emergência de uma metodologia permaneceu, contudo, até meados da década de vinte aquando da aparição de uma reflexão teórica, discursificada quase de modo *empírico* pelos agentes influentes no processo educativo. Para tal, mostra-se desde já premente observar que, na sua origem, do ponto de vista conotativo ambas “visitas de estudo” e “excursão escolares” apresentam a mesma significação e que, só pela realização continuada daquelas actividades *extramuros* é que se geraram involuntariamente duas “categorias” de uma mesma prática, paulatinamente diferenciadas no final do primeiro

quartel do século XX<sup>1</sup>. Neste sentido, a visita de estudo veio a definir-se como uma saída restringida a um perímetro circundante ao centro escolar, com uma duração não superior a um dia, ocupando preferencialmente somente o período da manhã ou da tarde, podendo realizar-se, por isso, com uma frequência regular desejável face ao cumprimento dos objectivos de ensino activo, uma vez que, também do ponto de vista logístico e financeiro, é mais facilmente preparada e executada, sendo igualmente menos dispendiosa. Por sua vez, a excursão escolar assume-se como um investimento (por vezes literalmente) *além-fronteiras*, uma vez que a sua realização prevê a deslocação não só para fora, mas sobretudo para longe daquele perímetro, decorrendo num período de tempo mais alargado, maioritariamente de três a cinco dias, podendo ascender aos oito no caso de viagens à *vizinha* Espanha. Tendo em conta os recursos financeiros e a logística que exige e impõe, a sua realização, ainda que com os mesmos objectivos educativos, obriga a que sua a frequência seja consideravelmente mais reduzida, podendo acontecer uma a duas vezes por ano:

*Não é tarefa muito fácil delimitar precisamente o sentido destas duas expressões. Por outro lado, se eu interrogasse cada um dos meus colegas, todos por certo me poderiam dar uma noção do que é uma visita de estudo e do que é uma excursão. Quanto a mim, creio que seja aplicado o conceito de visita de estudo a uma sessão não passada dentro dos muros da escola e em que os alunos, fora do seu ambiente quotidiano, vão ver paisagens naturais, ou monumentos, quadros e outras formas de actividade criadora do homem, que possam interessar à sua formação. Tem, pois, «visita de estudo» um sentido limitado e restrito, enquanto que «excursão» se aplica a uma mais dilatada estadia em locais fora da cidade onde o estabelecimento de ensino fica situado e com objectivos mais latos e variados.*  
(Miguel, 1966: 33).

Se hoje nos parece claro que a diferenciação entre estas se prende, sobretudo, com (i) a distância entre os locais visitados e a escola, (ii) a duração e extensão horárias, (iii) a frequência com que se realizam logo, com meios logísticos e, naturalmente, financeiros que envolve, deve-se, primeiramente, à consolidação da sua prática, discursificada por professores e reitores e, só depois, à constituição de uma discursificação teórica sobre ela pelos vários intervenientes no processo de *ensino-aprendizagem*. De facto, à data da Reforma de 1894-95 essa distinção estava ainda

---

<sup>1</sup> No entanto, já em 1916 no Anuário do Liceu Central de Lisboa, aparecia designada “Excursões e visitas pedagógicas” a secção que enunciava o conjunto daquelas actividades realizadas.

diluída já que, pelo menos no que respeita à distribuição horária para a concretização daqueles métodos activos baseados na observação do real, Jaime Moniz se referia à criação de condições para a realização de “excursões”, nomeadamente à necessidade de “desembaraçar de aulas o mais cedo possível o período da tarde” (Decreto de 14/08/1895). Mesmo no discurso pedagógico, e particularmente nos relatórios publicados pelos reitores a partir de 1905, as duas expressões confundem-se, sendo utilizadas indiferenciadamente, ou por outra, sendo dominante a designação indiferenciada de “excursões” relativamente a qualquer actividade daquele tipo. Independentemente da maior ou menor “correção conotativa”, os anuários dos liceus contribuíram para a reflexão sistemática sobre aquela *praxis*, marcando o advento da visita de estudo enquanto oportunidade educativa passível de obedecer a um método que a sustenta como um recurso válido no quadro da Ciência Educativa ao serviço de uma “escola nova”.

## 1.2. A procura de uma metodologia

A partir daquela reflexão sistemática, e sobretudo com a intensificação daquelas actividades, nomeadamente com a acção de Sá Oliveira a partir da década de 10, veremos desenharem-se empiricamente os contornos de uma *processologia* conforme aos objectivos do ideal de educação integral que quis, primeiro, afirmar-se como método activo e, depois, como uma prática dotada, ela própria, de um método específico que a justificasse como opção útil no seio dos valores e objectivos preconizados para a missão educativa da escola. Ainda assim, os elementos constantes dos primeiros discursos sobre aquelas referem sobretudo (i) a data da excursão, (ii) o número de alunos participantes e as classes que frequentam, (iii) os professores que os acompanham e (iv) os locais que visitam, incluindo eventualmente algumas notas sucintas dos professores. Na leitura dos Anuários do Liceu Central de Pedro Nunes, observamos que aquele reitor teve a preocupação de dedicar por inteiro um capítulo à sucessão de todas as visitas e excursões realizadas nos anos escolares decorridos, onde continuamente se pode observar uma estrutura quase estritamente noticiosa:

Novembro, 25 – *Vinte alunos da 4ª turma da 2ª classe acompanhados pelo seu professor Adolfo Sena – Local – Jerónimos, Casa Pia e Torre de Belém.*

Dezembro, 16 – *Trinta e dois alunos da 4ª turma da 1ª classe com o seu professor sr. dr. Câmara Reis – Local – Castelo de S. Jorge.*

Fevereiro, 17 – *Vinte e três alunos da 3ª turma da 2ª classe com o seu professor Luís Parente – Local – Quinta e Palácio de Queluz.*

Março, 17 – *Trinta e oito alunos das 2ª e 3ª turmas da 3ª classe com o seu professor Germano Rocha – Local – Sintra, Castelo dos Mouros e Pena.*

Junho, 6 – *Vinte e quatro alunos da 7ª classe acompanhados pelo reitor e pelos professores Adolfo Sena, Miguel Machado, Leopoldino de Vasconcelos e pelo arquitecto sr. Rosendo Carvalheira – Local – Évora – Visitaram a cidade e seus monumentos.*

*(Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1910-1911: 70-77)*

Estas referências às visitas e excursões escolares constituirão, portanto, na sua maioria, senão na quase totalidade, durante largo período em apontamentos que dão conta das actividades realizadas e que permitem uma apreciação mais quantitativa do que qualitativa da importância que aquela *praxis* ganhava ano após ano lectivo. Contudo, e apesar disso, adivinham-se já algumas preocupações, particularmente no que respeita à transmissão de conhecimentos específicos. Tanto os apontamentos do reitor como as notas dos professores se referem, uma vez por outra, à intervenção de agentes externos, de certa forma *experts* na área de estudo a que a visita reporta, cujo contributo os integra no processo instrutivo como “monitores” e/ou “guias” no contacto e interpretação dos diferentes objectos. Raras são as excursões que se fazem acompanhar daqueles, à semelhança do último exemplo citado, sendo a regra requerer a sua colaboração no local da visita. Deste modo, encontramos logo em 1910 indícios dessa cooperação: “o sr. Manuel de Macedo, conservador [do Museu Nacional de Belas-Artes<sup>2</sup>], guiou-nos nas salas de pintura e salientou os quadros dos modernos pintores portugueses, dos estrangeiros antigos e modernos, e chegando à pintura portuguesa quinhentista fez salientar a precisão e minúcia do pormenor na escola de Grão Vasco”

---

<sup>2</sup> Constituído em 1884 como Museu de Belas-Artes e Arqueologia, ficou desde essa data instalado no antigo Palácio Alvor-Pombal, de finais do século XVII, incumbido de guardar e conservar as obras de arte que, na sequência da extinção das ordens religiosas em 1834, foram laicizadas. Mais tarde, por Decreto da República, em 26 de Maio de 1911, foi desdobrado em Museu Nacional de Arte Antiga e Museu Nacional de Arte Contemporânea, cedendo as peças arqueológicas ao Museu Nacional de Arqueologia, aquando da sua fundação em 1893, desde então instalado na ala sul do Mosteiro dos Jerónimos. A guarda, conservação, tratamento, estudo e exposição das obras e colecções da extinta instituição datadas até 1850 coube ao MNAA, que se manteve no edifício original, ficando à responsabilidade do MNAC as posteriores a essa baliza cronológica, instaladas agora no antigo Convento de S. Francisco da Cidade, um edifício de fundação medieval, datável da reconstrução pós-terramoto, que depois da lei liberal de 1834, foi adquirido pelo negociante inglês Abraham Wheelhouse, retornando à tutela do Estado já no século XX.

(*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1910-1911*: 74). Também a partir de 1910 se torna recorrente acrescentar à enumeração das visitas e excursões, os objectos de estudo que visam, perfilando o enquadramento teórico desta prática. No que concerne à visita a monumentos, esta prende-se sobretudo com valores históricos e artísticos, onde os vários edifícios se apresentam como documentos factuais cuja contemplação e análise permite aos alunos não apenas a construção de *capital cultural*, mas sobretudo a identificação imediata com um sentimento de pertença nacional que se alicerça nos valores pátrios entranhados no património arquitectónico histórico português.

Assim, perante o *boom* de visitas e excursões vemos desenhar-se ainda no mesmo Anuário a necessidade de especificar, não apenas os “locais”, mas os “objectos de estudo” com vista a expor as noções que lhes estão associadas, bem como o fim que perfilam, nomeadamente no que concerne à promoção de “recordações históricas” e do *gosto estético*, associado ao “valor artístico<sup>3</sup>” das obras e monumentos, não deixando de fazer a ponte com as necessidades de cumprir a transversalidade e complementaridade de saberes do currículo moderno:

Novembro, 17 – *Vinte e um alunos da 2ª turma da 3ª classe com o seu professor Soares Parente – Local – Tapada d’Ajuda, Museu dos Coches e Torre de Belém. Objectos de estudo: Plantas recolhidas na Tapada, trabalho artístico dos coches, arquitectura da Torre de Belém, referências históricas, etc.*

Dezembro, 8 – *Vinte e seis alunos da 4ª turma da 2ª classe acompanhados pelo seu professor dr. Câmara Reis – Local – Torre de Belém, Jerónimos, Museus dos Coches e monumento de Afonso Albuquerque. Objectos de Estudo: Descobertas e conquistas dos portugueses, monumentos e recordações históricas.*

Janeiro, 26 – *Dezanove alunos da 2ª turma da 2ª classe acompanhados pelo seu professor Luís Schwalbach – Local – Museu Nacional dos Coches e Torre de Belém. Objectos de Estudo: Noções de história pátria adquiridas pelo exame daqueles dois edifícios e do que contêm. Os alunos também explicaram na praia junta à Torre de Belém noções de nomenclatura geográfica já explicada na classe.*

---

<sup>3</sup> A preocupação com a educação estética e o papel que as actividades circum-escolares representam no seio daquela é já evidente em 1908 quando o reitor se refere à carência do Liceu neste sentido, uma vez que não dispondo de “elementos bastantes para orientar nesse sentido a educação dos seus alunos” cabia ainda “às famílias preencher essa grava falta”. Ainda assim, afirma que “a nova orientação que vai dar-se ao estudo do desenho, a leitura das obras-primas nas aulas, as sessões literárias, os jogos, as visitas e excursões e as festas escolares fornecem elementos de educação estética que não são de desprezar” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1907-1908*: 12-13).

Fevereiro, 23 – Seis alunos da 4ª turma da 2ª classe acompanhados pelo seu professor sr. Câmara Reis – Local – Museu Arqueológico do Carmo. Objectos de estudo: – Noções e recordações históricas.

Março, 23 – Onze alunos da 2ª turma da 1ª classe acompanhados pelo seu professor Fidelino de Figueiredo – Local – Museu dos Coches e Mosteiro dos Jerónimos. Objecto de Estudo: Educação artística

Maio, 4 – Cinco alunos da 6ª classe de letras e dois da 7ª classe de letras acompanhados pelo seu professor Eça de Almeida – Local – Mosteiro dos Jerónimos. Objectos de estudo: A decoração manuelina e o valor artístico dos Jerónimos e dos objectos contidos nesse mosteiro.

(Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1910-1911: 82-93)

A profusão daquelas visitas, cumpridas com uma frequência considerável ao longo de todo o ano lectivo, e em muitos casos obrigatórias para a participação futura numa grande excursão, vem confirmar a declaração de Sá Oliveira de que “de uma maneira geral (...) no Liceu se acentua uma tendência para o emprego dos métodos activos” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1912-1913*: 84), uma vez que os alunos, por meio da Associação Escolar, “constituíram as comissões auxiliares que têm a seu cargo promover excursões e visitas que foram realizadas”, participando activamente desta feita na sua concretização. Alertando para o facto de as “classes mais adiantadas se limitarem a realizar o número de visitas de estudo que o Regulamento da Associação considera indispensável para que qualquer aluno possa tomar parte numa excursão grande; e que a maioria das visitas de estudo é feita pelos alunos das primeiras classes”, o reitor reconhece, por um lado, “que estes alunos não possuem, na sua grande maioria, o espírito a que estes trabalhos escolares devem obedecer”, mas compromete-se, por outro, com a mais-valia que estes representam ao reforçar que “uma acção educativa lenta e persistente deve vencer esta dificuldade”.

Do mesmo modo argumenta que “há, em todo o caso, a registar um progresso quanto ao aspecto pedagógico” das actividades circum-escolares, justificando “que a intervenção do professor vai sendo cada vez maior” (*Op. Cit.*, pp.112-113), particularmente porque, em última análise, foi sendo criado um conjunto de ferramentas que procuravam contrariar o possível excesso do carácter lúdico daquelas e tornar o aluno apto a trabalhar sobre os objectos da visita e de acordo com os respectivos objectivos: desde a distribuição de questionários antes das visitas, até à produção de relatórios e exposição de trabalhos, desenhos e fotografias, a participação activa do aluno naquele processo de aprendizagem viu-se circunscrita ao *plano* dos seus

professores: “Realizaram-se nalgumas turmas séries de visitas e excursões subordinadas a um plano e na exposição escolar apareceram os respectivos trabalhos dos alunos” (*Op. Cit.* p.113) Se, por um lado, podemos imaginar como objectivo da exposição escolar a “visibilidade” institucional e o sucesso das actividades decorridas, por outro, seria ingénuo não considerar a emergência de uma *tecnologia* metodológica que visa regular a acção dos escolares no seio daquela *praxis*, legitimada pelo dever de melhor cumprir a missão do liceu de os educar integralmente.

### 1.2.1. Primeiros instrumentos: questionários e relatórios dos alunos

Entre os anos lectivos 1908/1909 e 1909/1910, quase simultaneamente apareceram dois dos instrumentos centrais desta prática que se quis metodológica, paulatinamente aperfeiçoados e utilizados: os questionários e os relatórios, destinados, respectivamente, à *orientação* e preparação instrutiva do aluno e à sua avaliação. Em relação à adopção do primeiro, classifica-o o reitor como “um processo que deu excelentes resultados”, uma vez que “a curiosidade dos alunos foi orientada”. Distribuídos antes das visitas e tendo sido trabalhados alguns conteúdos teóricos em aulas prévias para melhor o introduzir na prática, diz-nos o reitor, a propósito de uma deslocação das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classes a Setúbal em 6 de Junho de 1909, que ao consultar os dirigentes da visita e os habitantes da cidade, os alunos ficavam aptos a responder ao questionário que, por sua vez, havia sido matéria de estudo em aulas anteriores (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1909-1910*). A apologia à eficiência da utilização daquele instrumento no seio deste processo de *ensino-aprendizagem* activo, mostra-se na necessidade que o reitor teve de publicar o questionário elaborado, no sentido de constituir, simultaneamente, ele próprio, matéria de estudo e de aperfeiçoamento. Do início ao fim, as diversas alíneas do questionário esmiúçam toda a realidade da cidade, guiando o olhar, a interpretação e o pensamento dos alunos que a exploram naquela visita, compreendendo: (i) a observação da sua localização geográfica, sem esquecer a própria (ii) geomorfologia e ainda (iii) a percepção da malha urbana; (iv) a análise das características demográficas da cidade e a devida distribuição da população pelos diferentes sectores de produção económica e respectiva importância, (v) a organização administrativa e (vi) a compreensão da disposição dos poderes locais; este questionário não despreza, ainda que de forma meramente indicativa, (vii) a secção educativa e cultural local. Sem se prolongar reflexivamente sobre estas últimas, aponta,

contudo, para a necessidade da sua auscultação como parte integrante de um método que visa dotar os estudantes de *capital cultural*: “d) Sabe alguma coisa sobre o número e as espécies de escolas que há em Setúbal? Visitou algumas dessas escolas? Que impressões colheu nessas visitas? Publicam-se em Setúbal alguns jornais? Existe aí alguma biblioteca? Viu ou teve notícia da existência de algum museu? Observou lá algum monumento ou obra de arte digna de nota?” E acrescenta: “Observou os habitantes de Setúbal de maneira a colher alguma impressão sobre o seu carácter? Que impressão?” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1909-1910*: 89-91).

