

TM-CE
CAR*REF

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/
TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Dissertação de Mestrado

A REFORMA DO ENSINO LICEAL DE 1936 E A CONSTRUÇÃO DO LICEU SALAZARISTA

Orientador - Professor Doutor Rogério Fernandes



Guida Maria Aguiar de Carvalho

Lisboa, 29 de Maio de 1997

Índice

0 - Índice de Quadros

1 - Introdução:

1.1 - O Tema

1.2 - O "corpus" documental e a revisão bibliográfica

1.3 - Justificação do Tema.

1.4 - Pressupostos Teóricos

1.5 - Metodologias e Técnicas

1.5.1 - O Método da História

1.5.2 - Análise de Necessidades

1.5.3 - Avaliação curricular

1.5.4 - A História Oral e a entrevista.

1.6 - Hipóteses a colocar:

1.6.1 - Estamos perante a construção do Liceu Salazarista?

1.6.2 - A Reforma de 1936 dava resposta às necessidades sociais?

1.6.3 - Quais as fontes determinantes da Reforma?

1.6.4 - Foi levada à prática a "Escola Activa"?

1.7 - Explicitação e Justificação da Estrutura do Trabalho.

2 - Análise do Contexto

2.1 - Contexto Institucional-Da Ditadura Militar à Institucionalização do Estado- Novo.

2.1.1 - Orgânica do Regime

2.1.2 - Política Educativa da Ditadura à Institucionalização do Estado Novo

2.1.3 -O Pensamento Pedagógico dos Anos 30

2.1.4 - Os Debates Parlamentares: reflexão sobre a Política Educativa?

2.1.5 - Análise Diacrónica do Sistema de Ensino(1926 -1936).

2.1.5.1 - Os pressupostos Educativos subjacentes ao Ensino Liceal

2.1.5.2 - A estrutura curricular

2.1.5.3 - As Metodologias

2.2 - Contexto da População

2.2.1 - A População Escolar Portuguesa durante os Anos 30-40

2.2.2 - Os Liceus

2.2.3 - Os Professores

2.2.4 - A Sociedade: Emprego e Agências Recrutadoras

2.2.5 - Conclusões relativamente às Necessidades e Problemas detectados

3 - A Avaliação Curricular e a Reforma do Ensino Liceal de 1936- análise do Decreto 27.084 de 14 de Outubro de 1936

3.1 - 1936: o novo ano 1

3.1.1 - Análise do Decreto-Lei nº 27.084 de 14 de Outubro de 1936: a Justificação da Reforma como processo de lhe assegurar relevância

3.1.2 - As Finalidades expressas

3.2 - Nova Estrutura do Ensino Liceal

3.2.1 - Regime de Disciplina

3.2.2 - Objectivos e Carácter Metodológico dos Três Ciclos do Ensino Liceal

3.2.3 - Matérias e sua distribuição

3.3 - Novas Disciplinas, Novas Organizações, Novas Actividades e "Novos" Métodos

3.3.1 - Novas Disciplinas

3.3.2 - Novas Organizações

3.3.3 - Novas Actividades

3.3.4 - "Novas" Metodologias: Métodos Activos e Realismo Pedagógico

3.4 - Liceus, Professores e Alunos no texto da Reforma

3.4.1 - Liceus

3.4.2 - Professores

3.4.3 - Alunos

4 - Avaliação dos currícula . Análise do Decreto 27.085 de 14 de Outubro de 1936: Objectivos, Conteúdos e Métodos.

4.1 - Os Objectivos dos três Ciclos

4.2 - Os Conteúdos dos três Ciclos

4.3 - As Metodologias dos três Ciclos

4.4 - O 1º Ciclo:

4.4.1 - A Disciplina de Português

4.4.1.1 - Objectivos

4.4.1.2 - Conteúdos

4.4.1.3 - Metodologias

4.4.2 - A Disciplina de Francês

4.4.2.1 - Objectivos

4.4.2.2 - Conteúdos

4.4.2.3 - Metodologias

4.4.3 - A Disciplina de Ciências Geográfico-Naturais

4.4.3.1 - Objectivos

4.4.3.2 - Conteúdos

4.4.3.3 - Metodologias

4.4.4 - A Disciplina de Matemática

4.4.4.1 - Objectivos

4.4.4.2 - Conteúdos

4.4.4.3 - Metodologias

4.4.5 - A Disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais

4.4.5.1 - Objectivos

4.4.5.2 - Conteúdos

4.4.5.3 - Metodologias

4.4.6 - A Disciplina de Educação Moral e Cívica

4.4.6.1 - Conteúdos

4.4.6.2 - Metodologias

4.5 - Algumas Conclusões sobre o 1º ciclo.

4.6. - O 2º Ciclo:

4.6.1 - A Disciplina de Português-Latim

4.6.1.1 - Objectivos

4.6.1.2 - Conteúdos

4.6.1.3 - Metodologias

4.6.2 - A Disciplina de Inglês

4.6.2.1 - Objectivos

4.6.2.2 - Conteúdos

4.6.2.3 - Metodologias

4.6.3 - A Disciplina de Alemão

4.6.3.1 - Objectivos

4.6.3.2 - Conteúdos

4.6.3.3 - Metodologias

4.6.4 - A Disciplina de História

4.6.4.1 - Objectivos

4.6.4.2 - Conteúdos

4.6.4.3 - Metodologias

4.6.5 - A Disciplina de Ciências Físico-Naturais

4.6.5.1 - Objectivos da Física

4.6.5.2 - Conteúdos da Física

4.6.5.3 - Metodologias da Física

4.6.5.4 - Objectivos da Química

4.6.5.5 - Conteúdos da Química

4.6.5.6 - Metodologias da Química

4.6.5.7 - Objectivos das Ciências Naturais

4.6.5.8 - Conteúdos das Ciências Naturais

4.6.5.9 - Metodologias das Ciências Naturais

4.6.6 - A Disciplina de Matemática

4.6.6.1 - Objectivos

4.6.6.2 - Conteúdos

4.6.6.3 - Metodologias

4.6.7 - A Disciplina de Educação Moral e Cívica

4.6.7.1 - Objectivos

4.6.7.2 - Conteúdos

4.6.5.3 - Metodologias

4.6.8- A Disciplina de Higiene

4.6.8.1 - Objectivos

4.6.8.2 - Conteúdos

4.6.8.3 - Metodologias

4.7 - Algumas conclusões sobre o 2º ciclo.

