

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL – REFLEXÕES EM TORNO DA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (1911-1930)

Joaquim Pintassilgo

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro de Investigação em Educação

Palavras-chave: Ensino Secundário, Modelo de Formação, Profissão Docente.

O presente texto propõe-se analisar alguns aspectos do projecto pedagógico subjacente a uma experiência histórica desenvolvida ao nível da formação de professores do ensino secundário em Portugal, a representada pelas Escolas Normais Superiores, integradas nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, formalmente criadas em 1911 mas cujo início de funcionamento só ocorreu no ano lectivo de 1915-1916. O olhar histórico sobre a formação de professores consubstanciada nas Escolas Normais Superiores permite-nos um aprofundamento da reflexão sobre algumas das grandes questões que atravessam, na longa duração, a formação de professores e com que esta se continua a confrontar: Como articular as diversas componentes da formação e qual o papel de cada uma? Como pôr em interacção a teoria e a prática na formação? Qual a relação entre as disciplinas científicas e os conteúdos de ensino? Como organizar o estágio pedagógico? Qual o enquadramento institucional desejável para a formação de professores? Pretende-se, em geral, caracterizar o modelo de formação que inspirou a actividade destas instituições, usando como exemplo, em particular, o caso da Escola Normal Superior de Lisboa. As principais fontes desta pesquisa foram os diplomas legais relacionados com estas instituições, o *Anuário da Universidade de Lisboa* para o período em questão e publicações diversas.

1. Primórdios da formação de professores do ensino secundário

Os liceus portugueses foram legalmente criados em 1836, no âmbito da reforma de Passos Manuel, em substituição das escolas régias pombalinas, mas a sua instalação nas principais cidades portuguesas foi um processo lento e marcado por dificuldades e ambiguidades. Até ao início do século XX não chegou a existir nenhum sistema de formação de professores para o ensino liceal, ou para o ensino secundário em geral, se tivermos em conta o desenvolvimento do ensino técnico ao longo da segunda metade do século XIX. Os professores eram recrutados, na linha da tradição pombalina, através de concursos de provas públicas, não sendo mesmo obrigatória a posse de um diploma do ensino superior. Continuou a ser essa a situação, mesmo num contexto em que, ao nível do ensino primário, a consagração da ideia, constantemente defendida no campo pedagógico, de que para se ser professor era necessária uma verdadeira formação profissional, já tinha levado à inauguração, em 1862, da Escola Normal Primária para o sexo masculino. A emblemática reforma do ensino liceal protagonizada, no final do século (1894-95), por Jaime Moniz previa a criação, a curto prazo, de um dispositivo de formação de professores, no âmbito do Curso Superior de Letras, instituição antecessora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Criado em 1858-59, desde as suas origens que o Curso aspirava assumir essa vocação, mas o projecto foi sendo adiado.

É, finalmente, entre 1901 e 1902, por via dos Decretos n.ºs 4 e 5 de 24 de Dezembro de 1901, complementados por um Decreto de 3 de Outubro de 1902, que se dá início à formação de professores para o ensino secundário¹. O Decreto n.º 5, dedicado à reorganização do Curso Superior de Letras, procurou, muito especialmente, regular a

formação dos futuros professores de geografia, línguas, história e filosofia. Neste caso, o percurso formativo de quatro anos deveria ser integralmente feito no Curso Superior de Letras, no quadro de um Curso de Habilitação para o Magistério Secundário. Nesta opção, os alunos tinham já no terceiro ano disciplinas pedagógicas, a par das disciplinas restantes da área de especialidade. O quarto ano incluía, para além de «conferências» semanais sobre as várias matérias do curso com interesse para o ensino secundário, a «Iniciação ao exercício do ensino secundário». No entanto, os «exercícios» correspondentes eram realizados no próprio contexto do Curso Superior de Letras, sendo para tal requisitada à reitoria do Liceu de Lisboa a presença de um conjunto de alunos de anos diversos. Concluído o 4.º ano, os candidatos à docência necessitavam, ainda, de passar com sucesso por um conjunto de provas.