Muito embora se enquadre numa acção educativa de carácter prático, com objectivos *formativo-socializadores*, entendemos que este questionário está completamente embebido de características do ensino livresco tão amplamente criticado pelas comunidades educativas. De facto, apesar de partir da observação dos alunos, aqui a sua (auto) construção de saber não é mais do que o resultado de um produto fabricado pelos professores com o objectivo de regular a sua participação e experiência, baseando-a no que ele “sabe”, não apenas pelo que vê, mas também (e sobretudo) pelo que lhe é ministrado na soma das aulas preparatórias e das explicações *in loco*. É como se a observação fosse apenas um meio de constatação de uma realidade, ao invés de consistir numa plataforma para a reflexão. Na verdade, poucas são as questões colocadas que realmente incitam o estudante a questionar o que vê e a reflectir sobre os objectos de estudo. Assim, do ponto de vista instrutivo, pela profusão de perguntas directas que principiam com aquela expressão, ao longo do questionário o aluno é confrontado constantemente com o que “sabe”, mais do que do que depreende da análise visual, pelo que está logicamente implícito que esta observação é resultado (i) da teoria que a precede e (ii) da orientação que o questionário impõe, ao contrário do ideal preconizado e longe de cumprir os objectivos positivistas fundamentais em que é suposto basear-se aquela actividade. A melhor compreensão e interpretação dos conteúdos teóricos presentes na realidade, com vista a uma real fixação dos conhecimentos ministrados, conduziram professores de áreas diversas a adoptar o questionário como meio eficaz nesse sentido. Além disso, aquela ferramenta representava também um meio adjuvante de contenção da liberdade dos pupilos que se viam, assim, obrigados a trabalhar mais do que a socializar, atenuando o carácter lúdico das visitas e excursões sem o suprir.

Ainda assim, o facto de consistir numa actividade *extramuros*, onde, apesar de mascarada, a autonomia dos alunos era possível, dotava esta acção educativa de uma mais-valia: pela vivência e experiência, prosperaria em cada educando a motivação e

vontade de trabalhar e construir saber, sem prejuízo para o fortalecimento das relações inter-pessoais e da própria coesão do grupo, que a médio-longo prazo transformaria essa aquisição de *capital cultural* em características morais pessoais, ou seja, no carácter de cada ser, inerente ao ideal de formação de *homens novos*. Na acepção pedagógica, esta metamorfose, lenta e trabalhosa, far-se-ia no equilíbrio entre trabalho e socialização, onde a segunda se apresenta como indispensável para a sua consecução, mas a qual, na prática educativa, foi preterida do ponto de vista metodológico em função da primeira, de longe mais regulada e objectivamente tratada. De facto, em teoria, este equilíbrio – pedra angular da educação – acabou por reflectir na objectivação prática uma maior preocupação com a instrução dos escolares, cuja avaliação se efectivou na produção de trabalhos vários, alguns fotográficos e artísticos, é certo, mas essencialmente na redacção de relatórios – um meio bem mais representativo do seu “verdadeiro” trabalho.

No que concerne a estes relatórios produzidos pelos estudantes, quando em 1908, o reitor Sá Oliveira pede a alguns dos alunos do Pedro Nunes que redijam sobre as visitas e/ou excursões em que participaram, fê-lo com o intuito de os incluir no anuário do liceu, determinando positivamente a exposição pública além-instituição daquelas e abrindo caminho, não só à multiplicação de ocorrências no seio daquele espaço, mas sobretudo à reflexão e avaliação sobre o proveito desta *praxis* crescente, conduzindo paulatinamente à sua instrumentação metódica e consequente regulamentação da acção e/ou participação dos agentes envolvidos neste processo, enquadrando-a e fundamentando-a no seio da multiplicidade de objectivos que pretende abranger. Aqui, é curioso observar como a sua inclusão naquela publicação se justifica por devolver ao leitor a imagem construída pelo discurso pedagógico, isto é, pelo facto dos alunos manifestarem não apenas o seu agrado, mas por deixarem entrever, no meio das suas descrições, a construção de uma narrativa que exaltava a proficuidade daquelas realizações, quer do ponto de vista cognitivo, quer social, e bem assim, da sua educação integral, axioma do pensamento educacional emergente. Neste contexto, mostra-se pertinente reproduzir aqui pelo menos um exemplo, ainda que extenso, desses escritos, sublinhando as frases mais representativas do que acabos de afirmar:

*Sr. Reitor. – Encarregou-me V. Ex.<sup>a</sup> de descrever a excursão a Setúbal, realizada em 24 de Maio de 1908 pela Caixa Escolar do liceu da Lapa, para os sócios da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes. Aliando a minha boa vontade ao meu espírito observador, consegui poder apresentar a rápida descrição que se segue.*

*Embarcámos, em número 72, na estação no Terreiro do Paço, às 8 horas da manhã, acompanhados de V. Ex.<sup>a</sup> e dos professores srs, Cyrillo Soares, Adolfo Sena e dr. Mattos Romão.*

*Atacando a uns, e eu era um destes, a curiosidade das coisas novas que iriam ver, e desenhando-se aos olhos de outros a perspectiva de um dia feliz e bem passado, compreende-se facilmente qual seria a nossa animação na ocasião do embarque, como durante a travessia do nosso belo Tejo. Que agradável meia hora, a que durou esta travessia!*

*A beleza do panorama, juntamente com alguma graça de chiste de algum de nós mais folgazão e alguma exclamação de algum mais contemplativo, dispunha o nosso espírito tão agradavelmente, que eu bendizia o autor da ideia da fundação da nossa Caixa Escolar, que assim proporciona aos seus associados tão agradáveis passeios de estudo e de fraternidade. (...) Eram 9 horas e meia quando entrámos na estação de Setúbal. Aí éramos aguardados pelo sr. Reitor, alguns professores e pela Academia do Liceu de Setúbal.*

*Acompanhados pelos que tão amavelmente nos aguardavam, seguimos até ao Liceu, que visitámos. (...) Entrámos seguidamente na igreja de Santa Maria. É um velho edifício fundado pelo Rei D. Sancho II e restaurado no tempo da dominação filipina. Fomos em seguida visitar o tribunal da Boa-Hora. Possui em Setúbal um belo edifício de administração da justiça, o antigo convento dos Grilos. O tecto da vasta sala do Tribunal é belamente pintado, lendo-se nele várias frases sentenciosas do direito romano. O sr. dr. João de Miranda, professor do Liceu de Setúbal, fez-nos uma rápida descrição dela. Passámos pela casa onde nasceu o inimitável satírico e notável repentista Bocage, onde hoje funciona uma escola de instrução primária. Uma lápide na humilde frontaria chama para o edifício a atenção dos transeuntes. Visitámos em seguida o quartel de infantaria II, na Avenida Todi, uma larga rua que se estende pela beira do Sado ao longo de toda a cidade. Depois de termos visitado todas as dependências do quartel, amavelmente guiados por um alferes do regimento, o tenente-coronel fez-nos um rápido cumprimento de boas-vindas. Agradeceu V. Ex.<sup>a</sup>: «Quando uma escola visita qualquer povoação, deve ver tudo quanto possa lembrar-lhe a Pátria; que mais patriótico podíamos nós visitar que um quartel?» nesta frase está plenamente justificada a importância desta nossa visita – por isso me apresso a transcrevê-la. (...)*

*Cerca das 6 horas começou o jantar no Grande Hotel Esperança, custeado pela Caixa Escolar do Liceu Lapa (...). Ao toast teve V. Ex.<sup>a</sup> ocasião de agradecer em seu e nosso nome a bizarria com que a Rainha do Sado nos tinha recebido. (...) Lembrando que era o último jantar a que assistíamos com os estudantes do 7º ano, aproveitou a ocasião para lhes fazer as suas despedidas, fazendo votos por que eles, na vida nova que iam seguir, jamais abandonassem a educação recebida no Liceu, antes procurassem sempre honrar os seus educadores e recomendou-lhes que se esforçassem por serem sempre homens de carácter. (...) Às 8 e um quarto da noite terminava o jantar, dirigindo-nos para a estação do caminho-de-ferro, acompanhados*

*por bastantes estudantes de Setúbal. (...) Às 10 e meia desembarcávamos no Terreiro do Paço. Estava terminada a excursão – não houvera nota alguma desagradável. No Terreiro do Paço separaram-se os excursionistas, dirigindo-se para pontos diferentes. Eu dirigi-me para casa, pensando no quanto as excursões escolares, bem orientadas, contribuem para a educação física, intelectual, moral e estética dos estudantes. (...) – Victor Manuel Braga Paixão, da 6ª classe de letras. (Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1908-1909: 73-76).*

À semelhança deste, todos os outros relatórios, seja de alunos ou de professores, transparecem uma mesma narrativa em que as visitas de estudo e as excursões encarnam na perfeição a personagem protagonista dentro dos objectivos dos métodos activos, assumindo um papel de “excelência”, enquanto oportunidade educativa paradigmática de um novo modelo de ensino que visa a educação integral dos estudantes. Se, por um lado, os relatórios pretendem espelhar tudo o que se passa naquelas actividades do ponto de vista da experiência de quem as viveu, constituindo um meio de auscultação daqueles e, ainda, de divulgação e exaltação da própria prática e dos testemunhos, por outro, não deixam de servir, simultaneamente, de ferramenta para avaliar a atenção e a participação das crianças e jovens que naquelas tomaram parte. Estes, por sua vez, estão conscientes desta dupla finalidade, pelo que reflectem esta lógica de modo exímio, respondendo positivamente ao repto dos professores indo ao encontro do discurso que profetizam. Nas visitas a Património arquitectónico, além de uma visão integradora da finalidade educativa daquelas, está essencialmente patente o retorno de uma imagética nacionalista, quase sempre associada a valores estéticos, históricos, humanistas e morais, quer por meio de descrições minuciosas, quer por considerações exacerbadas. Para tanto, o testemunho do aluno António Ferrugento Gonçalves, aquando da “romagem ao túmulo de Camões”, apresenta-se como um exemplo auto-explicativo dessa prosa, uma vez que transmite a quem o lê a representação fiel dos valores do *bom estudante* perante os testemunhos da herança do *nosso* passado grandioso:

*Logo que estes vieram [alunos dos liceus “do Carmo e de S. Domingos”], entrámos no templo e dirigimo-nos à parte superior da igreja, lado direito, onde se encontra o sumptuoso túmulo de Camões. Aí alguns alunos do nosso liceu leram várias passagens dos «Lusíadas» [sic], tais como: as três primeiras estancias do canto primeiro, seis estrofes da fábula do Adamastor, o episódio de D. Nuno Álvares, etc. (...)*

*Agradeceram-nos a nossa visita [os alunos dos outros liceus], ao que um estudante respondeu que não tínhamos praticado aquela acção com o simples intuito de parecer bem, mas cumprindo um dos mais sagrados deveres do bom estudante, que é respeitar aqueles que nos engrandeceram com o seu trabalho literário, como o fez Luís de Camões, que, com o seu poema, nos tornou conhecidos por todo o mundo.*

*(Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1908-1909: 77)*

Pelas múltiplas vantagens que representam, os relatórios, à semelhança dos questionários, foram apropriados recorrentemente por professores de disciplinas diversas e transformados em ferramenta de avaliação e verificação do saber e ser do aluno, ao longo dos anos subsequentes a 1910. Nem sempre publicados nos anuários a partir daí, mas frequentemente integrados na imprensa académica como relatos e testemunhos na primeira pessoa, os relatórios incitaram alunos a participar avidamente naquelas experiências nos anos seguintes e, mais que isso, “convidaram” professores e pedagogos a uma reflexão sistemática sobre aquela prática que, a partir do primeiro quartel do século XX, vê principiar uma discursificação teórica na literatura pedagógica que, reiterando as teses da Educação Nova e do ideal moderno de ensino, irá, conseqüentemente, desencadear um pensamento aprofundado do ponto de vista metodológico-instrumental.

### 1.3. Consolidação teórico-metodológica

Os ideias ditos modernos reclamados pela pedagogia para a acção educativa, desde a crescente expansão do pensamento positivista, da afirmação da necessidade de uma ciência da educação a par da aparição de movimentos em prol de uma Educação Nova, foram construindo, ainda que vagarosamente, uma realidade liceal que se afirmava oposta aos modelos de ensino tradicional, traduzida na procura da criação de medidas concretas que gerassem as condições materiais necessárias ao cumprimento dos seus objectivos. Ainda que se possa observar uma continuidade, a bandeira da modernidade veio desenvolver, por meio de práticas socializadoras, a aplicação de uma realidade escolar que pretende efectivamente colocar o aluno no centro da acção educacional corroborante da crença no crescimento equilibrado entre corpo e alma das crianças, na medida em que o obriga a envolver-se, participar e edificar o seu conhecimento a partir (i) da conciliação entre a leitura e a experimentação e (ii) da partilha de experiências e vivências com outros. A sua instrução e formação, defendem,

desenrola-se não apenas pela acção empenhada e atenta do educador, mas sobretudo pelo papel activo do aluno enquanto agente naquele processo, pelo que a auto-educação orientada pode ser entendida como sendo simultaneamente um meio e um objectivo no seio da sua educação integral, por sua vez, cúmplice da formação moral, da qual resultará a constituição de cidadãos bem-formados e promotores do crescimento e desenvolvimento da Nação, dotados de conhecimento e de um sentimento pátrio elevado.

A continuada apologia dos princípios fundadores da Escola Nova, ao longo das décadas de 20 e 30, expostos em órgãos literários como a *Seara Nova* por pedagogos que advogam a “libertação da criança pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, de modo a que ela pudesse tirar o maior partido possível das próprias capacidades para o seu bem e para o bem da sociedade”, acrescentando que “desejar isto é começar a reformar pela própria base da humanidade, pela criança e pela família, e numa idade em que o carácter vinca para a vida inteira” (Lemos, 1928: 331), estimulou profundamente a expansão daquelas práticas, assim fundamentadas teoricamente, a partir das quais se edificou um conhecimento metodológico no qual a expressão da experiência do professor ganha lugar. Deste modo, e sempre enraizadas nesta lógica, foi-se aprofundando o desenvolvimento das primeiras experiências *formativo-socializadoras*, no seio das quais se encontram as visitas de estudo e excursões escolares que, por meio do associativismo estudantil, tiveram grande impacto junto de alunos e professores, chamando também a atenção de pedagogos e teóricos. Sobre a crescente importância deste último, argumenta Faria de Vasconcelos:

*A organização de cooperativas escolares está tomando um grande incremento em diversos países. Com efeito, conhecemos escolas em que existiam, já antes da guerra, cooperativas escolares. É, porém, um facto incontestável que elas se desenvolveram prodigiosamente depois da grande catástrofe (...).*

*Em que consistem as cooperativas escolares? Quais são os seus objectivos e vantagens? Que utilidade pode retirar a nossa organização escolar da adopção desta iniciativa?*

*Como o próprio nome indica, trata-se da aplicação do cooperativismo à vida escolar, mediante a organização de associações entre alunos que, pondo em comum os mais variados recursos financeiros, procuram, por um esforço decidido de vivida solidariedade prática, criar e melhorar as condições materiais e espirituais da sua escola. (...)*

*As suas vantagens saltam aos olhos dos mais alheados destes problemas e iniciativas de viva e alevantada [sic] educação prática.*

*Por um lado, (...) tornam possível a aplicação de métodos novos de educação intelectual e métodos activos, baseados na observação dos próprios alunos e no seu trabalho pessoal.*

*Por outro lado, a organização de cooperativas escolares constitui um dos melhores fundamentos e campos de acção para a prática real e fecunda duma verdadeira educação moral e social. Com efeito, “a cooperação introduz e desenvolve na escola as qualidades de iniciativa social, a prática do auxílio mútuo, o sentido da responsabilidade e da disciplina livremente observada”. Um dos objectivos da escola, como notou J.Dewey é servir a vida social e a melhor maneira de se preparar aos deveres sociais e de viver e praticar, efectivamente, uma vida social.*

*Habituar as crianças aos sacrifícios pessoais, à utilidade comum, levá-las a cooperar activamente numa obra de interesse colectivo, confiar à sua responsabilidade a organização e a administração duma instituição de fecundos resultados (...) é positivamente dos mais valiosos meios para cultivar o senso social, ao lado do sentimento vivo das responsabilidades.*

*Não é no ensino teórico da moral, disse W. James com vigoroso acerto, que os homens aprendem a conduzir-se bem. As virtudes morais e sociais não se ensinam, mas adquirem-se pela experiência, pela prática real e efectiva. (...)*

*Esforcemo-nos por acabar, na escola, com uma educação intelectual livresca, passiva e memorista e com uma educação moral baseada unicamente no ensino teórico, no palavreado estéril e oco. Forneçamos aos alunos das nossas escolas a ocasião e o ambiente próprios para a prática real e efectiva das virtudes intelectuais, morais e sociais: o trabalho activo, a iniciativa social, o auxílio mútuo, o senso crítico e o sentimento da responsabilidade.*