4.8 - O 3º Ciclo:

4.8.1 - A disciplina de Língua e Literatura Portuguesa

4.8.1.1 - Os Objectivos

4.8.1.2 - Os Conteúdos

4.8.1.3 - As Metodologias

4.8.2 - A disciplina de Latim

4.8.2.1 - Os Objectivos

4.8.2.2 - Os Conteúdos

4.8.2.3 - As Metodologias

4.8.3 - A disciplina de Ciências Geográficas

4.8.3.1 - Os Objectivos

4.8.3.2 - Os Conteúdos

4.8.3.3 - As Metodologias

4.8.4 - A disciplina de Ciências Físico-Químicas

4.8.4.1 - Os Objectivos

4.8.4.2 - Os Conteúdos

4.8.4.3 - As Metodologias

4.8.5 - A disciplina de Matemática

4.8.5.1 - Os Objectivos

4.8.5.2 - Os Conteúdos

4.8.5.3 - As Metodologias

4.8.5 - A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação

4.8.6.1 - Os Objectivos

4.8.6.2 - Os Conteúdos

4.8.6.3 - As Metodologias

4.8.7 - A disciplina de Filosofia

4.8.7.1 - Os Objectivos

4.8.7.2 - Os Conteúdos

4.8.7.3 - As Metodologias

4.8.8 - A disciplina de Puericultura

4.8.8.1 - Os Objectivos

4.8.8.2 - Os Conteúdos

4.8.8.3 - As Metodologias

4.9 - Algumas Conclusões sobre o 3º ciclo.

4.10 - Conclusões genéricas da análise dos "currícula".

5 - Das prescrições às representações da Realidade

5.1 - As actividades curriculares

5.2- As actividades extra-curriculares

5.2.1 - As visitas de estudo

5.2.2 - A Mocidade Portuguesa

5.2.3 - As exposições

5.2.3 - O Cinema Educativo

5.2.4 - As Conferências

5.4 - Os Materiais de apoio ao Ensino

5.5 - As salas de aula e a sua organização

5.6 - A disciplina

5.7 - O Ensino Público e o Privado

5.8 - À procura da "Escola Activa"

5.9 - Andar no Liceu: Quem e para quê?

5.10 - Algumas conclusões sobre o Quotidiano Liceal.

6 - Conclusão

7 - Fontes

7.1 - Escritas:

A - Legislação

B - Imprensa Pedagógica

C - Outra

7.2 - Orais

8 - Referências Bibliográficas

9 - Anexos

9.1 - Guião da Entrevista.

9.2 - Dados biográficos dos depoentes.

9.3 - Resumo

9.4 - Resumé

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro nº 1 - Estrutura do Curso dos Liceus - 1º e 2º ciclo (1926)
- Quadro nº 2 - Estrutura do Curso Preparatório de Letras (1926)
- Quadro nº 3 - Estrutura do Curso Preparatório de Ciências (1926)
- Quadro nº 4 - Tabela comparativa das cargas horárias (1921 e 1926)
- Quadro nº 5 - Estrutura do 1º ciclo do Curso Geral (1930)
- Quadro nº 6 - Estrutura do 2º ciclo do Curso Geral (1930)
- Quadro nº 7 - Estrutura do Curso Complementar de Letras (1930)
- Quadro nº 8 - Estrutura do Curso Complementar de Ciências (1930)
- Quadro nº 9 - Tabela comparativa das cargas horárias (1926 e 1930)
- Quadro nº 10 - Dados referentes aos contingentes estudantis para o ano lectivo de 1936-37
- Quadro nº 11 - Objectivos e carácter metodológico dos 3 ciclos do ensino liceal (1936)
- Quadro nº 12 - Estrutura do 1º e do 2º ciclo do Ensino Liceal (1936)
- Quadro nº 13 - Estrutura do 3º ciclo do Ensino Liceal (1936)
- Quadro nº 14 - Estrutura do Curso de Educação Familiar (3º ciclo) (1936)
- Quadro nº 15 - Tabela comparativa das cargas horárias (1926, 1930, 1936)
- Quadro nº 16 - Filmes projectados no Liceu Pedro Nunes no ano lectivo 1936-37

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - O Tema do trabalho

O Tema desta investigação está desde logo implícito no título que lhe foi dado: "A Reforma Educativa do Ensino Liceal de 1936 e a construção do Liceu Salazarista". Através de uma análise, ou melhor, de uma dada avaliação daquela reforma, procurámos identificar pontos fortes de um modelo instrutivo e educativo para o ensino liceal, que iremos verificar se poderá ser designado como "Liceu Salazarista". Queremos observar se os pontos fortes deste modelo serão visíveis nos objectivos gerais subjacentes ao ensino liceal, nos objectivos explícitos e implícitos das várias disciplinas, nos conteúdos programáticos, nos métodos propostos bem como na sua aplicação e ainda nas actividades extra-curriculares.

Pretendemos, afinal, averiguar até que ponto estas dimensões terão tido um papel fundamental na transmissão de valores, atitudes e comportamentos.

1.2 - O "corpus" documental e a revisão da bibliografia

A documentação a partir da qual realizámos o presente trabalho a fim de abordar as dimensões assinaladas, pode ser classificada em três grandes grupos.

No primeiro destes conjuntos documentais englobamos as séries legislativas emanadas pelo Ministério da Instrução Pública e pelo seu sucessor Ministério da Educação Nacional. De entre a legislação estudada, destacamos os Decretos-Lei nº 27.084 e nº 27.085 do dia 14 de Outubro de 1936, como base fundamental para a

análise da nova estrutura do Ensino Liceal. Mas se estes foram os documentos normativos privilegiados, muitos outros foram imprescindíveis a fim de podermos situar no tempo as continuidades e descontinuidades que os Decretos referidos introduziam no sistema de ensino. Este primeiro núcleo documental forneceu-nos informações relativamente ao *discurso do poder* em termos de política educativa e de política curricular.

O segundo grupo de fontes foi constituído pela Imprensa Pedagógica, ganhando particular relevância a Revista Labor cujos números correspondentes aos anos lectivos de 1936-37 e 1937-38 foram usados como base de trabalho. Assim pudemos identificar opiniões, receios, aplausos e desagravos de elementos do corpo docente bem como informações relativas às actividades realizadas em alguns dos estabelecimentos de ensino. Este conjunto documental permitiu-nos ir além do discurso do poder e de confrontar as propostas com a realidade vivida, embora vigiada e limitada pela censura, sob a perspectiva daqueles que de facto eram responsáveis pela aplicação da nova Reforma do Ensino Liceal - os professores.