O já referido Decreto n.º 4, dedicado à reorganização do ensino universitário, limita-se a anunciar a criação de um Curso de Habilitação para o Magistério, a ser regulado em diploma especial, nas seguintes disciplinas: matemática, ciências físico-químicas, ciências histórico-naturais e desenho. O Decreto de 3 de Outubro de 1902 especifica a organização do curso, igualmente em quatro anos, mas com um plano de estudos diferente do curso de letras. A formação nas ciências da especialidade preencheria os três primeiros anos, podendo decorrer nas Faculdades de Filosofia e de Matemática da Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto. A formação pedagógica, da responsabilidade do Curso Superior de Letras, concentrava-se no 4.º ano, mas dela foi excluída a «iniciação ao exercício».

2. O projecto das Escolas Normais Superiores

A 1.ª República portuguesa, proclamada em 5 de Outubro de 1910, mostrou-se um contexto favorável para o desenvolvimento de novas perspectivas ao nível da formação de professores do ensino secundário. Na sequência da reforma universitária então empreendida e, em particular, da criação das Universidades de Lisboa e do Porto, quebrando o monopólio coimbrão, o Decreto com força de lei de 21 de Maio de 1911 criou uma nova estrutura de formação: “Nas Universidades de Coimbra e de Lisboa são criadas Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências” (Artigo 1.º)². Estes estabelecimentos tinham como principal referência internacional a prestigiada École Normale Supérieure de Paris. Sublinhe-se o facto de ser atribuída, pela primeira vez, dignidade universitária à formação de professores, expressando o intento de a valorizar, e, também, o de terem sido criadas instituições próprias para o efeito, e não um mero curso, como no caso do Curso Superior de Letras, embora integradas nas duas Faculdades vocacionadas, à partida, para a formação nas principais áreas disciplinares presentes no currículo do ensino secundário – Letras e Ciências. A consideração das Escolas Normais Superiores como “anexas” a estas Faculdades teve, no entanto, algumas implicações menos positivas para o seu funcionamento, designadamente a ausência de espaços próprios. Por exemplo, a Escola Normal Superior de Lisboa estabeleceu-se nas já de si precárias instalações da Faculdade de Letras, elas próprias cedidas pela Academia das Ciências de Lisboa, no edifício que albergara o antigo Convento de Jesus. Não tinha, igualmente, funcionários próprios, sendo os serviços administrativos assegurados, principalmente, por funcionários da Faculdade de Letras.

À Escola Normal Superior era cometida a finalidade de “promover a alta cultura pedagógica” e de “habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias, das escolas primárias superiores”. Além disso, habilitava “para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino” (Art.º 2.º). Não deixa de ser interessante esta

preocupação em dar um carácter mais abrangente à nova instituição, que deveria formar profissionais para contextos educativos diferenciados. No entanto, só o curso do magistério liceal é que funcionou com regularidade.

Os candidatos ao curso de habilitação ao magistério liceal, a que nos passaremos a referir, tinham de possuir, à partida, “o diploma de bacharel nas Faculdades de Letras ou nas Faculdades de Ciências” (Art.º 16.º), o que correspondia a três anos de formação nas áreas de especialidade da futura docência. O governo reservava para si o direito de definir anualmente o número de vagas dos cursos. Além disso, estipulava a existência de um “concurso de admissão”, a regulamentar posteriormente, incluindo “provas teóricas e práticas” (Art.º 17.º).

Os cursos da Escola Normal Superior tinham a duração de dois anos e correspondiam ao que hoje designaríamos por “pós-graduação”, no caso de carácter profissional. O 1.º ano compreendia a “preparação pedagógica” e o 2.º ano a “iniciação na prática pedagógica”. As disciplinas do 1.º ano eram as seguintes: «Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)», «História da pedagogia», «Psicologia infantil», «Teoria da ciência», «Metodologia geral das ciências do espírito» (a ser frequentada pelos alunos da área das Letras), «Metodologia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza» (a ser frequentada, neste caso, pelos alunos oriundos destas áreas), «Organização e legislação comparada do ensino secundário», Higiene geral e especialmente a higiene escolar» e, finalmente, «Moral; instrução cívica superior». A «Pedagogia», a «História da pedagogia» e a «Metodologia» eram disciplinas anuais, o que dá conta da sua centralidade no plano de estudos. As restantes disciplinas eram semestrais, à excepção da «Organização e Legislação», que era trimestral (Art.º 5.º).