*(Vasconcelos, 1929: 198-199)*

Não se trata já de reclamar uma escola nova, mas de evangelizar para um novo modo de desenvolver a acção educativa que permita aos professores cumprir o seu dever de educar para a cidadania. Se, no que concerne aos alunos, as actividades circum-escolares através das Associações de Estudantes estimulariam o seu desenvolvimento integral pela acção participada pelo empreendedorismo necessário à sua consecução, no que respeita à comunidade educativa, aquelas poderiam dar resposta a uma trama intrincada e complexa de objectivos, *lato-sensu* entendidos como “educativos”, isto é, inerentes à missão fundamental da Escola de instruir alunos e formar cidadãos. Com o incremento daquelas práticas, a sua divulgação nos anuários e na imprensa académica e pedagógica, e a sua progressiva instrumentação no sentido de ampliar a sua acção formativa e instrutiva, conduziu a uma visibilidade institucional das visitas de estudo e a uma tímida expansão a várias realidades liceais. Como consequência, seguiu-se a aparição de artigos sobre esta prática que, ainda que

inconstantes e escassos, espelham e demonstram a experiência de alguns professores, bem como a realização de conferências que abordam já este tema, e que procuram questionar e reflectir sobre os métodos activos, os seus objectivos e meios para os concretizar, sempre reiterando as teses presentes no ideal moderno de ensino integral e activo. Neste contexto, serviu às diversas disciplinas a reflexão sobre esta prática no sentido de consolidar um processo de ensino activo, uma vez que as *lições-passeio* contribuía na perfeição para efectivar a necessidade de “observar primeiro e reflectir em seguida”, em cuja competência do professor passava por ensinar a ver, analisar e reflectir sobre a realidade objectiva, orientando o aluno no desenrolar desse processo maiêutico. Assim, inserindo-as na missão indispensável do ensino secundário de conduzir os alunos a “bem pensar”, no sentido de lhes desenvolver “o espírito de observação e de análise e o poder de reflexão e de crítica, levando-os à fixação e estudo consciencioso dos factos ou fenómenos mais importantes, à sua relação inteligente e consequentes ilações legítimas” (S.A., 1929: 95), as visitas de estudo e excursões escolares permitiam ao professor não descorar a parte formativa que, sendo mais importante que a instrutiva, não deveria, no entanto, de forma alguma dispensá-la. É neste contexto que aquela prática foi discursificada pelo professorado, assumindo-se como “um óptimo elemento de estudo, de aprendizagem pessoal e directa”, cuja concretização contribui de igual modo para o “melhor conhecimento da terra portuguesa e consequentemente para fortalecer na alma dos estudantes o amor da Pátria” (Barata, 1927: 167) fundamental para materializar em cada ser o ideal de cidadão.

Para tal, é reivindicada a correcta aplicação de um método<sup>4</sup> rigoroso que regule a acção de professores e alunos naquele sentido, e que começa a desenhar-se a partir da convicção de que as “poucas excursões que se vão fazendo nos nossos liceus não alcançam o seu fim educativo pela falta de técnica com que são dirigidas”. As principais críticas apontadas prendem-se com a ausência de um estudo prévio do(s) objecto(s) de estudo, com a facilidade com que os professores concretizam visitas propostas pelos alunos sem lhes definir um objectivo específico ou um planeamento detalhado, e com o número elevado de alunos que participam naquelas, defendendo que “compete aos

---

<sup>4</sup> “A palavra *método* é de origem grega e significa «caminho para chegar a um fim». Por conseguinte, de um modo geral, podemos considerar como metódica qualquer actividade reflectida e ordenada, visando atingir uma determinada finalidade. Sob o ponto de vista científico, porém, o método representa o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar para a investigação e a demonstração da verdade.” *Vd. SANTOS, T. M. (1959) Definição de Método. Labor, 181, p. 216*

professores (...) opor uma viva resistência a estes velhos e prejudiciais hábitos, criando nos liceus onde regem a sua disciplina científica, uma outra maneira de sentir e compreender o fim das excursões escolares” (Barata, 1927: 167 e 168). A par da necessidade de uma metodologia própria da visita de estudo, acrescentam-se já preocupações relacionadas com a logística daquela, nomeadamente no que respeita à gestão e administração das verbas disponíveis para a realizar. De facto, no balanço entre a receita, ou seja, a pequena contribuição dos alunos participantes e o próprio dinheiro disponibilizado pela Associação Escolar a partir das quotas, e as despesas da realização da actividade levaram, desde cedo, a que professores e reitores apontassem para este problema, paulatinamente conducente a uma diminuição significativa desta prática. Advogando uma periodicidade reduzida – o que no caso das excursões maiores se traduz na realização de apenas uma ou duas vezes por ano –, sob pena de prejudicar a realização de outras actividades, defendiam no entanto, face às vantagens que representam, também a necessidade de não suprimir a sua execução. Daqui resultou uma maior atenção a eventos dentro da escola como conferências, sessões culturais, festas escolares, etc., em detrimento daquela que, por razões financeiras e não deixando de responder aos objectivos pedagógicos da escola activa e do ensino integral, se mostravam opções válidas no quadro da responsabilidade circum-escolar da escola. Ainda que realizadas em menor número, por comparação com a crescente realização de outras actividades, urgia firmar um método que regulasse, passo a passo, toda a acção dos intervenientes nesta prática do ponto de vista sobretudo pedagógico, mas também administrativo. Esta reflexão, ainda incipiente, sobre todos os pontos a ter em conta aquando da visita e excursão escolares, promoveu a discursificação e divulgação na imprensa pedagógica, já no final da década de 40, mas sobretudo a partir das décadas de 50 e 60, de um modelo processual que paulatinamente se foi estabilizando e uniformizando, passando a ser unanimemente defendido e adoptado na preparação, concretização e avaliação daquelas actividades.

#### 1.4. Da Planificação à Avaliação

Em 1932 já o Liceu de Pedro Nunes promovia conferências entre professores e estagiários, presididos pelo reitor, onde se debatia o modo como deveriam decorrer, do início ao fim, as deslocações para fora do espaço do liceu com fins educativos. Retomamos o exemplo daquela instituição, na medida em que a sua acção é louvada na

Revista Labor, a propósito da visibilidade daquela *praxis* pedagógica, do modo como se “trabalha e quais os resultados obtidos”, argumentando que a sua “intensa e complexa missão” serve de “norma e de exemplo”, também pela formação de estagiários, “professores liceais do Portugal de amanhã”, adjectivando o seu desempenho de “obra prodigiosa (...) um conjunto pedagógico notável em cuja peças, nos pormenores mais atenuados, perpassa flagrantemente o espírito superior do grande pedagogo que é o sr. dr. Sá Oliveira, seu reitor” (S.A., 1935: 268 e 269). Do mesmo modo, elogia as “frequentes excursões (...) que recreiam e educam”, no sentido em que, no conjunto de actividades desenvolvidas, constituem elementos de uma “acção instrutiva e educadora (...) digna da admiração e respeito de todos os portugueses dignos da sua Pátria” e apontando a sua influência como “um dos maiores factores da renovação moral e intelectual do povo português” (S.A., 1935: 271). Neste sentido, parece-nos pertinente expor parte da acta publicada no Boletim do liceu aquando da preparação de uma excursão à Batalha “para 25 alunos dos cursos complementares”:

*Aos dezasseis dias do mês de Janeiro de mil novecentos e trinta e seis, pelas dezassete e meia horas, realizou-se a quarta conferência pedagógica subordinada ao tema – Uma Excursão à Batalha. (...)*

*Lida a acta da sessão anterior, foi dada a palavra ao relator que principiou por saudar o senhor Reitor e os assistentes. De seguida, passando em revista o sumário, disse encontrar nele duas deficiências – respeitando uma à falta de especificação dos cursos intervenientes na excursão, porquanto qualquer plano a gizar é principalmente função da natureza do curso a que pertencem os alunos que nela tomam parte; e consistindo a outra em não estar claramente estabelecido se os fundos da excursão se limitam aos mil e novecentos escudos dados pela Associação Escolar, ou se existe qualquer outra verba fornecida pelo Liceu. (...)*

*Quanto à preparação prévia dos alunos, propôs palestras antecipadas, acompanhadas de projecções (...).*

*Expôs, depois, o seguinte plano da excursão: primeiro dia – partida de Lisboa em comboio, por mais económico, às nove horas e vinte minutos; chegada a Leiria às treze horas e quarenta e cinco minutos; almoço às catorze horas e visita ao castelo de Leiria às quinze horas e meia; às dezassete horas, partida de auto-cars [sic] para a Batalha, visita breve à localidade e dormida; segundo dia – às dez horas, visita ao monumento; às vinte horas, almoço [sic]; às catorze horas, continuação da visita; às vinte horas, jantar; terceiro dia – partida às oito horas para Alcobaça, passando por Aljubarrota; às dez horas, visita ao mosteiro; às doze horas, almoço; às treze horas e meia, continuação da visita; às dezoito horas e meia, jantar, partida para Cela às dezanove e meia, regresso a Lisboa, Às vinte horas e vinte e nove minutos. (...)*

*Após a leitura da conferência pelo relator, o senhor Reitor (...) passou a esclarecê-lo sobre dois pontos (...): Quanto ao primeiro, a excursão podia abranger três grupos de alunos: s) cursos complementares de ciências e de letras b) só de ciências c) só de letras. (...)*

*Seguiram-se no uso da palavra diversos assistentes, que disseram sucintamente o seguinte:*

*Estagiário Veiga Beirão – (...) objectivo da excursão, pois dirigindo-se ela à Batalha, não comportava outro significado que não fosse o artístico-histórico-patriótico. Negou-lhe o carácter científico e acrescentou que ele orador, adia-la-ia para mais tarde, fazendo-a beneficiar da maior duração dos dias. (...)*

*Estagiário Oliveira Boléo – Notou na excursão uma finalidade simplesmente artística, com exclusão da científica, e estranhou que o relator não tivesse tomado em consideração as vantagens pedagógicas da excursão. (...)*

*Estagiário Emílio Menezes – Acrescentou que os alunos deviam ser obrigados a escrever pequenos relatórios sobre a excursão.  
(Oliveira, 1932: 281-284)*

Da sua leitura podemos evidenciar um conjunto de preocupações ligadas à preparação da visita e que se reflectem tanto no debate acerca dos meios logísticos, quer no que concerne a fundos disponíveis para a realizar, quer ao transporte a utilizar, como da própria elaboração de um plano pormenorizado que abranja o “antes” e o “depois” da visita/excursão. De facto, logo no início da conferência, é pedido que: (i) se “classifique a excursão”, (ii) se definam os objectivos claros e precisos, (iii) se esclareça a que “critérios obedece na escolha dos excursionistas”, (iv) se “organize o plano da excursão: recursos [financeiros] e a sua origem (...); meios de transporte; horário minucioso”, (v) não esquecendo o “modo como procede na visita ao monumento e a quaisquer locais, a que, de caminho, julga poder prestar-se atenção” e, finalmente, (vi) como se “verifica os resultados da excursão; como os aproveita” (Oliveira, 1932: 281). Na enunciação destes princípios, vemos desenhada a estrutura a que vai obedecer, nas décadas subsequentes, a organização, planeamento, concretização e avaliação daquelas actividades. Assim, no final da década de quarenta assiste-se ao dissecar desta *praxis* em três fases: a primeira, que designei *pré-visita*, ou *preparatória*, corresponde tanto à (i) elaboração do *plano de visita*, ou seja, à definição dos objectivos específicos da visita e/ou excursão, bem como das classes e número de participantes, à gestão e organização daquela, no que concerne a fundos, logística e horário da mesma, como à (ii) preparação antecipada, quer do professor, quer dos alunos, e, nalguns casos à (iii) prévia distribuição pelos estudantes de tarefas quase nunca preparatórias da actividade, mas frequentemente para realização

após a visita; a segunda diz respeito ao modo como decorre a excursão em si, que corresponde à *execução* efectiva do plano estipulado, caracterizada pela enunciação dos materiais distribuídos no início daquela e pelo modo como decorre; finalmente a última fase, *pós-visita*, equivale à produção de trabalhos dos alunos. Neste sentido, proponho uma análise, passo a passo, de cada um destes *items*, no sentido de melhor se compreender a discursificação gerada em torno de cada um deles.

Deste modo, e para que se consiga implementar correctamente o método intuitivo no sentido de cumprirem os objectivos gerais da visita de estudo que, “além de constituírem poderosa lição de coisas, ampliação de conhecimentos, alargamento de horizontes, hão-de educar o exercício da faculdade de observar” (Roberto, 1960: 253), os professores advogavam a necessidade e importância de delinear um “plano destinado a eliminar o carácter fortuito do passeio e extrair dele o maior rendimento possível” (S.A., 1956: 86), integrado no conjunto de uma argumentação valorizadora do carácter pedagógico daquelas:

*As aulas ao ar livre, visitas de estudo, excursões e quaisquer actividades circum-escolares são ainda projecções da Escola e, em certos aspectos, a própria Escola. (...)*

*E porque todas estas saídas do edifício da Escola, mas não do seu espírito e da sua missão, são verdadeiras aulas – e das melhores, por mais próximas da realidade –, convém que, como já se disse, os seus organizadores as preparem o melhor e o mais cuidadosamente que souberem, e as aproveitem bem no interesse dos rapazes, pois só secundariamente as podem encarar como momentos de descontração pessoal.*

(Júnior, 1956: 39-40)

Não obstante a constante referência à necessidade de definir o mais detalhadamente possível os objectivos das visitas, os professores tendem a fazê-lo superficialmente, ainda que sempre de acordo com os programas curriculares das disciplinas que leccionam, alegando a transversalidade da própria prática a todos os saberes e, como tal, respondendo às necessidades do currículo moderno, preconizam que “é de desejar que uma visita de estudo não sirva apenas a uma disciplina, mas sim a um grupo delas. Neste caso, como em muitos outros, se impõe a *coordenação escolar*” (S.A., 1956: 85). Na visita a Património Arquitectónico, por outro lado, somam-se as finalidades “artísticas”, “históricas” e “pátrias”, partindo quase sempre do princípio que, mais do que o estudo dos monumentos a visitar, a sua contemplação é motivo bastante para assimilar os valores transmitidos. Aqui, a herança patrimonial fala por si:

“escolheu-se a visita à região de Sintra, a qual, pela variedade e riqueza de sugestões dos seus monumentos, se presta favoravelmente à ilustração do nosso ponto de vista (...). De facto, nos monumentos históricos de Sintra estão representadas algumas épocas da História nacional”. Todavia, não deixam de considerar, “além do elemento propriamente instrutivo, o elemento recreativo e estético da paisagem, que a Pedagogia moderna não despreza” (S.A., 1956: 86), defendendo repetidamente que se deve atender “quanto aos locais a visitar, no valor paisagístico, nos aspectos estéticos dos monumentos (...) quanto a uma pedagogia vitalista e intuitiva, na importância das manifestações lúdicas, do vigor físico, da higiene escolar (...) num plano educacional patriótico, no conhecimento vivo das realidades nacionais, no significado histórico dos locais ou monumentos” (Henriques, 1960: 148). De qualquer modo, acabavam por pretender atingir os objectivos basilares de qualquer visita de estudo: a aplicação de métodos activos ao envolver articuladamente os alunos que nela participam e, assim, promover a sua educação integral, prolongando “muito e muito na lembrança destes jovens, de almas generosas e tão impressionáveis” (S.A., 1952: 12) os valores e conhecimentos inerentes aos locais visitados.

No que concerne ao número de participantes naquelas, muito embora se tenha instituído e universalizado, por força da lei, uma escola de massas, a maior parte dos pedagogos e professores que reflectiram sobre a visita de estudo enquanto prática pedagógica alertam desde cedo para a limitação do número de *excursionistas*, argumentando que este não deve exceder muito os quinze a vinte alunos na medida em que “pensar que um numeroso grupo pode tirar proveito da excursão” (Barata, 1927: 168) é um erro crasso que prejudica o “carácter de intimidade, de boa camaradagem, de excelente ordem no meio da mais ampla liberdade” (*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano escolar de 1909-1910*: 94), bem como o verdadeiro acompanhamento *individualizado* de cada participante naquele processo *instrutivo-formativo* de observação e análise que, por sua vez, se torna prejudicial à sua própria edificação de conhecimento. Ainda neste sentido, o professor deve ter em conta, aquando da preparação da visita, a(s) classe(s) que aqueles alunos frequentam, adaptando o discurso e dirigindo-o às idades e capacidades daqueles: “não se conduz uma excursão de alunos das três primeiras classes dos liceus, como deve ser conduzida uma excursão de alunos dos cursos complementares. (...) para alunos das primeiras classes liceais os assuntos a ver e estudar serão dos mais simples, concretos e intuitivos. Nos cursos complementares já os alunos podem melhor compreender problemas” (Barata, 1927: 170-171). Do

mesmo modo, e para rentabilizar esforços, os professores devem evitar efectuar excursões a locais distantes com alunos das turmas mais novas, e pensar um horário adequado, simultaneamente, às necessidades das crianças e jovens e à finalidade da visita.