A terceira série documental resultou da recolha de depoimentos orais de antigos alunos do ensino liceal, que nos forneceram visões pessoais de experiências vividas durante os anos trinta e quarenta em alguns colégios e Liceus da região de Lisboa e vale do Tejo. Com este tipo de fontes procurámos obter informações sobre os resultados ou os efeitos daquilo que fora objecto de remodelação ministerial, daquilo que fora planeado pelos professores e enfim do que foi concretizado no quotidiano da prática docente, isto é, à visão das memórias dos alunos liceais.

O enquadramento bibliográfico permitiu-nos situar e precisar o objecto da pesquisa enquanto ele era ainda uma ideia muito geral. No entanto, à medida que a análise documental prosseguia tornou-se necessário recorrer a outros elementos de carácter bibliográfico a fim de proceder ao enquadramento histórico e teórico das fontes que estiveram subjacentes à investigação.

A revisão bibliográfica relativa ao contexto institucional do regime teve como base os trabalhos de Fernando Rosas (coord. 1992 e 1994) e de António Costa Pinto

(1994) que permitiram ter uma visão abrangente e precisa da institucionalização do regime político.

A visão global da história do ensino em Portugal foi obtida a partir das obras a) de M^a Filomena Mónica (1978) para o ensino primário, b) de Rómulo de Carvalho para o conjunto do sistema educativo (1986), c) de João Formosinho (1988) e d) de Rogério Fernandes (1994) para o contexto diacrónico dos problemas estruturais do sistema educativo português.

Para uma análise minuciosa e com visões multifacetadas dos Liceus contamos com as obras de Alice Pestana (1915), de Rubén Landa (1928), de Pulido Valente (1973) de Áurea Adão (1982), António Nóvoa (1992) e de João Barroso (1995).

As questões ligadas ao pensamento pedagógico e história da profissão docente foram enquadradas com os títulos dos seguintes autores: Joaquim Ferreira Gomes (1974 e 1989), Rogério Fernandes (1979), Áurea Adão (1984), António Nóvoa (1987) e António Candeias (1994).

1 - 3 - Justificação do tema

A justificação do tema, deverá ser dada já que esta investigação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e mais especificamente no âmbito da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Porém, vários são os factores que nos encaminharam para a sua escolha e delimitação: a nossa formação de base em História, a nossa actividade profissional na docência do ensino secundário, e a nossa busca de uma articulação entre saberes, experiência e os estudos efectuados no decurso da parte curricular do Mestrado.

Para além desta justificação de carácter mais académico, haverá uma outra de cariz mais pessoal e subjectivo: tendo nós percorrido o ensino liceal privado e público entre a segunda metade dos anos 60 e os primeiros anos dos 70, não foi possível encontrar nem métodos activos, nem laboratórios, nem experiências e apenas umas quantas visitas de estudo e uma única sessão cinematográfica: enfim,

um espaço vigiado, tal como o garantido nos anos trinta, mas sem os "atractivos" previstos no normativo que a Reforma de 1936 parecia ter trazido aos alunos do Liceu. Para onde tinha ido esse Liceu, ou teria realmente sequer existido? Bastaria explicar o fim da militância, e da dimensão "activa" do ensino liceal, com a derrota infligida pelos aliados aos regimes fascistas europeus em 1945, ou com o crescimento dos contingentes de ingressos no ensino liceal? Todas estas questões nos conduziram à análise-interpretação do conteúdo da reforma, do que ela visava e finalmente do que construíra de facto.

Acresce ainda que a reflexão comparativa inerente à actividade docente conduziu-nos inevitavelmente ao questionar das descontinuidades e continuidades que se vão operando na realidade escolar actual. Estes últimos anos têm-nos colocado numa encruzilhada de mudanças no campo educativo, no que poderia ou poderá vir a ser a estruturação de um modelo educativo, de um ensino "secundário" novo tendo em conta a própria Lei de Bases do Sistema Educativo e as suas propostas de alteração, adequando o sistema de ensino às necessidades da sociedade (Estrela e Falcão, 1992)

E a estruturação deste modelo presente conduziu-nos a outro momento histórico -em 1936- em que um outro modelo poderá ter sido construído. São as palavras de Marc Bloch que nos permitem definir a perspectiva histórica pessoal que esteve na base desta investigação: "É tal a solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente" (Bloch, 1965, p. 42).

Foram os problemas do presente que nos fizeram recuar no tempo na busca da sua compreensão. Quando no momento de mudança se questiona o passado e o futuro da educação escolar, defendem-se paradigmas (geralmente os já vividos, outras vezes aqueles que se procuram edificar), fazendo tábua rasa dos anteriores ou adaptando os antigos às novas condições. Ora se essa defesa se faz com base nos afectos, na emotividade, convirá que ela passe igualmente por uma análise histórica. Ao se apresentar como inovação nos anos noventa a utilização de

métodos "novos", e de novos equipamentos e ao se encontrarem "resistências" às inovações, talvez um olhar distanciado sobre o passado nos permita a relativização do próprio tempo e da ideia de "inovação" em educação. Ainda mais se o poder agora instituído se afirma em termos administrativos como sendo "da inovação".

Não optámos por uma análise diacrónica das várias reformas educativas que foram modelando o liceu do Estado Novo, o que poderá ser questionado, embora seja claro para nós que a análise comparativa da evolução do ensino liceal, está estabelecido no nosso horizonte de investigação, a partir da base analítica do modelo de 1936. Propusemo-nos fazer um corte no tempo, situado em 1936 e proceder a uma análise intensiva da Reforma; se alguma diacronia existe situa-se no período imediatamente anterior a 36, e nos efeitos imediatos, nas instituições e nos actores sociais (Goffman, 1963 e 1967), já que nos parece que o modelo que a Reforma de 36 procura veicular vai sendo construído durante os dez anos anteriores.

1 - 4 - Pressupostos teóricos

O campo mais alargado em que este trabalho se inscreve é o da História, que procura investigar o passado humano no sentido da sua compreensão e explicação.

Em que medida a História pode dar um contributo, pode ajudar a explicar e a compreender os factos educativos? Arriscamo-nos a aceitar como válida a seguinte resposta: "A investigação histórica ajuda os educadores a compreender a condição presente da educação ao iluminar o passado. Ajuda também a investigar futuros cenários alternativos em educação e a julgar a sua verosimilhança. Nós definimos investigação histórica como um processo de procura sistemática de dados para responder a questões sobre um fenómeno do passado com o objectivo de adquirir uma melhor compreensão das instituições do presente, práticas, tendências e resultados em educação" (Gall, Borg e Gall, 1996, pp. 643-4).