A «Pedagogia» era, então, a área aglutinadora de todo um conjunto de saberes relacionados com a educação que incluíam os seus fundamentos (psicológicos, morais, etc.), a organização curricular, os métodos de ensino, as relações entre a escola e a família, a disciplina escolar, entre muitas outras matérias. Lembremo-nos, além disso, que estamos numa fase em que a pedagogia se procura afirmar como ciência da educação, sendo os contextos de formação de professores um lugar privilegiado para essa afirmação. Não deixa de ser significativo, a esse propósito, o facto dessa disciplina incluir obrigatoriamente “exercícios de pedagogia experimental”, sublinhando, por um lado, a importância atribuída, na época, ao carácter “experimental” da pedagogia, tido como paradigmático para a sua consideração como ciência e, por outro lado, dando conta da consciência crescente no papel formativo das actividades de prática pedagógica. O facto destes “exercícios”, que serão regulados por legislação posterior, surgirem logo no 1.º ano do curso, em articulação com uma formação essencialmente teórica e procurando antecipar a “iniciação à prática pedagógica”, componente fundamental do 2.º ano do curso, não deixa de ser interessante no que se refere aos pressupostos inovadores do modelo de formação subjacente à organização curricular da Escola Normal Superior. A «História da pedagogia», embora limitada aos grandes autores do pensamento pedagógico, mantinha, igualmente, a sua tradicional legitimidade curricular, resultante, provavelmente, da consciência de que a consideração da educação como campo científico necessitava de ser enraizada no prestígio da sua tradição, aqui corporizada em pensadores exemplares, em particular pelo carácter considerado inovador das suas propostas.

A presença da «Psicologia infantil» remete-nos para a influência exercida pela psicologia sobre a pedagogia, na transição do século XIX para o século XX, no âmbito do processo da sua afirmação como ciência, resultando, designadamente, numa maior atenção à especificidade da criança e às diferentes fases do seu desenvolvimento. A voga do cientismo e o paralelismo que é feito entre as ciências da natureza, cujo método

é, de alguma forma, considerado paradigmático, e as ciências humanas está, também, certamente, na base da inclusão de uma disciplina como «Teoria da ciência». O referido culto à ciência está, igualmente, na origem do desenvolvimento, no período, de um poderoso movimento higienista, conducente ao aparecimento de novos cuidados com a qualidade dos espaços escolares, designadamente no que se refere à circulação do ar, à iluminação, à ergonomia do mobiliário escolar, à saúde e limpeza dos alunos, etc., o que explica a presença no plano de estudos de uma disciplina de higiene.

O facto do currículo incluir uma disciplina dedicada à moral e à educação cívica é significativo em relação à importância atribuída, pelos discursos da época, a essa dimensão educativa, tornada laica e alternativa à educação religiosa pelas reformas republicanas. Convém ter em conta que estamos a falar da formação de professores, sendo, então, constantemente sublinhada a responsabilidade dos professores, em particular através do seu próprio exemplo, no que se refere à formação moral e cívica dos jovens cidadãos do futuro. Surge, assim, como natural a referida presença. A crescente complexidade, no âmbito do processo de construção do modelo escolar, das instituições escolares e do trabalho docente, a par da necessidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de controlo por parte do Estado, tornam relevante a inclusão no plano de estudos uma disciplina dedicada à organização e à legislação escolares. O carácter comparado da mesma decorre de um contexto favorável às comparações internacionais, por via do desenvolvimento da estatística e das preocupações com os dados relativos à alfabetização e à escolarização, e da importância então assumida pela circulação internacional de saberes e experiências no terreno educativo.