Assim, a consecução dos objectivos delineados para as diferentes visitas/excursões de estudo terá sempre que corresponder ao ideal de adaptação à realidade individual (intelectual, moral, física, etc.) dos educandos, em conformidade com a própria organização curricular, à qual está subjacente o mesmo princípio. Neste sentido, para ampliar a proficuidade daqueles, é fundamental que o professor que a coordena/dirige conheça a fundo o(s) objecto(s) que vai levar os alunos a ver, estudá-los e, preferencialmente, sempre que possível, tê-los visitado de antemão. Só assim poderá preparar os estudantes correctamente antes da visita e, não menos importante, elaborar um horário e programa adequados, bem como saber responder prontamente às suas dúvidas e melhor orientar-lhes o olhar:

Não se afigura possível organizar eficientemente uma visita de estudo sem que os professores conheçam bem o que se vai visitar. Por isso, o exame prévio do local para a recolha de sugestões a incluir no programa, para explorar convenientemente todos os recursos possíveis e para estabelecer um horário exequível, torna-se primeira realidade a cumprir.

(S.A., 1956: 87)

Do mesmo modo se mostra indispensável ministrar uma aula prévia sobre o tema com o objectivo primeiro de motivar e entusiasmar os escolares, possibilitando-lhes, simultaneamente e aquando da visita, focar a sua atenção na observação e análise dos factos e/ou fenómenos sem se perder, ora nas explicações *in loco*, ora na multiplicidade de factores que apelam aos seus sentidos. Assim, impõe-se “antes da realização das visitas, uma série de *lições preparatórias*” que tenha em conta, na elaboração do plano, “os programas oficiais e o tema considerado para efeitos de coordenação escolar”, onde “o aluno, ao receber estas lições, interessar-se-á de forma mais consciente pela visita”, e onde “a missão do professor”, no decorrer daquelas se torna mais fácil. Acrescentam ainda que “a lição preparatória é tarefa de todos os professores; cada um considerará o sumário da lição de acordo com a sua disciplina e os locais a visitar” (Henriques, 1960: 149).

*As aulas de Língua e História Pátria do mês de Novembro foram preenchidas com a leitura e interpretação desses trechos; as*

*circunstâncias por encadeamento de ideias, favoreciam a revisão dos conhecimentos de História anteriormente adquiridos, e todas as ocasiões favoráveis que, por acaso, surgiram no decorrer das mesmas aulas, foram aproveitadas para ministrar conhecimentos, esclarecer, dúvidas [sic], no intuito de dar aos alunos uma sólida preparação para bem compreenderem o que, dentro em pouco, por si próprios iam observar.*

*Semelhante orientação seguiram os professores das restantes disciplinas, principalmente os de Ciências-Geográfico-Naturais.*

*Estes preocuparam-se, de maneira particular, com os acidentes geográficos, produções agrícolas, constituição do solo e minerais que caracterizam a zona citada [Aljubarrota].*

(Loureiro, 1964: 66-67)

Se, de certa forma, o estudo antecipado da matéria pode marcar positiva ou negativamente a visita ou excursão a realizar, é o planeamento detalhado do programa, o envolvimento activo de professores e alunos e os meios de avaliação que, na opinião dos professores, determina efectivamente o seu sucesso ou insucesso:

*Devem ser, por isso, cuidadosamente preparadas nas aulas ou em reuniões gerais apropriadas, além de tratadas previamente junto das entidades que directa ou indirectamente estiverem ligadas ao objectivo em vista, e a sua preparação serve logo de excelente exercício de desenvolvimento do espírito e de organização. A planificação do seu programa e até do seu horário previsto, juntamente com a compreensão do que se vai fazer e porque, assim como a aceitação das tarefas e responsabilidades, é obra rica de possibilidades educativas, e permite alargar confiadamente as paredes da Escola a todo o horizonte, e mostrar, no regresso, que as mesmas paredes existem apenas por necessidade humana de abrigo.*

(Júnior, 1956: 39-40)

Ainda no âmbito da elaboração do *Plano*, inscrito no trabalho *pré-visita*, os professores responsáveis por coordenar e dirigir as visitas deveriam atender a três questões de ordem prática: (i) o transporte, (ii) o orçamento e a proveniência dos fundos, e (iii) a definição do horário. No que respeita ao primeiro ponto, importa a distinção entre visitas de estudo e excursões escolares, na medida em que, na concretização das primeiras, os docentes optavam, quase sempre, pela utilização de transportes públicos (autocarro, comboio, eléctrico). Uma vez que consistiam em deslocações dentro de um perímetro mais reduzido, esta escolha aparece como um dado adquirido, não passível de discussão, por se mostrar o meio mais económico. Já no que concerne à realização das segundas, por implicar uma deslocação maior, ponderavam entre a utilização do comboio ou o aluguer propositado de autocarros, acabando por alegar que “embora mais caras, as camionetas ofereciam o ensejo de melhor aproveitar a

excursão, permitindo visitar muitos aspectos importantes da região” (Oliveira, 1932: 283), além de apresentarem a vantagem de poderem servir para a exposição oral dos professores: “Ao longo do percurso, nos locais previamente designados ou nas próprias camionetas, serão fornecidos os necessários esclarecimentos aos alunos” (Loureiro, 1964: 57).

Curiosamente, no caso das excursões escolares com duração superior a um dia não existem relatos sobre a preparação de locais para pernoita e apenas apontamentos sobre a despesa. Neste sentido, entendo a ausência de referência ao estudo de locais e orçamentos para a dormida, como sintoma da falta de correlação com os aspectos pedagógicos desta prática, uma vez que no caso do meio de transporte não são apenas expostos ou debatidos os custos que comportam, mas também, como vimos, o aproveitamento que deles se pode tirar no decorrer da excursão. Tendo em vista a proposta de orçamento para a actividade, todos estes pontos eram, naturalmente, considerados, de modo a permitir a sustentabilidade das despesas face à reduzida contribuição dos estudantes, sem debate maior sobre as opções tomadas. Assim, até à extinção das Associações Escolares em 1942, eram estas as responsáveis por comportar o *grosso* dos gastos das visitas e/ou excursões, através das quotas dos seus associados somadas à contribuição que era pedida a cada estudante que nelas tomasse parte. Substituídas por outros organismos e, em particular, pelos centros da Mocidade Portuguesa, a gestão e administração financeira daquelas actividades viu-se, também ela, transferida para aqueles:

*Pretendemos que todos os alunos do 2º ano participem na romagem. Porém, admitimos que alguns, por fortes razões, fiquem impossibilitados de comparecer. Começaremos pois por uma inscrição junto de cada uma das turmas. Cabe ao Senhor Professor de Línguas e História Pátrias realizar essa inscrição. Iguamente lhe caberá promover a cobrança de 25\$00, que constitui a contribuição do aluno.*

*Como se salientou já, em reunião do Conselho Escolar, a despesa restante é coberta pelas verbas dos Fundos de Camaradagem da Escola e do Centro da M. P.*

(Loureiro, 1964: 56)

Dada a quantidade de actividades que cabia à Mocidade Portuguesa promover e concretizar, sob pena de se favorecerem umas em detrimento de outras, e no sentido de não deixar de realizar grandes excursões, tomo como exemplo uma excursão “por

terras da Estremadura e da Andaluzia”, em 1961, onde os responsáveis sentiram a necessidade de pedir subsídios a diversas entidades da região:

*As despesas da sua realização são suportadas pelo contributo dos próprios excursionistas e por subsídios provenientes das seguintes entidades e organismos:*

- Centro Escolar nº 6 da Mocidade Portuguesa;
- Centro Escolar nº 2 da Mocidade Portuguesa Feminina;
- Governo Civil de Castelo Branco;
- Junta Distrital de Castelo Branco;
- Câmara Municipal de Castelo Branco;
- Grémio do Comércio de Castelo Branco;
- Ex.<sup>mo</sup> Senhor Visconde de Tinalhas;
- percentagem sobre os lucros de uma sessão de cinema levada a efeito pelos alunos finalistas do Cine-Teatro, graças à gentileza do seu Dig.<sup>mo</sup> Empresário, Sr. Dr. Armindo Ramos.

*A generosidade e a boa vontade daquelas Ex.<sup>mas</sup> entidades tornaram possível este passeio de âmbito tão vasto que as franciscanas possibilidades económicas da maioria dos seus componentes não poderia suportar.*

(Bento, 1964: 82)

Quanto à planificação propriamente dita da visita/excursão, competia aos professores, depois de estudado e visitado previamente o local, estipular um horário rigoroso desde a concentração dos alunos na escola até ao regresso. Assim, no processo de consolidação de um modelo para a realização daquelas actividades, assistimos a uma paulatina pormenorização do horário delineado em correlação com o itinerário proposto. Se, em 1932, se expõe a ordenação dos locais a visitar segundo um horário, com as respectivas pausas para almoço e jantar<sup>5</sup>, já em 1955 é comum acrescentar, aquando do aluguer de autocarros para a realização de excursões com duração superior a um dia, a quilometragem a percorrer/percorrida, e pormenorizar os vários objectos visados na visita, geralmente determinados dia-a-dia<sup>6</sup>. No caso das visitas de estudo, com a duração de um dia, permanece a enumeração pormenorizada de *todos* os passos a dar naquela actividade. Em qualquer um dos casos, é fundamental observar que a calendarização horária é de tal modo rigorosa que não deixa margem para qualquer imprevisto em caso de imprevisto, reservando contudo um tempo de descanso ligeiramente mais alargado aos escolares pós-almoço:

---

<sup>5</sup> Cfr. OLIVEIRA, António J. de Sá (1932). Conferências Pedagógicas. Uma excursão escolar. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, 3, pp. 281-284

<sup>6</sup> Cfr. BENTO, Carlos (1964). Por Terras da Estremadura e da Andaluzia. Roteiro de uma Excursão Escolar. *Escolas Técnicas*, 35, pp. 71-91

*Horário da visita:*

- a) *Partida da Estação do Rossio às 8,32;*
  - b) *Chegada à Estação de Sintra à 9,21;*
  - c) *Saída da Estação para a Pena, a pé, com o seguinte itinerário: Praça da República – Rua das Padarias – Rua da Ferraria – Rua Marechal Saldanha – Calçada dos Clérigos – Santa Maria – rampa em frente – rampa do lado direito – 1ª porta do Sarilho (de acesso ao Castelo) – Parque – Pena;*
  - d) *Visita ao Palácio da Pena (das 10,30 às 11,30);*
  - e) *Descida e visita ao Castelo (das 11h30 às 12,15);*
  - f) *Almoço no Castelo, junto à fonte, descanso e recreio (das 12,15 às 15,25);*
  - g) *Partida para o Paço Real às 15,25;*
  - h) *Chegada ao Paço às 15,35;*
  - i) *Visita ao Paço das 15,45 às 16,45;*
  - j) *Reunião no Terreiro às 16,45;*
  - l) *Partida para a Estação às 16,50;*
  - m) *Chegada à Estação às 17,05;*
  - n) *Partida para Lisboa no comboio das 17,25;*
  - o) *Chegada a Lisboa às 18,06*
- (S.A., 1956: 88)

Fixado o plano da actividade, pensado pedagogicamente no sentido de melhor aproveitar as visitas, seja pela gestão (apertada) de tempo, seja pela quantidade de objectos de estudo que frequentemente visam, os professores não deixam, por outro lado, de argumentar sobre a necessidade de envolver directamente os alunos, nomeadamente através da sugestão de tarefas a realizar depois da *lição-passeio*: “Cada professor, de acordo com os objectivos da sua disciplina, aproveitará convenientemente as visitas de estudo. É ainda recomendável que se dêem aos alunos sugestões para certas tarefas” (Henriques, 1960: 149), sendo aconselhado também a organização de “equipas de trabalho para missões previamente definidas – relatores, fotógrafos, encarregados de filmagens, etc., etc.” (Loureiro, 1964: 57). Estas propostas e equipas de trabalho eram frequentemente motivadas pela promoção de concursos:

*A visita de estudo, como é sabido, motivará as mais variadas tarefas. É, pois, desejável que se interessem devidamente dos alunos, cabendo a cada um dos senhores professores, conforme a natureza da sua disciplina, tomar as medidas mais convenientes. Por sua vez, a direcção da Escola tomou a iniciativa, que agradeço seja divulgada, dum concurso para as melhores fotografias, os melhores desenhos, e as melhores reportagens ou produções literárias. Além de outros prémios, os alunos premiados terão os estudos pagos até ao final do ano.*

(Loureiro, 1964: 60)

Muito embora se verifiquem algumas iniciativas neste sentido, é mais frequente o apelo à redacção de relatórios sobre as visitas/excursões enquanto testemunho e elemento de avaliação, e a referência a simples exposições daqueles trabalhos. Neste contexto, para ampliar a acção participada dos estudantes, quer no decorrer da visita, quer na realização das tarefas sugeridas e, deste modo, promover a experiencição e vivência do próprio processo de aprendizagem, os professores vão produzir um conjunto de materiais orientadores da mesma, distribuindo-os pelos alunos imediatamente antes da deslocação. Se no início eram apenas entregues questionários que, abrangendo toda a realidade da visita/excursão, obrigavam à constante atenção do aluno sobre as palestras *in situ* e o que observava, agora os professores vão originar autênticos *guias de viagem*, mais ou menos detalhados consoante o tipo de deslocação e que incluem todo o tipo de informações necessárias à sua boa consecução: (i) instruções e regras, (ii) o material necessário a levar, (iii) o roteiro e programa horário das visitas, (iv) recomendação de algumas leituras de textos dos manuais, de monografias e/ou, nalguns casos, dos apontamentos incluídos pelo professor sobre os locais a visitar, bem como (v) as possíveis tarefas a realizar<sup>7</sup>. Estas indicações de ordem prática dadas nos *programas-guia* prendem-se, sobretudo, com uma acção pedagógica que pretende, no limite, construir um instrumento disciplinar dos educandos, regulador da sua acção, experiencição e instrução no âmbito de uma actividade que se pretende *formativo-socializadora extramuros*, integrada no ideal de ensino moderno.

Paradoxalmente, os professores advogam que “a planificação das visitas de estudo não impõe orientação rígida. O professor é apenas o orientador, o guia dos alunos; pretendemos que as visitas do estudo [sic] sejam também oportunidades fornecidas aos alunos no sentido de *observação activa* e de *descobrimento*. O professor cria situações estimulantes, satisfaz curiosidades, elucida, esclarece, mas não expõe em termos de fazer lições nos moldes clássicos” (Henriques, 1960: 148). Assim, a condução daquela actividade, no conjunto dos objectivos, é repartida por vários meios: faz-se, quando possível, pela orientação do olhar e interrogação sobre os objectos, instrumentada já não apenas pelo questionário, quando distribuído, mas sobretudo pela exposição oral do professor *in loco*, associada ao desafio das tarefas a concretizar, por vezes integradas em concursos que estimulavam a participação naquelas. De igual

---

<sup>7</sup> Cfr. BENTO, Carlos (1964). Por Terras da Estremadura e da Andaluzia. Roteiro de uma Excursão Escolar. *Escolas Técnicas*, 35, pp. 71-91; e S.A. (1956). Visitas de estudo: Esboço do plano de uma visita a Sintra. *Escolas Técnicas*, 20, pp. 85-89.

modo, para o pleno sucesso das visitas era aconselhado o entrosamento com outros agentes que contribuíssem para o processo de aprendizagem decorrente daquela, nomeadamente contactando os serviços educativos, no caso dos museus, ou pelo convite “a professores e administradores para aconselharem em matéria educativa” (Miguel, 1966: 46):

*Para que a ligação eficiente da Escola com o Museu resulte é preciso ajustar programas, dispor de tempo, e isso supõe a possibilidade de o professor comunicar aos orientadores das visitas os seus projectos e colocar, no museu ou monumento, pessoal idóneo que substitua de vez os empregados não esclarecidos.*

(Miguel, 1966: 45)

Em todo o caso, qualquer que seja a pessoa que explana a matéria associada aos objectos em estudo, é fundamental não perder de vista que “os objectos devem ser apresentados dum modo claro e corrente; a apresentação deverá ser lógica, simples e agradável”, longe do monólogo de quem expõe e aberta ao diálogo com os alunos. (Miguel, 1966: 46). Neste contexto, estes eram “convidados a escrever *algumas notas*, destacando os assuntos que mais prenderam a sua atenção”, pois no final, estas constituiriam “um precioso *material* para a melhor apreciação do desenvolvimento intelectual do aluno, do seu poder de fixação” (Henriques, 1960: 170). De facto, ainda que se revista de uma metodologia activa, a avaliação dos estudantes é baseada nos pressupostos teóricos contra os quais emergem este tipo de práticas, uma vez que aqueles são chamados a produzir um conjunto de trabalhos onde efectivamente os relatórios escritos representam o documento mais valorizado, por ser mais extenso e reflexivo não apenas do que aconteceu, mas do que o aluno aprendeu. Revestido de um carácter lúdico, este tipo de actividades não deixa de constituir numa acção pedagógica, pelo que “não sendo esta mais do que uma lição ministrada num meio muito diferente daquele a que o aluno está habituado – a sala de aula” importa, depois da sua execução, ou seja, da coordenação entre o que foi estudado na primeira fase e o contacto com a realidade, proceder à “verificação dos resultados obtidos. Trata-se de determinar até que ponto é que os alunos aproveitaram os ensinamentos que lhes foram ministrados, pois, só através desses resultados se pode concluir o valor de tais lições. Por isso é necessário imprimir-lhe um sentido um tanto utilitário, de modo a proporcionar ao aluno os meios através dos quais possa mostrar o seu aproveitamento” (Loureiro, 1964: 65 e 65). E continua a professora estagiária, no âmbito de uma sessão de estudo sobre didáctica

geral na Escola Técnica Elementar Eugénio dos Santos, sobre o valor pedagógico desta prática:

*(...) a visita de estudo, revestindo-se de um ambiente de liberdade que a sala de aula não comporta, permite ao educando manifestar espontaneamente sentimentos e aptidões, até porque a alegria e a boa disposição, a que tais lições dão origem, para isso contribuem.*

*Pela observação directa que realiza, o aluno educa a sensibilidade, estimula a curiosidade, extasia-se perante o que vê, apura o sentido estético, e fixa o que lhe foi ensinado.*

*Enfim, instrui-se aos mesmo tempo que vive um dia diferente de todos os outros, diverte-se, embora esse prazer tenha uma finalidade educativa, estabelece contacto mais afável com os seus professores e estreita relações de camaradagem com os seus companheiros.*

*Além de tudo isto, as visitas de estudo e os passeios escolares deixam na alma dos que neles participam recordações de saudade: saudade pela escola, pelos colegas, pelos professores, recordações essas que se mantêm no decorrer dos tempos (...)*

(Loureiro, 1964: 65)

É no contexto do que se crê ser o seu valor pedagógico enquanto prática educativa que situamos as visitas a património arquitectónico, entranhadas também numa discursificação que advoga a necessidade de uma *cultura geral*, na articulação entre, por uma lado, a importância dos objectivos subjacentes ao ensino de disciplinas como a Língua Portuguesa e a História Pátria e, por outro, uma crescente preocupação com a educação da sensibilidade estética, enquadrados na exaltação de valores pátrios associados à memória da Nação presente nos monumentos históricos.