Não perdendo de vista o que acabámos de referir, pensamos que esta pesquisa pode situar-se ainda na fronteira de dois territórios, ambos em construção: o da História da Educação e o da História do Currículo. Relativamente nova, esta

última terá resultado da convergência de perspectivas e de interesses, por um lado, dos investigadores da História da Educação, que se preocuparam em estudar currículos antigos para se aperceberem das mudanças operadas nos sistemas de ensino, e por outro, dos investigadores do currículo e da teoria curricular que sentiram a necessidade de reverem bibliografia do passado curricular e portanto deitarem um olhar para o território que fora fundamentalmente da História da Educação (Franklin, 1996).

Permita-se-nos considerar estes dois territórios separados por uma fronteira mais artificial do que natural, uma vez que os contributos de ambas as proveniências se completam e permitem abordagens mais globalizantes. Digamos que o estudo de Reformas Educativas passadas resultará do cruzamento de interesses oriundos da Teoria do Currículo anglo-saxónica e de interesses da História da Educação e da Cultura, numa perspectiva social, de inspiração francófona - vidé a escola dos "Annales".

A análise dos currículos passados permite-nos obter diversos tipos de informação já que "O currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação" (Goodson, 1997, p. 20). É por isso que uma análise atenta deste "roteiro" nos permite aprofundar as concepções educativas institucionais de um determinado passado educativo.

Convém referir ainda em que perspectiva vamos entender os programas das várias disciplinas do currículo, cujo conteúdo será como uma "representação da sociedade que os produz e da cultura que deles se apropria" (Chartier, 1992, p. 51), e que por isso, serão sempre significativos.

Ao reflectirmos no âmbito da História do Currículo e se pretendemos fazer uma análise interpretativa das fontes que terão tido maior peso na estruturação da Reforma do Ensino Liceal de 1936, pensamos conveniente identificá-las no plano teórico. Vejamos pois quais são as fontes do currículo para a determinação de Objectivos.

Vamos ter como referência de base Tyler (1950); para este autor, a sociedade, o aluno e os conhecimentos constituem os fundamentos de qualquer currículo. De resto, o mesmo será reafirmado por outros teóricos do currículo (Taba, 1962; Goodlad, 1979; Kaufman, 1969; D'Hainaut, 1980...).

Tyler designa de "progressistas" aqueles que defendem a necessidade de proceder ao estudo dos aprendentes para obter informações relativas aos seus interesses e necessidades; os que consideram de maior importância os conhecimentos -a herança cultural- são por ele designados de "essencialistas"; "sociólogos" chama aos que afirmam a necessidade de fornecer ao aprendente os conhecimentos, que lhe permitirão lidar de forma inteligente com os problemas da sociedade; salienta ainda o papel dos "filósofos da educação", dos que vêem na escola o espaço privilegiado para a transmissão dos valores básicos.

A conclusão a que Tyler chega é a de que todas estas dimensões devem ser tidas em conta aquando da elaboração de um currículo, tendo em vista a determinação dos objectivos educacionais. De facto, é necessário definir claramente o que vai ser ensinado, como, quando, para quê, a quem e porquê. Caracterizemos brevemente o modo pelo qual cada uma das dimensões assinaladas tem sido explorada como fonte fundamental do currículo.

- O Conhecimento

Até agora, na maior parte dos processos de definição de um currículo, tem sido o Conhecimento a componente curricular mais valorizada; para além disso, muitas vezes, o conhecimento disciplinar que se veicula é excessivamente técnico (já que é elaborado por especialistas da disciplina), ao contrário do que deveria acontecer, pois não se situa ao nível duma educação geral, para além dos conhecidos problemas decorrentes da frequente não-articulação das equipas responsáveis pela elaboração dos programas disciplinares.

- A Sociedade

Quando a fonte curricular é a Sociedade, é a tradição social que vai ditar boa parte dos objectivos que os alunos devem/precisam de atingir. A transmissão social baseia-se na tradição, na conservação da cultura de uma dada sociedade (ou de

determinados grupos sociais dominantes), na preparação dos jovens para a entrada no mundo dos adultos -no mundo do trabalho.

Mas nas sociedade em mudança se, por um lado, se impõe a tradição, a conservação de uma dada identidade, por outro lado, estimula-se a necessidade de mudança, de adaptação a novos imperativos sócio-económicos e/ou políticos, a novos valores -o que obriga à existência de uma forte componente de inovação, de mudança, de reestruturação, de reequilíbrio.

É a partir deste equilíbrio instável entre **continuidade** e **mudança** que qualquer currículo deve ser organizado, tendo em conta os saberes (disciplinares ou não) que permitirão, por um lado, garantir a manutenção da identidade do grupo e da sociedade e, por outro, assegurando que o sujeito que vai construir a sua aprendizagem está a ser respeitado, ou, ao contrário, que lhe vá ser imposta a nova cultura dominante.

- O Aprendiz

Fruto do desenvolvimento da psicologia e do movimento da Escola Nova, para a elaboração de um currículo que considere o Aprendiz como principal fonte, será necessária uma identificação clara das suas necessidades e interesses; Tyler apresenta mesmo um conjunto de metodologias que os permitem detectar, como sejam: observações, entrevistas visando os alunos e os pais, testes, avaliação de conhecimentos, atitudes, dados relativos à delinquência juvenil, mortalidade, análises de registos escolares.

É a partir destes pressupostos teóricos no âmbito da História do Currículo que vamos poder aperceber-nos de quais as fontes invocadas pelos documentos legislativos e de quais as que de facto terão sido privilegiadas.

1 . 5 - Metodologias e técnicas utilizadas:

Thomas Crowl (1996) considera que a educação, enquanto disciplina, não terá produzido ainda o seus instrumentos metodológicos de pesquisa e por isso recorre a métodos e técnicas de investigação de outras disciplinas, tais como, por exemplo, as

da História. Também as fontes usadas são semelhantes às que os historiadores utilizam.

Vamos recorrer, pois, a metodologias proveniente de diversos campos disciplinares de forma a melhor poder analisar, compreender e interpretar o corpus documental utilizado tendo em conta os pressupostos teóricos já assinalados. São fundamentalmente metodologias qualitativas, apoiadas em técnicas específicas que passamos a identificar e que posteriormente caracterizamos: Método da História, (Salmon, 1979 e Bourdieu e Martin, 1983), Análise de Necessidades (McKillop, 1987), Avaliação Curricular (Stufflebeam, 1971), Memória social (Halbwachs, 1968) e História Oral, (Thompson, 1975, Roberts, 1995 e Vidigal (1996).