Encontramos, finalmente, no 1.º ano do curso, outra das componentes mais valorizadas do plano de estudos, constituída pelas disciplinas de «Metodologia geral», das ciências do espírito ou das ciências matemáticas e da natureza, conforme a área de formação dos alunos, complementadas, já no 2.º ano, considerado, como já vimos, de «iniciação na prática pedagógica», pelas disciplinas de «Metodologia especial». As metodologias ocupam um lugar intermédio entre o discurso, tendencialmente mais teórico, da pedagogia e da história da pedagogia e uma abordagem valorizadora das aprendizagens práticas, como era a dos já referidos «exercícios», complementares da pedagogia, e a da «prática pedagógica», propriamente dita, que preenchia parte substancial do 2.º ano do curso, e era “dirigida, em cada disciplina, pelos respectivos professores de metodologia especial e exercida nas aulas do liceu... regidas por esses mesmos professores” (Art.º 6.º).

O percurso de formação nas Escolas Normais Superiores terminava com o «exame de Estado», então introduzido e cuja duração será longa, já que representará também, durante boa parte do Estado Novo, o culminar simbólico do processo de formação então vigente. O «Exame de Estado», cujas provas têm algumas semelhanças com as já referidas provas finais do Curso Superior de Letras, incluía as seguintes componentes: “dois argumentos, de meia hora cada um”; “uma lição dada a uma classe ou turma do liceu... seguida da respectiva discussão pedagógica” e a “apresentação de uma dissertação... sobre um ponto de didáctica do ensino secundário” (Art.º 26.º).

A organização pedagógica do curso e os métodos de ensino são alvo de uma regulação minuciosa por parte do legislador. No que se refere às disciplinas do “ano de preparação pedagógica”, elas deveriam incluir, para além das tradicionais “lições magistrais”, “conferências, seguidas de discussão”, sobre “a obra dos grandes educadores” ou sobre “livros ou artigos pedagógicos” dedicados a temas como “método, higiene e disciplina escolar” (Art.º 11.º) e, ainda, um conjunto de “trabalhos práticos”, com destaque para “exercícios escritos nas aulas”, “exercícios de pedagogia experimental”, já aqui referidos, e “estudos de pedagogia infantil”, feitos, nos dois

últimos casos, nos laboratórios de psicologia das Faculdades de Letras (Art.º 12.º). É dada, para este conjunto de trabalhos, uma indicação clara em relação à exemplaridade que se pretende seja demonstrada pelos educadores formados neste contexto: “Os professores terão o máximo cuidado em exigir dos candidatos ao magistério toda a correcção e esmero possíveis na linguagem, tanto falada, como escrita”.

No que diz respeito ao “ano de iniciação na prática pedagógica”, até Dezembro os candidatos deveriam assistir às aulas dos professores liceais seus orientadores, onde fariam também intervenções semanais, seguidas da respectiva crítica. Para além disso, esses professores deveriam aproveitar para lhes transmitir “as noções indispensáveis sobre a metodologia especial das respectivas disciplinas”, uma vez que asseguravam, em simultâneo, o funcionamento da disciplina de metodologia específica. No resto do ano lectivo o ensino seria “exclusivamente exercido pelos candidatos, sob a fiscalização dos professores dirigentes”. Aqueles deveriam, ainda, participar em outras actividades escolares, como reuniões de turma ou de classe. Sugeria-se que os professores de «Pedagogia» e de «História da pedagogia» assistissem, alternadamente e uma vez por mês, às aulas de cada grupo de alunos (Art.º 13.º). A organização da “iniciação na prática pedagógica” nas Escolas Normais Superiores procura encontrar, pelo menos do ponto de vista teórico, a partir de várias estratégias, uma solução interessante para o complexo problema da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores. Essas estratégias passam pela inclusão de “trabalhos práticos” no ano de “preparação pedagógica”; por uma mais íntima relação entre as disciplinas de metodologia especial e a “prática pedagógica” propriamente dita, asseguradas no 2.º ano do curso pelos mesmos professores; pelo facto destes serem professores experientes e prestigiados do ensino liceal; finalmente, através da presença de professores universitários, docentes de duas disciplinas nucleares da “preparação pedagógica”, em actividades lectivas dos estagiários nos liceus. Apesar da instituição responsável ser a Escola Normal Superior, e do protagonismo assumido pelos professores universitários, os liceus surgem como um importante contexto de formação, desempenhando os professores liceais, igualmente, um papel relevante neste processo.