## 2. Que objectivos na visita Património?

### 2.1. A necessidade de Cultura Geral

A visita de estudo e a excursão escolar, enquanto processos de configuração de significados, simultaneamente dentro e fora da escola – fora do seu espaço, mas inserida na sua prática – foram, como vimos, pensadas e projectadas a partir da reiteração das teses da Escola Nova e do ideal moderno de ensino que apontava o aluno como agente activo no processo de ensino-aprendizagem, no contexto da sua educação integral e de uma transferência do *saber* para o *ser*, partindo da aplicação de métodos activos baseados na observação e experimentação, orientadas pelo professor. Neste sentido, aquelas foram sendo paulatinamente aperfeiçoadas no contexto da acção educativa, constituindo na década de 50 uma prática que, visando múltiplos objectivos, responde também à necessidade de democratizar o acesso à cultura e, assim, de promover a acção participada dos *alunos-cidadãos* na obra do Estado-Nação. De facto, desde o princípio da década de 30 vemos aparecer uma discursificação acentuada acerca da necessidade de uma cultura geral, identificada com a cultura nacional, enquanto objectivo fundamental da educação, no seio da qual podemos inserir a prática da visita de estudo a monumentos: “a educação tem por fim facultar a cada indivíduo a maior cultura e o maior desenvolvimento mental possíveis, de forma a obter a maior cultura e a maior eficiência sociais” (Tôrres, 1929: 330). Uma vez que “o poder de reacção de cada indivíduo sobre o meio é função do seu desenvolvimento intelectual e da sua cultura, que não exprime no fundo senão experiências acumuladas”, a educação assume-se como “instrumento de progresso” que “tem como fim essencial preparar os indivíduos e os agregados sociais a reagirem favoravelmente sobre o meio e a realizarem um pensamento comum” (Tôrres, 1929: 330) dispondo, para tal, dos diferentes métodos activos.

Partindo do princípio de que “Portugal não se restaurará de facto, enquanto a sua instrução não for elevada ao nível da dos povos cultos”, os professores defendem a necessidade de definir directrizes programáticas rigorosas para a sustentação da cultura nacional no quadro das quais a Língua e História Pátria, primeiro, e a Educação Estética, depois, assumem um papel preponderante. Por um lado, não só “o ensino cultural (...) deve ser predominantemente literário e artístico” (Tôrres, 1929: 337 e 338) como, por outro, estudante e cidadão fundem-se ontologicamente no conjunto dos seus deveres:

*É indispensável que o aluno compreenda bem a importância que para a vida, para a grandeza e para a independência nacional tem a sua língua; é preciso que a respeite como enorme força moral da sua Pátria, que a venere como depósito de cultura do seu País, que a ame como guarda das tradições da sua terra; é necessário que ele se convença de que tem obrigação estrita de velar pela sua pureza, e que por isso precisa de bem a estudar, precisa de bem a conhecer. Não é só dever do estudante; é dever de patriota.*  
(S.A., 1929: 96)

Assim, a tónica do nacionalismo emerge do intrincado de objectivos pedagógicos no contexto do ensino da língua e história portuguesas, por seu turno promotoras da cultura nacional, a partir das quais o professor conduz a reflexão crítica dos seus educandos no sentido de fomentar os seus “interesses morais, estéticos e sociais” e a “compreensão dos seus deveres individuais e sociais, preparando-os para virem a ser cidadãos úteis à sua Pátria, elementos da vida e de progresso, e não corpos inertes ou agentes de dissolução” (S.A., 1929: 96).

*Mas como seria possível, sem o estudo da história geral, a compreensão da história literária? Esta, afinal, é um dos aspectos, e, até certo ponto, um dos reflexos da história geral, que também entra, e com toda a razão, no plano dos estudos secundários. Efectivamente, sem conhecimentos históricos, não há verdadeira cultura.*

*Como é que alguém, sem ter a consciência do passado, sem fazer uma ideia da evolução da humanidade, poderá ter a compreensão dos fenómenos sociais? A história (...) poderá contribuir imenso para a educação intelectual e para a formação moral dos alunos; poderá e deverá ser uma escola de verdade, de tolerância e de patriotismo. No ensino do português e da história, como aliás no das outras disciplinas (...), é preciso não esquecer que o ensino deve ter uma feição acentuadamente nacional, deve ter um cunho profundamente patriótico; é o ensino secundário que mais nenhum outro pode e deve dar coesão e grandeza, e portanto solidez e elevação, à alma nacional.*

(S.A., 1929: 99-100)

Deste modo, a história foi entendida como “uma das disciplinas fundamentais (...) pelo seu excepcional valor cultural”, na medida em que condensa em si “a política, a sociologia, a ciência, a moral, a arte, a filosofia, a religião, toda a vida humana enfim, no seu aspecto dinâmico e evolutivo” e que, como tal, pelos modelos de vida que as personagens históricas devolvem, desempenha um “papel primacial na formação do carácter e na exaltação do espírito nacionalista” (Tôrres, 1929: 353-354), tanto mais se associada à reiteração do ímpeto moderno de conversão em realidade viva e participada, reforçado a partir de 1947, com a reforma do ensino liceal:

*A organização dos programas terá em vista despertar nos alunos o espírito de observação, criar hábitos de raciocínio e gosto do esforço pessoal, estimular o exercício activo de reflexão e crítica, desenvolver o sentido ético e estético e a imaginação criadora, evitando a acumulação desordenada de conhecimentos, a especialização prematura e a excessiva sistematização.*

(Decreto 36507 de 17/09/1947)

Com efeito, a partir de meados da década de 40, assistimos à reafirmação dos pressupostos inerentes aos métodos activos postulados pela Escola Nova:

*A escola passiva foi substituída pela escola activa; à quantidade sucedeu a qualidade; a escola onde se aprende desapareceu de vez para dar lugar à escola onde se trabalha. (...)*

*Abrem-se as janelas amplamente ao ar de fora; libertam-se os alunos da passividade antiga; põe-se a criança em contacto com as coisas; permite-se-lhe que verifique os factos vividos. Da actividade puramente receptiva, passa-se à experiência pessoal, à observação individual. A lição deixa de ser aprendida e passa a ser espontânea. O esforço deixa de ser mecânico e passa a ser inteligente, isto é, verdadeiramente produtivo.*

(Mattoso, 1948: 47-48)

Estes encontram-se agora de tal modo marcadamente presentes nas disciplinas de Língua e História Pátria que a própria escrita é incluída nesta lógica, sustentada pelo argumento de que “redigir é exprimir o pensamento por escrito, numa ordem conveniente e de forma correcta. Quem sabe *falar* deve, portanto, saber *escrever*. Basta que se deixe redigir *como se fala*. (...) nas *redacções livres*, procurámos fazer ver aos jovens escolares que apenas interessa o que é notado e observado, descrito perfeitamente como se fala, da maneira mais simples e comezinha (...) cenas vividas no contacto diário com o mundo envolvente, passeios, excursões, quadros familiares, pormenores da vida escolar” (Mattoso, 1948: 52-53). E acrescenta o director da Escola Comercial Pedro Santarém:

*A estas redacções livres, acompanhadas ou não de desenhos, conforme a tendência do aluno para ilustrar o seu pensamento por meio de imagens gráficas, foram sucedendo os exercícios dirigidos, os trabalhos de invenção, destinados a obrigar o aluno a pensar, a adquirir ideias numerosas e variadas, a observar com proveito, aprendendo, ao mesmo tempo, a clareza de expressão, a elegância da forma, a simplicidade, o gosto, a sinceridade.*

(Mattoso, 1948: 53)

Adequando o tipo de trabalho pedido aos estudantes à sua realidade individual, tornando-o permeável à sua imaginação e criatividade, os professores procuraram

despertar o interesse dos estudantes e motivá-los. De igual modo, sem desvirtuar o objectivo primeiro do ensino da história que consiste na “formação da consciência histórica”, também este deveria ir ao encontro da imaginação das crianças e jovens sob pena desta disciplina, ao invés de aprendida, ser *decorada*, não chegando os alunos a “compreender a *utilidade* de semelhante estudo” (Mattoso, 1948: 55). No limite, o ensino da história far-se-ia, sempre que possível, por meio de um ensino intuitivo e indutivo que, “partindo da *observação* e da *experiência*”, facilitaria a aquisição de conhecimentos e a elaboração imediata ou posterior de ideias no seio do processo de abstracção e de síntese. Para tal o professor podia servir-se ainda de “desenhos, esquemas e gráficos, mapas e esboços, fotografias, projecções fixas ou cinemáticas, dispositivos e aparelhos demonstrativos” (Costa, 1961: 196 e 198) que, no entanto, não substituem a vantagem que as visitas e excursões escolares representam no contacto directo com os objectos: “quanto ao ensino da História é inegável o valor de passeios e excursões locais onde existam monumentos históricos, assim como de visitas a museus e arquivos, o mesmo podendo dizer-se das visitas a monumentos artísticos, museus e exposições relativamente ao ensino da Arte, do Desenho, por exemplo” (Costa, 1961: 202).

Se no ensino do português e da história, a visita e/ou excursão a património arquitectónico visam, por um lado, a valorização e estudo deste que, integrado na objectivação dos conteúdos programáticos daquelas disciplinas, promovem o acesso e democratização na aquisição de uma cultura geral associada a valores nacionalistas, ao mesmo tempo, por outro lado, permitem desenvolver, nos seus múltiplos objectivos pedagógicos, a educação integral do aluno, cidadão *por vir*. Contudo, veremos que no que concerne à concretização dos objectivos desta *praxis*, o valor patrimonial do monumento histórico, enquanto configuração simbólica da Nação, só pode ser apreendido na sua totalidade por meio de uma educação estética, pelo que aquelas disciplinas e as de desenho e artes plásticas se vão apropriar dela na materialização da metamorfose preconizada do *aluno-cidadão*. Neste sentido, assistimos a uma crescente discursificação que permitirá a apologia de uma mentalidade artística como parte integrante da instrução dos alunos para a aprendizagem e produção de *capital cultural*.

## 2.2. A importância de uma mentalidade artística

A crescente importância da fundação de uma mentalidade artística, que a partir da década de 30 começa a aparecer na literatura pedagógica, está intimamente afectada à necessidade de configuração de uma cultura geral, na medida em que, concretizando-se de igual modo por meio de métodos activos, responde na sua essência aos objectivos preconizados pelo ideal de uma educação integral. Não obstante, visa ainda consagrar a educação estética no seio da prática educativa, quer no que concerne ao desenvolvimento da sensibilidade, isto é, da formação do gosto, quer no que respeita tanto à aquisição de códigos de decifração de obras de arte, ou seja, à sua interpretação, como à defesa e difusão de ideias associadas à criatividade e imaginação enquanto intervenientes nos vários domínios do intelecto. De facto, estas apresentam-se como impulsoras do interesse vivo do aluno, ao mesmo tempo que promovem, primeiro, a compreensão do real e, mais tarde, a acção do sujeito sobre meio, dentro da lógica de um crescimento e formação auto-ministrados de forma integral. Neste sentido, e procurando não apenas a instrução, mas o desenvolvimento e realização dos seus alunos, os professores vão defender a intensificação da educação estética no sentido de fundar uma mentalidade artística que vulgarize o bom gosto e que forneça os conhecimentos indispensáveis em cultura geral (S.A., 1929: 229), fundamentais na constituição do aluno enquanto sujeito e cidadão. De facto, a premência em firmar a educação estética, associada ao interesse em promover a cultura geral dos escolares, gerações vindouras da Nação, introduziu no discurso de professores e pedagogos dos meados do século XX uma doutrinação acerca da arte na escola, quase sempre articulada com a prática da visita de estudo, enquanto instrumento de promoção de uma cultura artística e recurso pedagógico no quadro dos métodos activos de *ensino-aprendizagem*. Associada a esta preconização, os professores desta área reivindicaram, para o sucesso da educação estética, uma igualdade de importância entre as disciplinas artísticas e as restantes: “convém colocar o ensino das artes plásticas no mesmo plano das outras disciplinas, devido tanto ao seu valor propriamente educativo, como ao seu valor como meio de adquirir técnicas” (S.A., 1955:121), uma vez que também estas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, influenciando não apenas do ponto de vista da habilidade manual e criatividade, mas sobretudo, pela objectivação concreta de uma síntese elaborada entre a sua imaginação e experiências pessoais, ou seja, pela produção e criação plásticas reflectidas.

Mais do que expor ou debruçar-me sobre a *transmissão-aquisição* de competências técnicas inerentes ao ensino do desenho ou das artes plásticas, importa-me focar os seus objectivos no seio de uma pedagogia da estética, enquanto promotores da constituição de uma mentalidade artística que permitirá ao aluno racionalizar, a partir da experiência estética, a realidade objectiva e assimilar e incorporar um conjunto de princípios e valores resultantes do contacto com o objecto artístico. Assim, além dos seus fins práticos que se prendem com a aprendizagem de técnicas utilizáveis no decorrer das aulas ou numa possível profissão, o ensino do desenho e das artes plásticas procurava ter constantemente presentes:

*a) os fins educativos (desenvolvimento das faculdades de observação, imaginação, de expressão, de auto-domínio, disciplina no trabalho, espírito de colaboração no trabalho de conjunto, etc.); b) os fins culturais (educação do gosto, compreensão e respeito pelas obras de arte, etc.); (...) e) os fins de larga compreensão humana (universalidade da arte, interesse e respeito pelas manifestações artísticas de todos os povos, grandes e pequenos, formação das novas gerações no espírito da humanidade, de amizade entre os povos e de paz);*  
(S.A., 1955: 122)

Do ponto de vista da educação estética, interessa evidenciar o modo como (i) os fins culturais se prendem, por um lado, com o prazer estético e, por outro, com a interpretação de objectos artísticos, presentes na relação entre o sujeito e os objectos artísticos; e o modo como (ii) os fins “de larga compreensão humana” se reportam à formação moral do aluno, inerente à constituição de cidadãos. De facto, diz-nos João de Couto, “ninguém pode negar a utilidade e eficácia dessa educação [artística], da maior importância, quer na formação moral, quer na intelectual dos estudantes” (1961: 16). A educação estética emerge, assim, não apenas como um meio que “permite a aquisição de várias formas de linguagem, através das quais a criança e o adolescente se realizam e auto-educam pela livre experiência” (Rodrigues, 1958: 256), mas que sobretudo procura desempenhar um papel que vai para além da mera (re)produção plástica, na medida em que visa constituir “factor educativo indispensável para o completo desenvolvimento da personalidade e poderoso meio para o conhecimento mais profundo da realidade” (S.A., 1955: 121). É como se, na apropriação da arte como instrumento para a educação, o aluno fosse completamente absorvido em toda a sua dimensão ontológica, uma vez que a educação estética visa simultaneamente a sua sensibilidade e razão, nas relações que

estabelece com os objectos, tendo em vista uma construção de significados, simultaneamente subjectivos e objectivos, indissociáveis na construção do eu.