1.5.1 - O Método da História - Procurando "reconstituir" o Liceu dos anos 30-40 numa visão abrangente, em que as prescrições, as práticas e os actores se encontravam entrecruzados, foi necessário proceder a um processo investigativo, visando reunir os documentos tendentes a fornecerem informações pertinentes.

É evidente que nesta pesquisa documental preliminar se vai procurar recorrer preferencialmente a fontes primárias, principalmente legislativas, e só na ausência destas é que se recorre a fontes secundárias. Neste processo heurístico foram sendo seleccionadas fontes que vieram mais tarde a ser objecto de análise e de interpretação.

Herança de D. Mabillon (1704) e dos positivistas ou Escola Metódica (Bourdieu e Martin, 1983), o Método Crítico conduz a investigação histórica no caminho de assegurar a autenticidade - em termos de proveniência e da reconstituição - dos documentos históricos numa primeira fase, a da Crítica Externa. O reconhecimento dos documentos credíveis permitirá a segunda grande selecção do corpus documental, entendendo que a primeira se verificou no processo heurístico.

A terceira etapa do trabalho histórico prende-se com a Crítica Interna que procura assegurar a credibilidade dos documentos joeirados pelos dois crivos anteriores. Neste momento cinco operações esperam os documentos. "A crítica de interpretação, que analisa o conteúdo do documento para estabelecer o que o autor disse e o que ele quis dizer. A crítica de competência, que se esforça por

estabelecer em que condições o autor conheceu o facto relatado e em que medida ele estava em circunstâncias de bem compreender (...). A crítica de veracidade, que procura verificar se o autor não disfarçou intencionalmente factos da sua narrativa. A crítica de rigor, que se esforça por descobrir os erros involuntários dum autor na menção escrita dum facto. A verificação dos testemunhos que compara o conteúdo do documento com outros testemunhos independentes respeitantes ao mesmo facto" (Salmon, 1979, p. 132). É este último procedimento que permite o confronto entre uma pluralidade de fontes documentais e que nos conduz obrigatoriamente a novos processos heurísticos no sentido de encontrar relevância em certos dados que à partida até não pareceriam tão significativos como se vêm a revelar.

Os documentos, embora de origem e de tipologias diversas fornecem a informação que passa a ser organizada de acordo com os problemas e hipóteses que se vão desenhando no decurso da investigação, que foram colocados à partida ou que são formulados uma vez reunido todo o material, na ausência de anteriores explicações plausíveis. Terminado este processo, a "reconstituição" poderá ser concluída através da redacção da síntese que integrará toda a informação pertinente em consonância com a problematização.

A breve descrição a que acabámos de proceder no sentido de dar inteligibilidade ao trabalho da pesquisa histórica, pode parecer demasiado mecânica e segmentada, como se o trabalho de investigação em História pudesse ser quase um processo automático, obedecendo a fases compartimentadas de procedimentos metodológicos. Se assim o fizemos foi para sistematizar os momentos fundamentais que decorrem do método histórico. No entanto, os vários aspectos explicitados devem ser vistos antes como um processo de vai e vem constante, e de articulação e cruzamento com outras metodologias, como as a seguir descritas.

1.5.2 - A Análise de Necessidades - As necessidades sociais, económicas e políticas do nosso século determinaram necessidades educativas específicas. A essas necessidades educativas corresponderam Reformas das estruturas e dos programas escolares, os quais, implícita ou explicitamente, procuravam dar resposta

a essas novas necessidades surgidas. O reconhecimento da necessidade de proceder a alterações nos currícula educativos vigentes provinha da sua consciente (ou inconsciente) avaliação e do grau de "discrepância" que se consideraria existir entre o serviço prestado pela escola e as necessidades sentidas como prementes pela sociedade (McKillip, 1987)..

1.5.3 - Avaliação Curricular - Tendo como pano de fundo algumas obras de referência "obrigatória" relativamente à **Avaliação Curricular** (Tyler, 1942; Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam, 1971), procuramos identificar as várias concepções, de modo a podermos **proceder à avaliação daquela Reforma.**

Se aceitamos como ponto de partida que "Avaliar em educação significa definir, determinar ou valorizar qualquer faceta da estrutura, o processo ou o produto educacional em função de uns critérios previamente estabelecidos" (Orden, 1972), podemos extrapolar esta dimensão de Avaliação para a avaliação curricular: os critérios previamente definidos serão aqueles que resultarão da análise e avaliação de Necessidades que levaremos a cabo numa primeira fase. A discrepância, se existir, decorrerá da verificação a que procederemos numa segunda fase, procurando saber se as Necessidades antes inventariadas foram ou não objecto de resposta na Reforma que visava a reestruturação do Ensino Liceal.

Tomámos como **referência básica alguns indicadores** dos aspectos estruturantes do "modelo" de avaliação C.I.P.P. (**Contexto, Input -ou estrutura-, Processo e Produto**) de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 1971), pois considerámos que seria aquele que, enquanto modelo de análise sistémica, melhor se adequaria ao estudo do nosso problema.

De acordo com esta abordagem da avaliação, e em termos muito genéricos, pode-se dizer que a avaliação é concebida como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas (Stufflebeam, 1971); as informações recolhidas devem orientar a tomada de decisões de planeamento, de estruturação, de implementação e de reciclagem.

Porquê a utilização de alguns aspectos deste modelo? Embora a avaliação do contexto e do documento legislativo em análise não possam ser objecto de tomada de decisões quanto à sua operacionalidade e validade, as dimensões que o modelo C.I.P.P. comporta permitem-nos uma base de trabalho em termos das fontes a que podemos recorrer: Documentos escritos, textos historiográficos e dados estatísticos. Por outro lado, a ênfase colocada no estudo do contexto é igualmente utilizada metodologicamente no campo da História.

Tratando-se de uma análise retrospectiva, os instrumentos a utilizar possibilitam uma aproximação à avaliação do Contexto (Institucional e Social), no sentido de fundamentar as decisões de planeamento ao identificar as necessidades a satisfazer. Por outro lado, pareceu-nos igualmente possível uma aproximação à avaliação da Estrutura (a adequação dos Objectivos às Necessidades e a Coerência interna dos Programas), a fim de **verificar se e como a Reforma servia fundamentalmente os pressupostos ideológicos do Regime.**¹

1.5.4 - A História Oral enquanto Memória do vivido

O livro póstumo de Maurice Halbwachs (Halbwachs, 1968) inicia-se com a seguinte afirmação: "Fazemos apelo aos testemunhos, para fortificar ou infirmar, mas também para completar o que nós sabemos de um acontecimento acerca do qual já estamos de qualquer forma informados, enquanto que, no entanto, muitas circunstâncias permanecem ainda obscuras" (Halbwachs, 1968, p. 1).