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

O enquadramento definido à partida vai sendo gradualmente completado, concretamente no que se refere aos “concursos de admissão à matrícula”, aos “trabalhos práticos do ano de preparação pedagógica”, aos “trabalhos do ano de iniciação na prática pedagógica” ou aos “exames de Estado”³. Em 1918, não só é decretada uma reforma parcelar como é publicado um «Regulamento das Escolas Normais Superiores

das Universidades de Coimbra e Lisboa» que tinha por finalidade expressa “codificar e regulamentar todas as disposições legais em vigor” pondo fim a um certo caos legislativo⁴. Não obstante o aprofundamento que é feito dos conteúdos de algumas das componentes da formação, o modelo mantém-se, no essencial, o definido em 1911.

3. Organização e funcionamento das Escolas Normais Superiores

Para além da retórica oficial, importa perceber a maneira como os actores (ou melhor, aqueles que nos deixaram informações decorrentes da sua experiência) sentiram o seu percurso formativo no âmbito das escolas Normais Superiores. Vamos usar aqui o exemplo de um relatório de estágio - a já referida “iniciação na prática pedagógica” -, o elaborado por Horácio Afonso Mesquita, aluno da Escola de Lisboa, em 1930⁵. Este texto tem o interesse particular de veicular, em princípio, o discurso que era difundido e legitimado pelos professores da instituição e, de alguma maneira, reproduzido pelos alunos, deixando transparecer algum do ambiente pedagógico que aí se respirava.

A importância do estágio, como componente nuclear da formação, é bastante sublinhada por Horácio Mesquita: “É, portanto, o estágio uma espécie de noviciado em que o aluno-mestre tem de dar provas cabais e concludentes que confirmem as qualidades indispensáveis e necessárias para exercer, com zelo e competência, o ensino liceal.. De facto, o estágio é de utilidade manifesta”. Algumas críticas que são feitas ao seu estágio concreto, designadamente o carácter descontínuo das intervenções (por serem mais os estagiários que as turmas), não diminuem substancialmente a avaliação positiva que faz do mesmo. O autor reconhece que as Escolas Normais Superiores são alvo de intensa polémica - lembremo-nos que estamos muito perto do momento em que são extintas -, mas a sua apreciação de tais instituições é igualmente positiva, considerando-as “imprescindíveis para a preparação dos professores do ensino secundário” e “um passo importante para o aperfeiçoamento do ensino”⁶.

O papel decisivo do orientador de estágio, também professor da metodologia especial e, por isso, já, como mais tarde, tratado por “metodólogo”, é amplamente reconhecido: “Direi também que é indispensável e importantíssima a acção exercida pelos Ex.^{mos} Professores de metodologia que orientam, fiscalizam e modificam a nossa atitude para com os alunos e os nossos processos de ensino, guiando-nos pelo caminho mais seguro que a experiência, o saber e o tacto pedagógico lhes aconselham”⁷. Destaque-se aqui a valorização que é feita da experiência, aqui personificada na figura do metodólogo, bem como o recurso ao conceito de “tacto pedagógico”, uma categoria recorrente, então, para sublinhar a articulação entre um determinado perfil pessoal e o saber-fazer decorrente da referida experiência. Além disso, o olhar sobre o metodólogo como um guia, aquele que exerce uma influência pessoal tão forte que conduz à modificação das atitudes perante os alunos e os métodos de ensino, é, igualmente, uma representação que acompanha na longa duração esta figura central do processo de formação.