Mais do que pela produção plástica reflectida, a educação estética faz-se, então, “colocando os alunos em contacto directo com as obras de arte, sempre que seja possível” (S.A., 1955: 121), uma vez que “à medida que o jovem se sensibiliza com os fenómenos e coisas com que vai contactando, localiza e acumula mais essa afinidade no subconsciente, enriquecendo gradativamente o seu conhecimento. Quanto maior for o número dessas afinidades sensitivas, maior será a riqueza consciencial, mais rica a vida da criança. Para ela só é verdadeiramente importante a coisa com a qual sente parentesco ou aproximação afectiva” (Fernandes, 1958: 103). Neste sentido, professores e pedagogos sustentaram que, entre outros meios, “os passeios e excursões – chamando neles a atenção dos alunos para as belezas da natureza e das obras de arte” – fornecem elementos que, bem aproveitados, muito poderão contribuir para a educação estética dos estudantes” (S.A., 1929: 230), sobretudo se inspirados nas “tradições artísticas tanto nacionais como locais” (S.A., 1955: 123). Assim, não só se potencia a aproximação afectiva do aluno com o objecto, como a sua cultura artística “será grandemente favorecida pelo conhecimento familiar dos recursos da arte local (...) e das belezas naturais, como pela participação acessível nas diferentes manifestações artísticas” (S.A., 1955: 125). Do mesmo modo, advogam a importância do “ensino criterioso da história da arte, ante exemplares autênticos, quanto possível [sic], e, quando não, ante boas reproduções” (S.A., 1929: 230) que possibilite aos alunos interpretar as obras e usufruir esclarecidamente delas. Não obstante, à excepção do ensino profissional, industrial e comercial que prevê nos seus programas a leccionação daquela disciplina, o ensino liceal conquanto não exclua por completo a arte dos seus planos curriculares, uma vez que ela integra as disciplinas de língua portuguesa, história e desenho, não lhe atribui um lugar de destaque. A história da arte, enquanto elemento basilar da educação estética do ponto de vista da racionalização das obras, apresenta-se todavia neste tipo de ensino, como um elemento superficialmente transversal a algumas disciplinas e práticas educativas.

Compreendemos, portanto, que a fundação de uma mentalidade artística vai operar-se segundo dois modos: um primeiro, prende-se como vimos pela educação artística, pela prática da arte, isto é, pela produção plástica; e um segundo, pela educação pela arte, onde as visitas de estudo assumem um papel essencial. Se, por um lado, “a educação através da Arte não é educação artística” já que “a primeira deve ser

extensiva a toda a população com vista à formação do homem completo”, não se pretendendo “forjar artistas, mas antes levar à compreensão destes” (Rodrigues, 1958: 256); por outro, é unânime que a arte no ensino “tem uma influência fundamental no desenvolvimento da personalidade do jovem e, portanto, no seu futuro” (Fernandes, 1958: 109).

*Como o interesse pelas criações artísticas está dentro de nós e ninguém é alheio ao seu chamamento, quando um dia se faz acordar essa faceta da nossa natureza sensível, tudo desperta para novas curiosidades, que acompanham, com maior ou menor intensidade, toda a nossa vida.*

(Couto, 1961: 11-12)

Apesar de diferirem processualmente no modo como abordam a arte, é pela combinação das duas, enquadradas no ideal da educação integral, que os professores pretenderam promover uma mentalidade artística. Esta visava, sobretudo, estimular dois aspectos que, articulados na relação entre sujeitos e objectos artísticos, possibilitariam àquele a assimilação e reflexão crítica acerca de quaisquer objectos com valor estético e, conseqüentemente, a aquisição e produção do *capital cultural* necessário à edificação da sua cultura geral: o primeiro prende-se com a necessidade de formar o gosto, enquanto processo de subjectivação de uma realidade artística e o segundo com a interpretação dessa mesma realidade enquanto processo hermenêutico individual de construção de significados.

### 2.2.1. Relação entre o sujeito e os objectos artísticos

No contexto dos objectivos da visita de estudo a Património Arquitectónico levantam-se questões que se prendem com as relações que o sujeito, enquanto ser em crescimento e formação, deve estabelecer com os objectos artísticos no campo da arte, quer do ponto de vista subjectivo do prazer estético, quer do da interpretação das obras arquitectónicas, quer ainda do ponto de vista pedagógico no que diz respeito à aprendizagem dos códigos de decifração para a apreciação e apreensão estéticas na produção de *capital cultural*, no seio da sua educação. Neste contexto, e tratando-se de educação integral no contacto com os monumentos históricos – enquanto objectos portadores de uma carga simbólica –, estas questões suscitam o aporte teórico de Pierre Bourdieu, no que este escreve relativamente aos modos de construir, produzir, e elaborar no indivíduo uma peculiar espécie de *aptidão* que é firmada, primeiramente,

como uma *aptidão emocional*, identificada como a capacidade de experienciar o contacto com um objecto artístico, numa dimensão subjectiva que podemos designar por “prazer estético”.

Oriundo da estética romântica, este conceito foi primeiramente entendido como sendo *desinteressado* no seio de um modelo de contemplação. Contudo, constitui uma sensibilidade que pode ser paulatinamente obrada através (i) de uma convivência continuada e, conseqüentemente, da progressiva familiaridade, e (ii) do estudo sistemático de referências artísticas que, no contacto com as obras e com a leitura que outros fazem delas, se assume, ela própria, como um produto cultural.

*A construção social de um campo de produção autónomo, quer dizer, de um universo social capaz de definir e de impor os princípios específicos de percepção e de apreciação do mundo natural e social das representações literárias ou artísticas desse mundo, caminha a par da construção de um modo de percepção propriamente estético (...) que nunca se afirma tão plenamente como na sua capacidade de constituir esteticamente os objectos.*

(Bourdieu, 1989: 256)

De facto, ao naturalizar-se no contexto das relações com os objectos artísticos, a capacidade para decifrar uma obra acaba por expor as diferenças socioculturais do indivíduo no que concerne ao acesso ao mundo da arte, transformando tais diferenças em distinções sociais, dentro de um mecanismo de inclusão/exclusão social. Deste modo, “a posição central do sistema de ensino na reprodução de práticas e representações” procurará, pela realização de visitas de estudo, colocar os estudantes em aparente “igualdade de oportunidades” (Bourdieu, 1989: 2) na difusão e assimilação de cultura geral, visando contribuir, portanto, no contacto com os objectos, para a formação e constituição do cidadão. Assim, no quadro de uma escola de massas, a igualdade de oportunidades confunde-se com a igualdade de formação, e a prática educativa assume-se como parte de um modelo social de consumo de bens simbólicos segundo um conjunto de disposições legítimas.

Se aceitarmos que o campo da arte pode ser definido como um sistema estruturado que possui normas que regulam o acesso e o sucesso neste âmbito e que, por isso, determinam a posição ocupada pelos seus agentes na assimilação de *capital cultural*, entendido como forma de conhecimento cultural, competência individual e como código interiorizado (Bourdieu, 1989: 2), por sua vez, perceberemos que o conhecimento dos códigos de decifração estética é conseguido através do domínio dos

princípios que definem a maneira legítima de abordar a obra de arte de acordo com as perspectivas sócio-culturais que a sustentam, ou seja, por meio do domínio de um *poder simbólico* instituído:

*O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama conformismo lógico, quer dizer, «uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências» (...) Os símbolos são os instrumentos por excelência da «integração social»: enquanto instrumentos do conhecimento e de comunicação (...), eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração «lógica» é a condição da integração «moral».*

(Bourdieu, 1989: 9-10)

Neste contexto, a noção *capital cultural*, co-existe sob três formas: incorporado, objectivado e institucionalizado (Nogueira & Catani, 2007). Num estado incorporado, abarca os principais elementos constitutivos do gosto e o maior ou menor domínio da linguagem que lhe dá sentido, correspondendo ao conhecimento-base do aluno, ao qual a transmissão das referências culturais e os conhecimentos considerados apropriados e legítimos presentes no vocabulário erudito facilita, então, a aprendizagem dos conteúdos e códigos de decifração, fazendo funcionar este *capital* como uma ponte entre os diferentes mundos que o indivíduo integra. A acumulação desta forma de *capital cultural* demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação, realizada individualmente pelo agente:

*Sendo pessoal (...) é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma prosperidade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus.*

(Nogueira & Catani, 2007: 74-75)

Num estado objectivado, por sua vez, corresponde à assimilação simbólica de bens culturais materiais, a qual o obriga necessariamente a possuir, *a priori*, o referido *capital* incorporado. Por fim, num estado institucionalizado, este materializa-se, por meio dos diplomas escolares, correspondendo, de um modo livresco, ao que o estudante sabe. Deste modo, nas disposições interiores do aluno, partir do que sabe, do que vê, e do que pensa na relação entre estes dois, cria-se um ciclo de apropriação simbólica de capital, cuja assimilação o integra na essência do indivíduo. Neste sentido, o conceito

expresso pelo termo *habitus* corresponde a um sistema de disposições inconscientes, produto da interiorização de estruturas objectivas, que consistem num conjunto de estruturas implantadas, primeiramente por meio da educação em meio familiar – informal – e/ou escolar – formal –, depois transformada em princípios de estruturação de experiências futuras: é, portanto, um conhecimento adquirido, um capital que “indica a disposição incorporada, quase postural (...) de um agente em acção” (Bourdieu, 1989: 61), associado ao primado da razão prática, isto é, ao sujeito como operador na configuração do objecto. Assim, a experiência estética ocorre a partir das relações que cada indivíduo é capaz de estabelecer em contacto com a obra de arte, ou seja, a partir das diferentes percepções que se constituem dentro de um determinado contexto: o do indivíduo. Se, por um lado, tal experiência é de facto subjectiva, pode, contudo, servir-se de um conjunto de ferramentas para a apropriação estética presentes no seio da comunidade em que se insere, num crescendo gradual.

Para que compreendamos as relações entre o sujeito e os objectos artísticos no contexto da realização de visitas de estudo e excursões escolares para a promoção de *capital cultural* e de um *habitus* cultivado, necessários à metamorfose *aluno-cidadão*, parece-me relevante fazer uma abordagem concreta das duas dimensões desta relação. A primeira prende-se com a apreciação estética, particularmente no que respeita ao processo de subjectivização das obras por analogia à subjectivização do mundo, estudada sobretudo pela filosofia e pela estética; constituindo a segunda nos métodos que possibilitam a apreensão de bens simbólicos, cujos processos foram estudados sob inúmeros pontos de vista, entre os quais o da ciência cognitiva e o da hermenêutica, contribuindo ainda hoje para a reflexão sobre a história daquela prática educativa na apropriação de objectos culturais.

### 2.2.2. A Apreciação Estética

Desde o século XVII que encontramos uma oposição marcada entre, por um lado, o classicismo que concebe a arte por analogia com a ciência e lhe fixa por finalidade representar a verdade e, por outro, uma estética da “delicadeza” ou do “sentimento” que vê sobretudo na presença do Belo na obra uma “expressão daquilo que os impulsos da paixão podem ter de indizível” (Ferry, 2003: 46). Todavia, e durante muito tempo, estas duas posições, de aparência antagónica, procuram responder à mesma problemática sobre os critérios do belo no seio do individualismo, partindo

ambas da crença de que a intersubjectividade suscitada pelo objecto belo só pode ser pensada a partir de um sentido uno que garante o acordo entre os particulares. Mesmo a *Aesthetica* de Baumgarten, considerada a obra fundadora da autonomia científica da Estética, não conseguirá fundar a plena autonomia do sensível frente ao inteligível, uma vez que não consegue, em última instância, conferir à beleza um lugar tão eminente como o concedido de direito ao verdadeiro e ao bem.

A conquista da autonomia da sensibilidade relativamente às vertentes teórica e prática inteligível só é conseguida com Kant, que elabora os princípios de uma estética em cujo âmbito a “beleza adquire uma existência própria e deixa enfim de ser o simples reflexo de uma essência que, fora dela, lhe conferia a sua significação autêntica” (Ferry, 2003: 48). A partir daqui, o sensível torna-se a marca por excelência do conhecimento finito da condição humana, assumindo-se como fundamento da distinção entre o homem e Deus, entre o humano e o divino. A nova figura da subjectividade finita reflecte-se na *reflexão*, onde a teoria do juízo de gosto é entendido como juízo “reflexivo”, não podendo emanar senão do sujeito finito, sensível, distanciando de Deus, cuja retracção obriga a pensar o “senso comum” suscitado pelo objecto belo (Ferry, 2003). Também Nietzsche retoma sob certos aspectos o projecto kantiano de conceder ao sensível uma autonomia face ao inteligível, legitimando a multiplicidade de pontos de vista dos homens contra o divino, sentido uno da verdade e do bem, enquanto garantia da harmonia das várias perspectivas.

*A “morte de Deus” significa a do sujeito absoluto, ao mesmo tempo que designa o advento do “sujeito fragmentado” (...) já não há verdade absoluta, mas apenas verdades, pontos de vista perfeitamente singulares.*

(Ferry, 2003: 50)

Se a partir de Nietzsche está indubitavelmente imbuída a vanguarda estética, na medida em que esta se encontra indissolúvelmente ligada à figura do sujeito fragmentado, quer na sua perspectiva hiperrelativista, ou hiperindividualista em que se glorificam valores subjectivos, como a inovação, originalidade e ruptura com a tradição, no universo contemporâneo, essa tensão entre o subjectivo e objectivo no contacto com objectos artísticos tende a esbater-se em benefício do primeiro. Por outro lado, no que concerne à apreensão estética de monumentos históricos e aos sentimentos que suscitam, veremos o Estado assumir-se como *autoridade dogmática*, ou seja, como entidade agregadora das múltiplas perspectivas, objectivando uma sensibilidade que, na

apreciação estética é, de facto, subjectiva, mas cuja apreensão simbólica universaliza uma verdade axiomática traduzida no sentimento pátrio, identificador da pertença de cada indivíduo a uma memória colectiva que, por meio do valor nacional daqueles, o sujeito pode simultaneamente contemplar e apreender adequadamente.

*Se a beleza não é mais do que a aparência, a manifestação sensível de uma ideia verdadeira ou de uma evidência moral, é claro que o seu verdadeiro valor reside, e isso por essência, noutro lugar diferente de si própria – no verdadeiro ou no bem que ilustra. Quando muito, poderá aspirar ao talento na encenação de um conteúdo que não lhe pertence como propriedade sua.*

(Ferry, 2003: 47)

Deste modo, a subjectivização ou objectivação do mundo não implica obrigatoriamente questionar a construção de significações múltiplas ou de uma única significação em torno dos conceitos e valores inerentes ao sujeito, correspondendo apenas à declaração da inexistência ou existência, respectivamente, de um mundo unívoco evidente, onde a pluralidade de mundos particulares é uniformizada pelo Estado-Nação no seio da afirmação de uma unidade e identidade histórico-cultural. O lugar-comum segundo o qual o belo é uma questão de gosto constitui, de facto, uma realidade, mas que, apesar disso, não é independente da apreensão simbólica dos objectos. Assim, o que caracteriza a visita a património histórico é menos a sua apreciação estética desinteressada, a qual serve apenas para formar o gosto de quem o observa e visita, e mais a assimilação de valores identitários inerentes ao monumento histórico dentro de uma lógica nacionalista e patriótica, onde a contemplação e o fascínio estéticos deste processo de apreciação se transformam em revelação de uma verdade no momento da sua apreensão, primeiramente imediata e, depois, construída por meio da mediação. Neste sentido, a apreciação do monumento constitui-se como objectivo no seio daquela prática porque possibilita um compromisso pessoal de cada sujeito com o que vê, sente e pensa na relação destes dois, na medida em que o contacto que estabelece radica numa ligação e identificação com uma herança (Funch, 2000). Se o monumento existe por si no processo de perpetuar a memória de cada um e de todos, cabe às comunidades eruditas estudá-lo e interpretá-lo no sentido de (i) o valorizar e conservar, mas também de (ii) transmitir e ensinar às gerações vindouras, promovendo, deste modo, o *capital cultural* da Nação e assegurando, conseqüentemente, a sua regeneração e unidade.

### 2.1.2. A Apreensão Estética

A apreensão estética de qualquer objecto e, conseqüentemente, a acumulação de *capital cultural*, faz-se por meio de um processo construtivo individual, possibilitado pela escola a todos os alunos, através do qual se dá a configuração da obra de arte no seio da sua interpretação, o qual é de igual modo dependente do meio em que o indivíduo se insere. Atendendo ao processo individual de construção de significados, se o modo como os sujeitos compreendem os objectos artísticos é, por um lado, indissociável da sua cognição, por outro, é totalizado no quadro da experiência estética, ela própria concebida na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, ou seja, no processo de maturidade do aluno e na sua aquisição de capacidades complexas, que podem ser definidas como *aglomerados de ideias* (Parsons, 1992), e não propriedades desta ou daquela pessoa, sugerindo-nos a existência graus de apreensão. Deste modo, podemos entender cada aglomerado com uma configuração ou estrutura de pressupostos relacionados entre si, que se encadeiam lógica e não arbitrariamente à medida que o somatório de aquisições se avoluma, e portanto, parte de um progresso de assimilação de *capital cultural* que se insere na concepção educativa de um ensino por medida, adaptado à capacidade de cada criança, onde o professor a acompanha no seio da classe. Quando, por fim, o aluno é capaz de reorganizar experiências e associá-las e relacioná-las com os conhecimentos adquiridos, o juízo de interpretação e compreensão artísticas vão-se aperfeiçoando, dando lugar à configuração de significações paulatinamente mais complexas, que reflectem não apenas um incremento na capacidade interpretativa, mas sobretudo um maior grau de conformação com a maneira “legítima” de apreciar uma obra, já que “as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social” (Bourdieu, 1989: 141).