É, pois, neste contexto de conhecimento construído a partir de fontes primárias fundamentalmente produzidas para servirem de base de apoio a toda uma reorganização do poder político e do ensino liceal -com carácter prescritivo e impositivo - que procuramos fortificar ou infirmar, mas, sem dúvida completar, esse mesmo conhecimento. O que, de facto, para lá do discurso normativo, permanecia ainda obscuro era o vivido, era o impacto que todas as aparentes inovações prescritas pela reforma do ensino liceal de 1936, tivera ao nível daqueles que foram

¹ A dimensão sócio-política das fontes do currículo, aquela que ao nível do senso comum, é de esperar descobrir como dominante.

submetidos às experiências de aprendizagem em que o texto da Reforma era pródigo.

Ou, se quisermos recolocar a questão da avaliação curricular, era necessário verificar a congruência entre o prometido e intentado por um lado e os resultados sentidos pelos destinatários da mudança, por outro..

Quando iniciamos a exploração da memória de antigos alunos do liceu dos anos 30-40, procedemos a entrevistas exploratórias, que nos levaram a colocar um problema de partida: haverá uma memória colectiva que funciona quando conduzimos, ou somos conduzidos a uma inflexão no tempo?

Este problema inicial colocava-nos um outro já identificado por Joutard (1986) ao definir e problematizar a construção e exploração da memória colectiva: "É através do inquérito oral que as memórias colectivas dos grupos foram apreendidas. Ela surge quando as mesmas recordações vividas ou transmitidas, surgem de forma repetitiva e que são apresentadas como específicas da comunidade. A maior parte do tempo esta memória é enganadora para o historiador: ela é constituída de vida quotidiana, onde a inundaçã, o frio precoce ou tardio, o incêndio do celeiro deixaram mais marcas que a Revolução francesa, 1936, ou mesmo a Resistência da segunda guerra mundial. Ela idealiza o passado que se toma «o bom passado», atenuando as tensões sociais e as lutas de clãs numa visão unânime e pacífica" (Joutard, 1986, p. 448).

Será que podemos afirmar que há uma memória colectiva dos alunos do liceu dos anos 30-40? Iremos encontrar de forma "repetitiva" os aspectos que procurávamos esclarecer?

Iremos encontrar memórias idealizadas de um liceu onde tudo era "bom"? onde, com o decorrer do tempo os problemas tenham desaparecido? Recente polémica sobre a qualidade do ensino secundário parece ter vindo reavivar essa memória colectiva do passado liceal de uma dada geração (cf. o artigo de Maria Filomena Mónica in "O Independente" de 14 de Fevereiro de 1997).

Ao "criarmos" fontes passíveis de completar, confirmar ou infirmar os dados já existentes, procuramos direccioná-las no sentido de obter informações com base em

problemas concretos, com o objectivo de solucionar a questão da aplicação da Reforma, não nos iludamos com o carácter artificial e limitado das fontes orais.

Mas, para além dessas informações concretas, outras emergem, que permitem exactamente "sentir" como a memória recia afectivamente a vida vivida. É nesta última vertente que é possível obter um outro tipo de informações: as "marcas" deixadas pelo liceu, como é que ele formou os jovens, que "cultura de escola" passou, quais os rituais e o seu valor simbólico.

Assim, podemos desdobrar a recolha de depoimentos em duas vertentes: a de resposta mais direccionada para a avaliação das práticas prescritas e uma outra mais orientada para a caracterização daquilo que poderemos, ou não, classificar, como as marcas do "liceu salazarista", ou melhor, verificar se a carga ideológica explícita e implícita do ensino liceal era reveladora da estruturação de um liceu salazarista.

Toma-se imprescindível referir-nos à técnica da entrevista enquanto suporte da História Oral. "A entrevista implica sempre um contacto directo entre entrevistador e entrevistado; pode ser directiva (reductora e simplificadora das experiências pessoais, semi-directiva ou não-directiva (propiciando o afastamento em relação ao tema em análise), portanto desde um estilo mais estruturado e formal, até um estilo mais informal e "aberto" (Vidigal, 1996, p. 54). De acordo com esta tipificação, o tipo de entrevistas que efectuámos pode englobar-se na categoria das semi-directivas, conscientes de que a "pressão" do entrevistador é condicionante do tipo de memória que é evocado pelo entrevistado.

À construção do guião da entrevista estiveram presentes alguns tópicos fundamentais a que procurávamos encontrar resposta na rememoração dos nossos entrevistados, ainda que levantando sempre questões de carácter abrangente focalizadas em grandes temas.(ver guião em anexo).

De entre duas dezenas de entrevistas gravadas e transcritas, de antigos alunos de Liceus públicos e particulares de Lisboa, Santarém e Abrantes, de origens sociais predominantemente pequeno-burguesas, procurámos recolher informação e

escrever as histórias de tempos vividos no liceu dos anos 30-40, e seleccionámos depois as mais fluentes e representativas de todo o universo inquirido.

No tratamento e na análise do conteúdo das entrevistas recorreu-se a procedimentos decorrentes das abordagens dos autores da História Oral (Thompson, 1975 e Roberts, 1995) aceitando o depoimento tal como nos é apresentado, contextualizando-o, sendo validado pela comparação com a informação recolhida de outras fontes e bibliografia. Da referida análise emergiram algumas categorias que darão título aos vários pontos do capítulo 5, que integra o tratamento dos depoimentos recolhidos (cf. em Anexo os dados pessoais dos depoentes cujos testemunhos foram utilizados).

Foi salvaguardado o anonimato dos depoentes tendo-lhes sido atribuído um número de código. As entrevistas virão a ser depositadas -em suportes áudio, informo e scripto- no Arquivo Oral de Educação do «Projecto Museológico sobre Educação e Infância» na Escola Superior de Educação de Santarém.