A questão da transformação da pessoa ao longo deste percurso é algo que não deixa de ser notado por Horácio Mesquita: “Após os primeiros dias de estágio, verifiquei que certa modificação se tinha operado em mim, no que respeita à maneira de ensinar e de tratar os alunos”⁸. O estágio surge, assim, como um momento iniciático, uma espécie de baptismo que transforma a pessoa do futuro professor num “homem novo”, mais adequado à transcendente missão que lhe será atribuída.

No entanto, a principal razão que justifica a importância das Escolas Normais Superiores, na óptica deste aluno, prende-se com o carácter especializado e técnico da formação nelas promovida:

Se as E. N. Superiores não dão o saber que pertence especialmente às Faculdades de Letras e Ciências, ensinam, porém, a melhor maneira de o comunicar aos outros, o que não é tão fácil como à primeira vista parece. Além disso, a cultura universitária não basta para ser bom professor; é preciso ter mais os seguintes requisitos: aptidão e cultura pedagógica...

O professor faz-se, ouve-se dizer a cada passo. Em parte concordo. Mas aquele que não possui devidamente a preparação técnica que o estágio dá, faz-se, sim, mas os alunos serão vítimas das suas experiências e tentativas, durante quanto tempo? O bom professor é aquele que, além de possuir o curso completo, é dotado de bom senso, de espírito metódico e de prudência e que tem qualidades mais razoáveis do que brilhantes.⁹

Estas reflexões são muito significativas, a vários títulos, no que diz respeito às concepções que então circulavam, designadamente nos contextos de formação, e que eram apropriadas pelos futuros professores. A admissão do carácter diferenciado, mas também da necessária articulação, entre o “saber”, ou seja, o conhecimento dos conteúdos de ensino, promovido nas Faculdades, e a preparação pedagógica, cuja dificuldade é reconhecida, é um dos elementos mais interessantes aí presentes. O autor põe claramente em causa a tese - na verdade uma das grandes permanências ao nível dos discursos de senso comum sobre educação - de que bastaria saber muito, a tal “cultura universitária”, para ensinar. Segundo ele, são essenciais “aptidão” e “cultura pedagógica”, quer dizer, um determinado perfil pessoal adequado à função e uma formação especializada. Ninguém nasce professor, “o professor faz-se”, reconhece o autor, em particular pela experiência do ofício, mas esse fazer-se necessita e articula-se com uma “preparação técnica” de base, a qual é proporcionada, acima de tudo, segundo ele, pelo estágio. Assim se justifica e legitima um longo percurso de pelo menos cinco anos, o qual começa com três anos de formação nas áreas de docência nas Faculdades de Letras ou Ciências e culmina com os dois anos de formação especializada proporcionada pelas Escolas Normais Superiores. O “curso completo”, defendido por Horácio Mesquita, põe em causa, também segundo ele, o tradicional processo de selecção do professorado, o chamado “concurso livre” de tradição pombalina. Não obstante, e curiosamente, o carácter técnico e profissional que é reconhecido à formação, não surge como antagónico da valorização das dimensões mais pessoais no perfil do “bom professor” aí traçado, que deve aliar, como vimos, o “bom senso”, o “espírito metódico” e a “prudência”. As definições de perfil remetem com alguma frequência, nesta fase e não só, para as noções de equilíbrio e de meio-termo. Desconfia-se, por isso, daqueles que são “brilhantes” em prol dos que são simplesmente “razoáveis”. Em síntese, as representações profissionais e artesanais da docência não surgem, nestes discursos, como antagónicas, mas antes como verso e reverso de uma mesma moeda.

No que diz respeito aos métodos de ensino legitimados pelos discursos predominantes nos contextos de formação, e interiorizados pelos alunos, encontramos, de novo, a presença de algumas das principais referências e lugares-comuns dos discursos inovadores que então circulavam no campo pedagógico. As fórmulas da Educação Nova, por exemplo, eram profusamente difundidas pela imprensa pedagógica e associativa, passando a incorporar, como notou António Nóvoa, para o caso das Escolas Normais Primárias, a identidade profissional dos professores, o que não é sinónimo de idêntica presença nas práticas educativas da época. Não é de estranhar, assim, a defesa de “aulas atraentes”, de um “ensino activo” e de uma atitude que permita “descer junto deles [os alunos] na maneira de ministrar o ensino, atendendo à