Na relação dialéctica entre a progressiva compreensão estética e as normas instituídas de abordagem artística, fundadas num determinado contexto histórico-social, o aluno vai incorporar um conjunto de categorias de percepção estética e, desta feita, o sistema de códigos que rege o campo da arte, tornando-se detentor de uma competência que é tanto maior quanto o seu contacto com a obra:

*A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito da concordância entre as duas faces da mesma instituição histórica, o habitus culto e o campo artístico, que se fundem mutuamente: dado que a obra de arte só existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objecto simbólico dotado de sentido e de valor,*

*se for apreendida por espectadores dotados de atitude e da competência estéticas taticamente exigidas, pode dizer-se que é o olhar do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de ter de imediato presente no espírito que só pode fazê-lo na medida em que é ele próprio o produto de uma longa convivência com a obra de arte.*

(Bourdieu, 1989: 285-286)

Assim, nas aulas que antecedem uma visita ou excursão escolar, por exemplo, é ministrado o conhecimento prévio destes princípios normativos que permitirá ao aluno identificar as qualidades materiais inerentes ao objecto artístico aquando da presença daquele. Deste modo, tanto a apreciação, mas sobretudo a sua apreensão artística patenteia-se em função (i) de factores como as normas convencionais que vigoram na relação do indivíduo com a obra de arte num contexto histórico, social e cultural definido, no qual ocorre a experiência estética, mas também (ii) do seu *capital cultural*, ou seja, o conjunto de conhecimentos prévios que incorporou, desde as características estilísticas do edifício aos próprios valores que aquele encerra. O processo de construção de significado é, portanto, afectado pelo modo como percebemos que, por sua vez, é condicionado pelas nossas convicções religiosas, ideológicas, políticas, etc., simultaneamente individuais e culturalmente inflectidas. A nossa percepção, memória e pensamento diferem culturalmente porque são construções culturais, pelo que o nosso *sensu comum*, aquilo que nos parece natural, advém de um contexto social, geográfico, histórico, cultural, etc. específico. De facto, a educação estética assume-se, em contexto escolar, como “uma prática social que prossegue o objectivo de proporcionar às pessoas determinados aspectos da experiência social acumulada, partilhada dentro de determinada sociedade” (Leontiev, 2000: 127).

Numa aproximação à teoria construtivista, que parte do princípio de que o desenvolvimento humano é determinado por acções mútuas entre o indivíduo e o meio, em que aquele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento de forma cada vez mais elaborada, os significados construídos emergem de uma resposta individual ao objecto artístico, relacionada com as fontes e capacidades que o agente consegue trazer no desenrolar do processo de observação. Deste modo, ao mesmo tempo que compreendemos a obra e ela se começa a contextualizar, estabelecemos relações e experimentamos novas ideias, influenciando também ela a nossa percepção. Explicado do ponto de vista da Hermenêutica, este “processo pelo qual os indivíduos atribuem sentido à sua

experiência” (Hooper-Greenhill, 2000: 140) é construído num movimento contínuo, cujo significado é constantemente modificado, focado na relação do indivíduo com os objectos artísticos e na discussão da observação. Este movimento, constituído através de uma acção circular – o círculo hermenêutico (Gadamer, 2005) –, resulta na mutabilidade do significado, conforme a actividade mental do observador.

*O círculo não é de natureza formal; não é subjectivo nem objectivo, mas descreve antes a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação de sentido que guia a nossa compreensão (...) não é um acto da subjectividade mas é determinada a partir da comunidade que nos une à tradição. Mas na nossa relação com a tradição, esta comunidade está submetida a um processo de formação contínua. Não é simplesmente um pressuposto sob o qual nos encontramos sempre; somos nós próprios que o instauramos na medida em que compreendemos e participamos do acontecer da tradição, e continuamos a determiná-lo assim a partir de nós próprios. Neste sentido, o círculo da compreensão não é um círculo «metodológico» mas algo que descreve um momento estrutural ontológico da compreensão.*

(Gadamer, 2005: 388-389)

A tese da Escola Nova de que os alunos são intervenientes activos no processo de construção de significado procura combinar, então, as perspectivas hermenêutica e construtivista, por oposição ao paradigma behaviorista da aprendizagem que concebe o indivíduo como receptáculo vazio, cujo processo de observação, interpretação e conhecimento assenta na recepção passiva de um corpo objectivo de factos a ele externos, transmitidos por terceiros, na medida em que o próprio sujeito racionaliza o que lhe é dado a conhecer.

No entanto, partindo do princípio que todo o processo interpretativo é simultaneamente individual e social, uma vez que a nossa percepção dos objectos é culturalmente fundada, tomo o conceito *comunidades interpretativas* (Fish, 1890; Hooper-Greenhill, 2000), que explica a diversidade e mutabilidade de contextos em que o processo de construção de significado se constitui, na medida em que, aquelas constituem grupos ou sociedades que têm os seus próprios modos de conhecimento e que, por conseguinte, partilham um conjunto de estratégias individuais, limitadas e mediadas pelo seu lugar social (Hooper-Grennhill, 2000). Quer isto dizer que, perante um mesmo objecto, diferentes comunidades vão identificar a sua significância e características evidentes, determinando o modo como esse mesmo objecto é

percepcionado, de acordo com o seu *capital pessoal, social e cultural*, o seu *senso comum*. Assim, a compreensão dos monumentos nacionais está dependente de um conjunto de premissas formuladas no seio de um sistema ideológico complexo onde “história no seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo dos tempos nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado (...) se tornou *habitus*” (Bourdieu, 1989: 82). Enquanto sinal convencional herdado e constituinte do sujeito, estas premissas confluem, por um lado, com o objectivo educativo de identificação do aluno com um sentimento de pertença colectivo e estão integradas, por outro, no próprio processo de socialização do aluno.

*A apropriação de toda esta experiência pelos indivíduos é uma parte substancial, se não uma parte significativa do processo de socialização. Um aspecto da socialização é a adaptação social de uma pessoa a um sistema específico de normas e regulamentos sociais, que implica o desenvolvimento da competência prática e social para a interacção efectiva com o sistema social (...). Outro aspecto é o desenvolvimento da identidade social de uma pessoa (...). Mais evidentes são as identidades sociais: nacionais e étnicas (...), religiosas e ideológicas (...). O nível mais elevado de identidade pode designar-se identidade transsocial, que é a consciência que uma pessoa tem de si mesma como ser humano e cidadão do mundo. (...) Todos os níveis de identidade social baseiam-se na apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social, que são transmitidas através do sistema de ensino.*  
(Leontiev, 2000: 127)

Se o maior ou menor domínio dos códigos estéticos de um indivíduo determina a interpretação e, conseqüentemente, a apreensão do objecto artístico, quando o observador desconhece este sistema, a obra não é compreendida na íntegra e é apreendida superficialmente, pelo que aquele tende a projectar-se emocionalmente na obra, fundando a sua experiência numa realidade subjectiva mediada pela apreensão ingénua das propriedades sensíveis da obra, em comunhão com a sua apreciação estética. Neste sentido, diferencio a apreensão estética como produto de uma competência, da apreciação estética como condição social do gosto. Enquanto a primeira é uma fruição esclarecida que implica uma distanciação afectiva do objecto, a segunda caracteriza-se, muitas vezes, pela formulação do valor de uma obra segundo códigos familiares, fundados na experiência emocional perante a sua forma.

*Uma experiência pura da obra de arte - ao tomar como objecto de reflexão a sua própria experiência, que é a de um homem culto de uma determinada sociedade, sem tomar como objecto a historicidade da sua reflexão e a do objecto que a que ela se aplica - constitui sem saber uma experiência particular (...). Ora esta experiência (e esse sentimento de unicidade contribui, em muito, para lhe dar valor), é uma instituição que é produto da invenção histórica (...) a única capaz de explicar ao mesmo tempo a sua natureza e a aparência de universalidade que ela dá àqueles que a vivem ingenuamente.*  
(Bourdieu, 1989: 283)

De facto, a procura de um olhar puramente estético voltado ao interesse simples pela forma do objecto tende a gerar, no seio das classes dominantes, um sistema uniforme de apreciação estética, revestido de aparente universalidade, constituindo apenas um dos mecanismos de reprodução de um consenso cultural, possuidor de regras próprias, que conduz à valorização de determinados artistas, estilos ou obras no contexto do campo da arte. Não obstante, é a própria apreensão ingénuo fundada na relação afectiva com o objecto que permite a construção de significados e valores culturais, assentes na memória histórica, ela própria cultural e socialmente inflectida. Assim, de igual modo, no que concerne à visita de estudo a Património Arquitectónico, verificamos recorrentemente a preferência dos professores na deslocação a monumentos como o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém ou o Mosteiro de Santa Maria da Vitória que, no conjunto patrimonial português, constituem verdadeiros *ex-libris*, isto é, materializações de um passado histórico e artístico que se quer grandioso. Aqui, primeiro pela sua contemplação e depois pelo seu estudo e interpretação, os estudantes são convidados a comungar de um sentimento de pertença onde, imbuída de sentimentos pátrios, a experiência lhes permitirá assimilar e, simultaneamente, construir um *capital cultural*, baseado numa “essência trans-histórica” (Hauser, 1973), ou seja, numa concepção presente do valor patrimonial daqueles edifícios assente em valores universais que possibilitam a apropriação do adquirido histórico.

Por outro lado, a própria concepção da arte e da criação artística como conceitos sociais reflecte a “condição da arte” enquanto valor cultural e simbólico, cuja contemplação conduz à fruição e prazer estéticos. Estes, por sua vez, constituem categorias que reconhecem no objecto de arte os elementos sociais que identificam a função da obra de arte enquanto imagem estética a ser primeiro sentida e depois decifrada, portadora de um simbolismo a ser incorporado. Neste contexto, a contemplação estética torna-se um acto intelectual que pressupõe a familiaridade com

os objectos artísticos, configurando-se como um prazer culto que, ao ser naturalizado por aquela prática pedagógica, encobre o sistema de distinção sócio-cultural desencadeando um *habitus* cultivado, permitindo a todos os alunos uma ascensão igualitária no seu meio cultural. No contacto frequente com as obras e, consequentemente com os monumentos históricos, a naturalização de conceitos constitui-se de tal modo que o sujeito ignora o próprio processo de familiarização, considerando como espontâneas as suas elaborações, reflexo de uma cultura erudita. À medida que os valores estéticos são reconhecidos e naturalizados dentro de uma percepção cultivada, a compreensão do observador ao longo do processo experienciado de relações simbólicas desenvolve-se no sentido de o aproximar afectivamente do monumento, caracterizando-se por uma interpretação que transcende os modelos de percepção estética estabelecidos e que visa, sobretudo, o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Foi, então, dentro desta perspectiva que a escola preconizou a missão de formar um modelo de indivíduo culto, democratizando na prática da visita e excursão de estudo o acesso àqueles bens e aos meios que facultam a sua apropriação, e colocando, de igual modo, o Património ao serviço da formação dos seus *alunos-cidadãos*, enquanto ferramenta pedagógica.

### 2.3. O Monumento Histórico como ferramenta pedagógica

No contacto com o monumento histórico, concebido como manifestação artística dirigida ao sensível e, ao mesmo tempo, produto simbólico de cultura elaborado pela consciência histórica (a mesma que os professores pretendiam inculcar nos jovens) e, por isso, dirigido também à razão daqueles que o observam, o aluno é confrontado com a sua dupla dimensão ontológica na reorganização de experiências e inteligibilização de uma realidade objectiva. Se, por um lado, a escola pretendia dotá-lo de conhecimentos específicos e de cultura geral, logo de *capital cultural*, por outro, por meio da combinação daquele com a educação estética, assumia a missão de os formar integralmente de acordo com os valores morais constitutivos do sujeito, com vista à educação para a coesão e eficiência sociais, próprias da cidadania. Para tal, a deslocação para fora dos muros da escola abria a possibilidade de potenciar esse objectivo, na medida em que os alunos “deixam de ser unidades isoladas, para se tornarem elementos de um mundo complexo em que se entrelaçam”, ao mesmo tempo que promovem o “desenvolvimento físico e moral de cada um” (Pereira, 1966: 13-14 e 18).

*A missão da escola é capacitar o aluno para compreender o mundo em que vive e proporcionar-lhe os meios morais e intelectuais necessários para isso. Deve ensinar o menino a aprender, a comportar-se e a orientar-se para poder completar os seus conhecimentos, obedecer às exigências do dever e da consciência (...) E porque assim é, na realidade, a escola fornecerá ao aluno os meios necessários para que compreenda e trabalhe, de modo a poder fazer-se cidadão útil.*

(Pereira, 1966: 19)

As visitas e excursões apresentam-se, portanto, por si só como “um manancial inesgotável de ensinamentos” (Pereira, 1966: 26) que permitem ao professor ajudar os seus alunos a tornarem-se *homens novos* onde, especificamente na visita a monumentos, o educador encontra os meios privilegiados para a “intuição do «real histórico»” (Abreu, 1972: 145), o qual que possibilita a configuração de significados necessários à formação humana dos alunos, a partir de uma aproximação afectiva:

*(...) factor de anulação da «distância temporal», gerador de um movimento de aproximação, de identificação e de intropatia que, situando-nos no fluxo do tempo, nos conduz à compreensão da comunidade da condição humana e da solidariedade do esforço dos homens, criadores de Cultura (...) Apreendemos, em suma, por experiência activa e variação imaginária que a História não é essencialmente a ciência do passado irrevogavelmente morto, mas a ciência da vida que, pela Cultura, se transmite e se expande. (...) garantia de um retorno às próprias coisas, onde todo o saber construtivo se origina.*

(Abreu, 1972: 146-147)

Esta aproximação, como veremos, é conseguida pela apropriação do aluno, através da mediação da acção educativa, da configuração de valores e significados com que o edifício se apresenta aos homens. Pelos valores estético e de antiguidade, o monumento histórico afigura-se-lhes um testemunho de valor incontestável e, por isso, universal, merecedor do seu deleite, contemplação e apreciação. Pelo valor histórico, por seu turno, o aluno é impelido a reconhecer e constatar um conjunto de premissas associadas *a priori* ao monumento, e que, conseqüentemente, fazem já parte inconscientemente da sua memória histórica, tornando-se elas próprias constitutivas do *eu* do sujeito. Uma vez que “o passado em si é incompreensível e amorfo” e que “assume significado e forma apenas quando relacionado com um determinado presente” (Hauser, 1973: 271), esta memória é um produto manufacturado pelo homem que, ao longo do tempo, a foi interiorizando e incorporando, logo naturalizada e transformada

num *habitus*. Assim, o aluno é convidado a inteligibilizar o monumento histórico enquanto objecto metafórico/simbólico, fazendo-se valer do valor cognitivo daquele. Partindo do princípio de que naquele subjaz uma mensagem a comunicar, a escola apropria-se deste valor na sua missão de se tornar *activa*, transformando-o em valor educativo, primeiro para dotar o aluno dos códigos de decifração da obra e depois para garantir que aquele faz, “individualmente”, a sua correcta apreensão. Por outro lado, há que atentar à “essência a-histórica ou meta-histórica” (Hauser, 1973: 170) dos monumentos, na medida em que estes encerram, no seu carácter objectivo e normativo, uma intemporalidade que permite a identificação do sujeito na apreensão de valores que “parecem ser supra-individuais” e, por isso, representados como “supra-históricos” (Hauser, 1973) tomando-os, conseqüentemente, por válidos e facilitando o processo de apreensão estética e cognitiva. No fundo, é como se o monumento histórico proporcionasse um duplo movimento de constatação do óbvio e de descoberta de algo novo:

*De acordo com a teoria da validade, o significado pretendido é essa configuração ou padrão de um determinado juízo lógico, imperativo moral, ou forma de arte, que se deve supor ter existido antes de qualquer pessoa ter realmente pensado ou experimentado esse padrão específico. Trata-se de uma lei de pensamento ou de uma lei da forma que mantém uma identidade própria, que é concedida como independente no acto de pensar ou experimentar, e estabelecida como tarefa ou finalidade para o sujeito que efectua o acto mental. Os valores espirituais persistem e são válidos ainda que ninguém os reconheça, os confirme ou pense neles.*  
(Hauser, 1973: 190)

Se, no que concerne à correcta apreensão da significação do monumento, pensarmos que, à semelhança do sujeito, também aquele se insere numa esfera dialéctica entre o sensível e o inteligível, então a adesão e compreensão do aluno é quase imediatamente materializada no contacto directo. Ao encontrar-se na presença daquele “a sua adesão à verdade histórica” é conseguida pelo sentimento de deslumbramento que o edifício lhe provoca e cujo impacto sobre a actividade intelectual “gera um movimento de identificação” (Abreu, 1972: 153), legitimada pelo valor nacional daquele. Ou seja, por meio da acção dialéctica entre a sua apreciação estética e a apreensão cognitiva, este último sendo de igual modo um valor construído historicamente, serve-se das propriedades sensíveis do monumento para legitimar as inteligíveis como “verdade”, traduzindo-se num valor de culto na relação entre o sujeito

e o monumento histórico. Assim, no processo de *contemplação-compreensão*, a prática educativa utilizou estas duas propriedades, de culto e identificação nacional, para moldar o aluno defendendo que “com o sentido de dar a conhecer aos alunos as realidades mais notáveis da vida portuguesa” os professores estavam a preparar cidadãos (Pereira, 1966: 24). Vemos, deste modo, que a apropriação daqueles valores visou a identificação com o sentimento nacional próprio do sujeito, simultaneamente individual e colectivo, como princípio orgânico de homogeneização de diferentes perspectivas confluindo numa única “tão universalmente reconhecida que não necessita de discussão” (Wölfflin, 1866 *apud* Hauser, 1973: 159).