1.6 - Hipóteses a colocar

No ano do décimo aniversário da "Revolução Nacional" Salazar encontra o homem que vai definir com maior clareza e de forma mais global, **aquilo** que deve ser aprendido em termos gerais e no Liceu em particular, como deve ser ensinado e **quem** o deve aprender, isto é, a estruturação clara de um modelo de Liceu -talvez o modelo do Liceu Salazarista- e, por extensão o modelo de educação Salazarista. Trata-se de Carneiro Pacheco.²

² .A relação entre Salazar e Carneiro Pacheco é-nos apresentada por Piteira Santos: "António de Oliveira Salazar, o seminarista de Viseu, o catedrático de Coimbra, não correspondia ao perfil de Chefe que um Rolão Preto desejava, mas foi para um Carneiro Pacheco o próprio *retrato do Chefe*." "O Chefe - e um chefe a quem se prestou culto, desde o brado legionário em resposta à interpelação *Quem manda?* ao S nos cinturões da «Mocidade Portuguesa» - foi Salazar." (Santos, 1982, p. 11). É de acordo com esta visão que vamos entender a figura do Ministro e a definição que ele vai fazendo da política educativa do Estado Novo.

Para além da questão inicial, do ponto de partida já referido: a da construção do Liceu salazarista, outras questões se colocam e que pensamos permitirão esclarecer o problema de fundo que procuramos resolver. Daqui decorre o primeiro problema, que poderá constituir-se como uma hipótese que carece de confirmação:

1. 6.1 - Com a Reforma Liceal de 1936 estamos perante a construção do Liceu Salazarista?

Para podermos chegar à confirmação ou infirmação desta hipótese teremos que recorrer a outras que estão incluídas nesta de maior âmbito, a saber: Correspondia a Reforma a necessidades da própria sociedade, quais as fontes curriculares que mais influíram na Reforma, até que ponto as metodologias da Escola Nova foram utilizadas nas intenções e na aplicação da Reforma, enfim, qual o significado da Reforma Liceal de 1936, no seu contexto temporal e ideológico.

1. 6. 2 - A Reforma dava resposta às necessidades sociais?

O Liceu produziu um processo de exclusão que assegurou os seus objectivos? De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) a exclusão de uma grande parte dos jovens do processo de escolarização, neste caso do ensino liceal, permite garantir o êxito da reprodução social. Será que os números de efectivos no ensino liceal poderão confirmar este pressuposto? Será que os documentos normativos procuravam limitar o acesso dos jovens ao ensino liceal público? Pensamos que não é um ponto a excluir se bem que nos preocupe sobretudo, saber de que forma aqueles que frequentaram o Liceu foram sujeitos mais ou menos passivos de endoculturação. No entanto, dadas as condições económicas, sociais e políticas do país, é possível que este processo de exclusão tenha sido uma resposta às necessidades sociais, isto é, que tenha servido para canalizar a maioria da população escolar directamente para o mercado de trabalho, garantindo mão-de obra barata, ou indirectamente, para o ensino técnico, que registou naquele período um crescimento assinalável.

1.6.3 - Quais as fontes determinantes da Reforma Curricular?

Tendo em conta as três fontes de determinação do currículo (Tyler, 1950) quais terão sido privilegiadas: os conhecimentos, a sociedade ou os alunos? Para tentarmos obter resposta a estas questões será fundamental proceder à análise do contexto, da justificação e dos objectivos da Reforma, dos programas e das realizações. À partida, no momento de mudança que era então vivido, e dadas as intenções expressas pelo próprio regime político, parece ter sido a sociedade, na sua dimensão político-ideológica. Mas esta hipótese carece de fundamentação empírica sistemática.

1.6.4 - Foi levada à prática a Escola Activa?

Procuramos também identificar o que era entendido por Escola Activa ou por métodos activos, quais as possibilidades de serem levados à prática no liceu alguns dos seus métodos e se efectivamente o foram. Para isso será necessário avaliar as normas e concepções e encontrar, fundamentalmente a partir da descrição de práticas curriculares e extra-curriculares, das palavras de professores e de antigos alunos, a enumeração e a descrição dessas práticas educativas.

1.7 - Explicitação e justificação da estrutura do trabalho:

A - Numa primeira abordagem, capítulo 2, procuramos fazer a Análise do Contexto.

Numa primeira fase a do **Contexto Institucional** do regime, identificando a sua Orgânica; a Política Educativa do Estado Novo; o Pensamento pedagógico, que embora com vertentes de clara oposição ao regime, de alguma forma contribuiu para um "aproveitamento" pelo próprio regime para melhor legitimar as suas opções no plano educativo; tentamos verificar se de algum modo a Assembleia Nacional Corporativista foi um local de debate em termos das questões educativas. Procuramos também fazer uma breve Análise Diacrónica do Sistema de Ensino

Liceal entre 1926 e 1936, procurando captar momentos mais estruturantes, buscando continuidades e descontinuidades em termos da estrutura curricular e de Metodologias prescritas pelos programas.

Prosseguimos com a análise do **Contexto da População**, tomando em consideração a População Escolar Portuguesa dos anos 30, feita a partir de diversas abordagens de vários autores, procurando fundamentalmente contabilizar os alunos, avaliando o grau de exclusão que o Liceu "oferecia" aos seus potenciais candidatos, que seriam os jovens em idade de o frequentar; continuámos com a caracterização de alguns Liceus feita a partir de fontes primárias; abordámos igualmente os outros actores sociais do processo educativo, os Professores, buscando alguns aspectos relacionados com a sua formação e situação profissional; de seguida procurámos averiguar a relação existente entre, por um lado a Sociedade, o Emprego e Agências Recrutadoras, as da mão-de-obra liceal, e, por outro, os alunos saídos do ensino liceal; Finalmente, com esta análise do Contexto, terminamos a hipotética Análise de Necessidades que, nesta nossa abordagem, estava subjacente à nova Reforma do Ensino, isto é, verificar as discrepâncias entre o que existia antes e aquilo que era necessário vir a acontecer, de modo a dar respostas adequadas às necessidades detectadas.

Pelo que a História Curricular em particular, e a História da Educação em geral têm demonstrado, poucas ou nenhuma vez, as Reformas responderam adequadamente às necessidades existentes. No entanto, para se poder afirmar esta "regra", é necessário prosseguir as abordagens, foi isso que continuámos a fazer.

B - Numa segunda abordagem procurámos fazer a **Avaliação Curricular**, capítulo 3, da referida Reforma em quatro pontos fundamentais que passamos a explicitar:

Num **primeiro ponto**, foi necessário proceder à análise do ano de 1936, como tábua rasa que passámos a considerar como o novo ano 1; à Análise dos Decretos Lei, quanto às suas Finalidades Expressas.