sua idade e desenvolvimento intelectual” e ter em conta “a sua psicologia própria e que a classe não é um tipo único e uniforme”. Para cada um dos alunos, conclui, “devemos ter uma atitude diferente” e eles devem conseguir ver no “professor, um amigo”¹⁰. Estratégias inovadoras, como as “excursões” escolares, que potenciam “a iniciativa, a curiosidade e o espírito de observação” dos alunos são, igualmente, “lembradas pelo Ex.^{mo} professor de metodologia” e incluídas na programação dos estagiários, devendo ser bem preparadas e posteriormente exploradas¹¹. No caso, Horácio Mesquita organizou uma excursão que teve como destino o castelo de São Jorge. De resto, a defesa de uma cuidada planificação, as “lições com plano”, em correspondência com as “boas normas da pedagogia”¹², prescritas aos estagiários, é uma manifestação clara da penetração do discurso educativo pelas preocupações com o rigor típicos da ciência. A assunção desses princípios e práticas não põe em causa a admissão da necessidade de “vigilância”, “disciplina” e “punições”, consideradas “absolutamente necessárias”¹³, dentro do equilíbrio entre autoridade e liberdade defendido no próprio âmbito da Educação Nova.

Um elemento importante neste projecto de formação é, na verdade, o representado pelos professores. O corpo docente das disciplinas do 1.º ano das Escolas Normais Superiores é constituído por professores das Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e de Coimbra. Segundo o decreto fundador, estes professores “acumularão a regência das suas cadeiras com a regência das disciplinas da Escola Normal Superior” (Art.º 31.º). Esta opção, se tornou mais fácil e, em particular, menos dispendiosa a formação desse grupo de docentes, teve como reverso da medalha o facto da instituição nunca ter tido verdadeiramente um corpo docente próprio, o que, associado ao facto de não ter também um espaço seu, terá tido, certamente, consequências negativas no que se refere à construção de uma cultura de escola e de uma identidade institucional próprias. O carácter de escolas “anexas” às duas Faculdades acabou por ser determinante. As metodologias especiais, presentes no 2.º ano do curso, eram leccionadas, como já vimos, por professores dos liceus das várias áreas de especialidade que dirigiam, por inerência, a “prática pedagógica” dos alunos. Esta opção merece, igualmente, alguns comentários. A entrega desta componente da formação a professores experientes do ensino secundário significa uma valorização da experiência profissional e o reconhecimento das suas virtualidades formativas. Representa, além disso, uma partilha de responsabilidades entre universidades e liceus no âmbito do projecto de formação.

No caso da Escola Normal Superior de Lisboa, o seu corpo docente tinha, no primeiro ano do seu funcionamento, a seguinte constituição: José Maria Queirós Veloso, seu Director e, simultaneamente, Professor e Director da Faculdade de Letras de Lisboa, responsável pelas disciplinas de «História da Pedagogia» e de «Organização e Legislação Comparada»; Francisco Adolfo Coelho («Pedagogia» e «Metodologia Geral»), também Professor da Faculdade de Letras, autor de referência e protagonista de algumas experiências educativas emblemáticas, de que são exemplos o Museu Pedagógico Municipal ou a Escola Preparatória Rodrigues Sampaio em Lisboa; João António de Matos Romão («Psicologia Infantil» e «Teoria da Ciência»), Francisco Xavier da Silva Teles («Higiene») e Manuel Maria de Oliveira Ramos («Moral e Instrução Cívica»), todos igualmente Professores da Faculdade de Letras; Eduardo Ismael dos Santos Andréa («Metodologia Geral das Ciências Matemáticas») e Rui Teles Palhinha («Metodologia Geral das Ciências da Natureza» e, também, «Metodologia Especial das Ciências Histórico-Naturais»), Professores da Faculdade de Ciências e, no último caso, igualmente Professor do Liceu de Passos Manuel, algo então possível¹⁴. Este corpo docente manterá uma relativa estabilidade ao longo do período de vida da