*O conceito do espírito de grupo [Volksgeist] como uma entidade psíquica unitária e independente é, até certo ponto, uma consequência da aplicação do conceito de organismo a corpos sociais. O comportamento colectivo do grupo é então visto não pelo que realmente é, nomeadamente a manifestação da adaptação mútua de vários temperamentos, objectivos específicos e interesses especiais, mas como o verdadeiro portador dos sinais distintivos do grupo, e é então julgado de acordo com os princípios psicológicos que são aplicados ao indivíduo. (...) A doutrina organísmica, com a sua ênfase no equilíbrio interno e na cooperação de todas as partes do todo, é uma filosofia quietista, uma ideologia de conciliação (...).*  
(Hauser, 1973: 153 e 154)

Assim, à semelhança da propaganda, e independentemente do regime político vigente, a educação visou influenciar a opinião e a conduta da sociedade, por meio da inculcação nas crianças e jovens de um *capital cultural* impregnado de valores morais, valorizando determinadas ideias mediante um processo bem delimitado de conversão e naturalização, apelando directamente às paixões, entusiasmo e educando a consciência e memória históricas, sustentadas pela presença concreta do edifício. Paulatinamente, este foi-se assemelhando a uma bandeira nacional, cujos valores permitiam (i) sugerir ou impor crenças e reflexos que, amiúde, conformariam o comportamento, o psiquismo e até mesmo convicções religiosas e filosóficas e, por conseguinte, (ii) manipular e perverter a atitude fundamental do ser humano, o seu *cogito* e o seu *eu*, criando uma falsa identidade do universal e do particular no contexto de um modelo social de consumo de bens simbólicos, isto é, de uma indústria cultural em que impera a omnipresença do estereótipo (Adorno & Horkheimer, 1994).

*A indústria cultural tem a tendência de transformar-se num conjunto de preposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente. Ela esgueira-se com mestria entre os escolhidos da*

*informação ostensivamente falsa e da verdade manifesta, reproduzindo com fidelidade o fenómeno cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal o fenómeno.*

(Adorno & Horkheimer, 1994: 11)

Apropriado pela prática educativa, o monumento histórico acabou por mostrar-se um instrumento para atingir um conjunto de objectivos no seio de “uma situação estratégica complexa de uma determinada sociedade” (Foucault, 1994: 96) que, perante diversas relações de força, actua no sentido de proceder à sua homogeneização e constituição de uma “linha geral de força” em conformidade com a ideologia que preconiza. A ideologia reflecte-se e repercute-se, portanto, na realidade social e impõe uma consciência colectiva para que a sociedade fique ordenada. Ora, se o monumento histórico expõe o evidente, o inquestionável e o indiscutível, se garante a mobilização social da nação, vai indubitavelmente inibir a emergência daquilo que Bourdieu (1983) designa por *contracultura*, instituindo por meio da difusão de uma ideologia, aquilo que deve ser considerado e naturalizado como *cultura*. Embora advogando a liberdade de acção do aluno no processo de apreensão de *capital cultural*, a natureza do gesto educativo pretendeu, no limite, objectivar a construção de significados de acordo com um *habitus* patrótico (Ó, 2003), apresentando-o como herança e, neste sentido, como constituinte da própria natureza do sujeito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A tentativa de estabelecer conexões entre a apropriação do património arquitectónico, e portanto da nossa herança cultural material, no contexto da afirmação da modernidade pedagógica e educativa, a partir da realização de visitas de estudo e excursões escolares e a missão da Escola de educar para a cidadania traduz-se, na presente dissertação, num complexo intrincado de factores e pressupostos teóricos que me conduziram ao longo de uma pesquisa histórica a procurar a fundamentação necessária à compreensão do longo processo de objectivação daquela prática nos seus múltiplos objectivos e valências. Tendo tomado como centrais os dispositivos discursivos que possibilitam a legitimação daquela *praxis*, parti do olhar de legisladores, pedagogos, reitores e professores para perspectivar o gesto educativo como *pedra angular* da formação cívica dos jovens escolares portugueses, onde as visitas de estudo e excursões escolares, entendidas como actividades circum-escolares de carácter *formativo-socializadoras*, pretendiam (i) dotar o aluno de um *capital cultural*, identificado com a cultura geral, (ii) desenvolver competências individuais e sociais sob a égide de uma aparente liberdade de acção e pensamento e, bem assim, (iii) naturalizar o processo de inculcação de valores no quadro de uma moral laica por meio da educação estética.

Assim, se a relação entre o aluno e o monumento histórico foi construída sobre um imaginário de promoção de cultura, onde a dialéctica entre contemplação e conhecimento estéticos se assumiu como propriedade de percepção cultivada, ela própria histórica, social e culturalmente inflectida, podemos afirmar que, sob a intenção de promoção de *capital cultural* e de uma mentalidade artística, a educação estética ao serviço da prática pedagógica visou, no limite, o encerramento do sujeito no contexto de uma ideologia de carácter nacionalista, onde o recurso a uma lógica educativa de propaganda do sentimento nacional ambicionava a transformação moral do aluno enquanto promessa de transformação de um mundo *por vir*. Servindo-se da constante dialéctica entre sensibilidade e razão, constitutiva, tanto do conjunto de valores atribuídos ao monumento histórico como do próprio sujeito e das relações que este estabelece tanto com o primeiro como entre pares, o sistema de ensino assumiu-se como uma poderosa instituição legitimadora de privilégios sociais, onde o civismo subentende a apropriação de uma ética em movimento. Pela visita de estudo, entendida recurso pedagógico enquadrado nos métodos activos e, assim, oportunidade educativa de um

novo modelo de ensino, o gesto educativo procurou então democratizar e objectivar o acesso aos bens culturais e à educação artística sob uma aparente neutralidade e universalização, naturalizando no contacto com o monumento histórico uma “consciência de si” análoga à identificação social e ao sentido de pertença a uma nação, com vista ao objectivo pedagógico maior da metamorfose *aluno-cidadão*.

Não obstante a pesquisa exaustiva de contributos que me permitissem defender este ponto de vista de forma coerente e coesa numa escrita clara e articulada de modo mais completo possível, ficaram por aprofundar inúmeras “pontas soltas”, pelo que a lista de fontes e bibliografia que no final apresento representa uma pequena amostra dos artigos e monografias consultados, tendo ficado tantos outros por citar. Acreditando que fazer um estudo desta natureza, e que simultaneamente se pretende científico, é um trabalho que só pode ser possível se, no limite, nos constituir enquanto sujeitos na procura de respostas pessoais e, tendo em conta a impossibilidade de abarcar a totalidade de questões que ao longo do processo de escrita me assaltaram, termino esta dissertação com a sensação de que ela própria constituiu um duplo movimento de constatação do óbvio e de descoberta de algo novo, ao mesmo tempo que se afigura inacabada, isto é, círculo hermenêutico em acção, promessa de um trabalho científico *por vir*.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### FONTES

---

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1906-1907.* Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1908].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1907-1908.* Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1908].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1908-1909.* Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1909].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1909-1910.* Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1910].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1910-1911.* Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa [1912].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar, à Lapa: Ano Escolar de 1911-1912.* Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa [1912].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1912-1913.* Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa [1914].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1913-1914.* Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa [1914].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1914-1915.* Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa [1916].

*Anuário do Liceu Central de Lisboa: Ano Escolar de 1915-1916.* Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa [1918].

ASSOCIAÇÃO ESCOLAR DO LICEU DE PEDRO NUNES. (1914). *Estatutos.* Lisboa: Imprensa Nacional.

BARATA, J. H. (1927). As excursões geográficas. *Labor*, 7, pp. 166-171.

BENTO, Carlos (1964). Por Terras da Estremadura e da Andaluzia. Roteiro de uma Excursão Escolar. *Escolas Técnicas*, 35, pp. 71-91.

COELHO, Francisco Adolfo (1911). *Questões pedagógicas: O plano geral do ensino público*. Vol II. Coimbra: Imprensa da Universidade.

COELHO, J. Augusto (1891 - 1893). *Princípios de Pedagogia*. IV Vols. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores.

COSTA, Alberto Almeida (1961). Fundamentação pedagógica das visitas de estudo e ds sessões culturais. *Escolas Técnicas*, 28, pp. 195-208.

COUTO, João de (1961). O Ensino e a Arte. *Palestra*, 12, pp. 11-18.

DEWEY, John (1936) [1916 a 1ª edição em inglês]. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Decreto de 17/12/1836 - Reforma a instrução secundária e cria os Liceus; Reforma de Passos Manuel.

Decreto de 22/12/1894 - Reorganiza a instrução secundária; Reforma João Franco-Jaime Moniz.

Decreto de 14/08/1895 - Aprova o regulamento geral do ensino secundário.

Decreto de 29/08/1905 - Reforma o regime vigente da instrução secundária.

Decreto 20741 de 11/12/1931 - Promulga o estatuto do ensino secundário.

Decreto 27084 de 14/10/1936 - Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto 27085 de 14/10/1936 - Aprova, para vigorarem desde o início do ano lectivo de 1936-1937, os programas das disciplinas do ensino liceal.

Decreto 36507 de 17/09/1947 - Promulga a reforma do ensino liceal.

FERNANDES, Fernando (1958). Uma experiência pedagógica de intenção psicogenética. *Labor*, 179, pp. 99-111.

FERREIRA-DEUSDADO (1887). A necessidade da preparação pedagógica do professorado português. *Revista de Educação e Ensino*, 4, pp. 155-158.

FERRIÈRE, Adolphe (1965) [1921 a 1ª edição em francês]. *A Escola Activa*. Lisboa: Ed. Aster.

HENRIQUES, António (1960). Instruções Escritas Nº 6. Visitas de Estudo. *Escolas Técnicas*, 25, pp. 148-149.

JÚNIOR, Alberto Fialho (1956). Convívio Escolar. *Escolas Técnicas*, 20, pp. 33-46.

LE MOS, Álvaro Viera de (1928). Congresso de "Educação Nova" em Locarno. *Seara Nova*, 113, pp. 330-332.

LIMA, Adolfo (1924). As Escolas Novas. *Educação Social*, 15-16 (1), pp. 277-283.

LOUREIRO, Manuela Maria (1964). A propósito de visitas de estudo. *Escolas Técnicas*, 35, pp. 55-70.

MATTOSO, António G. (1948). Novas Escolas - NÓvos Métodos. *Escolas Técnicas*, 5, pp. 47-63.

MIGUEL, Carlos Montenegro (1966). Visitas de Estudo e Excursões. *Escolas Técnicas*, 38, pp. 33-49.

OLIVEIRA, António J. de Sá (1915). 10º aniversário do Liceu de Pedro Nunes. *Os Novos*, 81, p. 1.

OLIVEIRA, António J. de Sá (1932). Conferências Pedagógicas. Uma excursão escolar. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, 3, pp. 281-284.

ORTIGÃO, Ramalho (1896). *O Culto da Arte em Portugal*. Lisboa: A.M. Pereira.

ORTIGÃO, Ramalho (1943-1946). *As farpas*. Vols. II e XV. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

PEREIRA, António Henriques (1966). *Excursões Escolares e Visitas de Estudo*. Lisboa: Tip. R. Coelho Dias.

RIEGL, Alois (1982) [1903 1ª edição em alemão]. The Modern Cult of Monuments: Its Character and Its Origin. *Oppositions*, 25, pp. 21-51.

- ROBERTO, Francisco Xavier (1960). Circular: Visitas de Estudo. *Escolas Técnicas*, 25, pp. 253-254.
- RODRIGUES, Madeira M. L. (1958). Considerações sobre o ciclo de conferências intitulado «Para Uma Educação Estética no Ensino». *Labor*, 171, pp. 256-260.
- S.A. (1929). III Congresso pedagógico do Ensino Secundário Oficial. *Labor*, 19, pp.218-233.
- S.A. (1929). Programas do curso complementar de Letras. *Labor*, 18, pp. 95-111.
- S.A. (1935). Os Liceus Normais e a imprensa. *Labor*, 60, pp. 268-271
- S.A. (1952). Visitas de estudo e excursões. *Acção Pedagógica*, Ano V, 6, pp. 11-12.
- S.A. (1955). XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública. *Escolas Técnicas*, 5 (19), pp. 119-128.
- S.A. (1956). Visitas de estudo: Esboço do plano de uma visita a Sintra. *Escolas Técnicas*, 20, pp. 85-89.
- SALAZAR, António Oliveira (1961). *Discursos (1928-1934)* (5ª ed.). Vol. I. Coimbra: Coimbra Editora.
- SANTOS, Theobaldo M. (1959). Definição de Método. *Labor*, 181, p. 216
- TAVARES, J. (1929). A necessidade da cultura geral e o alargamento contínuo dos conhecimentos humanos. *Labor*, 17, pp. 23-25.
- TÔRRES, Raúl (1929). Localização do ensino secundário numa reforma geral de ensino.. *Labor*, 21, pp. 323-362.
- VASCONCELOS, Faria de (1909). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand.
- VASCONCELOS, Faria de (1929). As cooperativas escolares. *Seara Nova*, 181, pp.198-199.

## BIBLIOGRAFIA

---

ABREU, Maria Manuela (1972). *As visitas de estudo no ensino da história*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

ADÃO, Áurea (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses: Organização administrativa e pedagógica (1836-1860)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max (1994). A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: QUEIROZ, J. P. (2006) *Excertos indexados de “A Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer”*, pp. 1-18.

BOURDIEU, Pierre (1983). A Arte de Resistir às Palavras. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp. 9-15.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

CANDEIAS, António; NÓVOA, António e FIGUEIRA, Manuel Henriques (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.

CARVALHO, Rómulo (2008). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHOAY, Françoise (2006) [1992 1ª edição em francês]. *Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.

ESPOSITO, Adèle e GAULIS, Inès (2010). The Cultural Heritage of Asia and Europe: global challenges and local initiatives. In: IIAS (International Institute for Asian Studies), *Forth ASEM Culture Ministers Meeting 2010*. Amsterdam, Netherlands 2-3 September 2010. s/l: Asia-Europe Foundation

FERRY, Luc (2003). *Homo Aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. Lisboa: Almedina.

FISH, Stanley (1990). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.

FOUCAULT, Michel (1994) [1976 a 1ª edição em francês]. *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Vol. I. Lisboa: Relógio de Água.

FUNCH, Bjarne Sode (2000). Tipos de Apreciação Artística e a sua Aplicação na Educação de Museu. In: J. P. FRÓIS (org.), *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.109-125.

GADAMER, Hans Georg (2005). *Verdade e Método*. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

HAUSER, Arnold (1973). *Teorias da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (2000). Testing the water: young people and galleries. In: HORLOCK, N., JACKSON, S. T. e ANDRSON, D., *Learning in Art Museums: interpretative strategies*. Liverpool: Liverpool University Press and Tate Gallery Liverpool, pp.136-145.

LEONTIEV, Dmitri Alekseevitch (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In: J. P. FRÓIS (org.), *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.127-145.

LOPES, Flávio e CORREIA, Miguel Brito (2004). *Património Arquitectónico e Arqueológico. Cartas, Recomendações e Convenções Internacionais*. Lisboa: Livros Horizontes.

MAGALHÃES, Fernando (2005). *Museus, Património e Identidade. Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição*. Porto: Profedições.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (2007). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Asa.

PARSONS, Michael (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Presença.

Ó, Jorge Ramos do (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.

Ó, Jorge Ramos do e CARVALHO, Luís Miguel (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2009). *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.

SILVA, Elsa Peralta da (2000). Património e Identidade. Os desafios do Turismo Cultural. *Antropológicas*, 4.

VIANA, Luís (2001). *A Mocidade Portuguesa e o Liceu... Lá vamos contando (1936-1974)*. Lisboa: Educa.