instituição. Colaborava ainda com a Escola Normal Superior de Lisboa um conjunto de professores dos Liceus de Passos Manuel, Pedro Nunes, Camões e Gil Vicente, em todos os casos liceus de Lisboa, encarregados da regência das metodologias especiais, alguns deles figuras prestigiadas do campo pedagógico português, com destaque para António Joaquim de Sá Oliveira («Filologia Clássica»), Reitor, por muito tempo e em fases diferentes, do Liceu de Pedro Nunes e grande inspirador do inovador projecto educativo aí concretizado. Colaboraram, ainda, com a instituição, nos momentos em que funcionou o curso de habilitação ao magistério normal primário, vários professores da Escola Normal de Lisboa, como José Tomás da Fonseca, Director da mesma na primeira fase do período republicano, e Alberto Pimentel¹⁵.

4. Considerações finais

As Escolas Normais Superiores foram expressão, à partida, de um interessante, global e inovador projecto de formação de professores. Embora o modelo que lhe estava subjacente fosse, no essencial, sequencial e bi-etápico, procurava, igualmente, articular, de forma harmoniosa, as diversas componentes da formação, designadamente a teórica e a prática. A sua inserção no âmbito universitário expressava a intenção de valorizar, de alguma forma, a profissão docente. No entanto, em contraste com o seu ambicioso projecto, o percurso vital das Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra foi particularmente acidentado, incluindo extinções, no caso da de Coimbra, atrasos no início das aulas, dificuldades na formação dos júris de concursos e de exames, atrasos no pagamento dos vencimentos dos professores ou críticas públicas ao seu funcionamento¹⁶. Vieram a ser definitivamente extintas em 1930, durante a Ditadura Militar que antecedeu a institucionalização do Estado Novo, e substituídas por um novo modelo, mais claramente compartimentado.

Bibliografia

GOMES, J. F. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.

GOMES, J. F. Três modelos de formação de professores do Ensino Secundário. In Para a História da Educação em Portugal. Seis estudos. Porto: Porto Editora, 1995, pp.109-125.

PARDAL, L. A. Formação de professores do Ensino Secundário. 1901-1988. Legislação essencial e comentários. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

¹ Diário do Governo, n.º 294, 28 de Dezembro de 1901; Diário do Governo, n.º 229, 10 de Outubro de 1902.

² Diário do Governo, n.º 120, 24 de Maio de 1911.

³ Diário do Governo (1.ª série), n.º 195, 26 de Setembro de 1916; Diário do Governo (1.ª série), n.º 15, 26 de Janeiro de 1917; Diário do Governo (1.ª série), n.º 149, 3 de Setembro de 1917; Diário do Governo (1.ª série), n.º 227, 18 de Outubro de 1918.

⁴ Diário do Governo (1.ª série), n.º 227, 18 de Outubro de 1918.

⁵ MESQUITA, H. A. Relatório apresentado a Exame de Estado (2.º Grupo). Lisboa: Escola Normal Superior de Lisboa, 1930.

⁶ Idem, pp.10-11.

⁷ Idem, p.11.

⁸ Idem, ibidem.

⁹ Idem, pp.11-12.

¹⁰ Idem, p.13.

¹¹ Idem, p.18.

¹² Idem, p.14.

¹³ Idem, p.13.

¹⁴ Anuário da Universidade de Lisboa. Ano Lectivo de 1915-1916 (2.^a Parte). Lisboa: Imprensa da Livraria Ferin, 1917, pp.43-44.

¹⁵ Anuário da Universidade de Lisboa. Ano Lectivo de 1916-1917 (2.^a Parte). Lisboa: Imprensa Nacional, 1918, pp.29-30.

¹⁶ LOPES, A. C. L. As escolas Normais Superiores dos Liceus e os Liceus da desvergonha...; VALENTE, D. O Ensino Liceal e a Escola Normal Superior. Lisboa: Livraria Enciclopédica, 1930; Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1927-1930, 4 vols.