Num **segundo ponto**, quanto à nova estrutura do Ensino Liceal -tendo em conta o Regime de disciplina, os Objectivos e Carácter Metodológico dos três Ciclos e às Matérias e sua distribuição ao longo dos sete anos do liceu.

Num **terceiro ponto** salientar o surgimento de novas disciplinas, da novas organizações e de novas actividades que se conformavam com os conceitos de educação inerentes ao ano 1 e aos pressupostos ideológicos de base, e ainda às novas metodologias propostas.

Num **quarto ponto** procurámos aferir os dados relativos aos Liceus, aos Professores e aos Alunos, apresentados pela Reforma, para avaliar a discrepância entre a análise de necessidades feita e os dados que eram apontados como realizáveis.

C - Intimamente ligada com a Avaliação da Reforma, encontra-se a **terceira abordagem, capítulo 4**, em que procedemos da seguinte forma: a uma análise intensiva dos curricula, considerando os três ciclos, que pressupõem objectivos gerais diversos uns dos outros, procedemos, para cada uma das disciplinas à descrição e análise dos seus Objectivos, dos seus Conteúdos Programáticos e das Metodologias Propostas.

D - Na última abordagem, a **Das Prescrições às Representações da Realidade, capítulo 5**, procurámos ir até à "caixa negra" do Liceu dos anos trinta: a sala de aula. Mas, para além da sala de aula, a tudo aquilo que o Liceu permitiu viver. Com base fundamentalmente em entrevistas realizadas a antigos alunos do Ensino Público e Privado- foi possível construir as categorias que dão corpo aos subtítulos deste capítulo.

E -Finalmente, em breves **conclusões, capítulo 6**, procuramos dar resposta a algumas das interrogações colocadas à partida.

2 - Análise do Contexto

A situação política e económica da Europa e do Mundo era ainda - em meados da década de trinta - de crise generalizada, embora os indicadores económicos da produção, consumo e de emprego começassem a revelar a inversão da tendência depressiva que os tinha caracterizado desde 1929 (Galbraight, 1975)

A Crise Económica que marcou os anos trinta, foi ela própria geradora de regimes políticos de cariz autoritário, através de processos pelos quais, as liberdades fundamentais foram abolidas em vários países, e em que o Estado e um Líder assumem as rédeas do poder, poder esse que se faz sentir no plano político, económico, social e ideológico - particularmente no plano do ensino, que é visto como um meio eficaz de endoutrinação.

É o caso de países europeus como a Itália Fascista (Ostenc, 1980 e De Fort, 1996.), a Alemanha Nazi (Wiener, 1943), e a da Espanha Franquista (Beltran, 1991) onde a orgânica da escola vai ser estruturada tendo em vista assegurar a legitimidade do próprio regime e a assumpção dos seus valores pelos jovens, seja através da Propaganda e da Escola ou de instituições para-militares para crianças e jovens.

2.1. - Contexto Institucional - Da Ditadura Militar à Institucionalização do Estado Novo.

2.1.1. - Orgânica do Regime

De forma sumária, convirá caracterizar o regime político que foi berço da Reforma do Ensino Liceal que vamos abordar. Nascido do Golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, perpetrado por uma amálgama de descontentes com o sistema liberal

da 1ª República, o Estado Novo vai-se estruturando e consolidando no decurso dos anos trinta.

Desde 1928 que Salazar ocupava a pasta das Finanças, o que lhe garantiu o prestígio necessário para em 1930 se encontrar já na chefia do Governo. Oriundo do meio rural, passando por Coimbra onde milita no Centro Académico da Democracia Cristã, contra a República e todo o seu ideário laico, democrático e liberal, Salazar será o chefe quase incontestado do futuro Estado Novo, de longa duração.

A sua militância no C.A.D.C., granjeou-lhe futuros companheiros e solícitos apoiantes no decurso da sua carreira como Chefe dos Governos, como é o caso do futuro Ministro da Educação entre 1936 e 1940, o qual levará a cabo a primeira grande Reestruturação do novo Ministério, bem como a primeira Reforma do Ensino do Estado Novo e a formação da Mocidade Portuguesa: António Faria Carneiro Pacheco (Medina, 1993, p.223) (1).

Embora rodeado de antigos companheiros da juventude, é o próprio Salazar que define as condições e as regras de funcionamento do regime -como expressa no dia 30 de Julho de 1930, referindo algumas das tarefas que pretende levar a cabo: "...Tentando colocar o Poder em situação de prestígio e de força contra as arremetidas da desordem, e em condições de trabalhar e de agir pela Nação, sobranceiramente às divisões e ódios dos homens e aos interesses particulares e dos grupos" (Salazar, 1933, p.7).

O Estado Novo será pois, em consonância com as palavras do seu chefe, o garante da gestão das conflitualidades sociais latentes, quer no plano social e económico quer no político e até mesmo religioso, mau grado o preço político e pessoal que muitos tiveram que pagar, suportando a repressão que sobre eles o Regime exerceu.

¹ - António Faria Carneiro Pacheco (1887-1957). Professor de Direito na Universidade de Coimbra -e depois em Lisboa, apoiou o golpe do 28 de Maio de 1926 que conduziu à instauração da ditadura; titular da pasta da Educação entre 18 de Janeiro de 1936 e 28 de Agosto de 1940, foi o fundador da Mocidade Portuguesa e da Junta Nacional de Educação. Foi ainda embaixador no Vaticano e em Madrid (Medina, 1978, p.67).

Segundo Fernando Rosas, a "capacidade de estruturar e arbitrar autoritariamente os equilíbrios fundamentais entre *élites* políticas e interesses dominantes, mas contraditórios entre si, marca o essencial da natureza peculiar do Estado Novo (ou se se quiser, do fascismo português: uma diladura de facto, subordinada à incontestada autoridade do chefe do Governo..." (Rosas, 1992, p. 17).

A Constituição de 1933 fará o enquadramento legal do novo regime, parecendo garantir as liberdades e direitos individuais, mas optando de facto pelo regime de partido único, conduzindo à estruturação de um Estado Corporativo e autoritário. A Constituição definia as linhas gerais do Estado Novo, tanto no Plano das Garantias Fundamentais -Parte I-, como no da Organização Política do Estado -Parte II. Vamos destacar alguns dos títulos e artigos que nos parece permitirem caracterizar aspectos que serão significativos para a análise a que pretendemos proceder, tanto no plano da organização política, como nas implicações que essa organização tem ao nível da Educação e da vida colectiva (Constituição, 1933).

- ♦ Na Parte I, no plano das garantias fundamentais, estas são definidas pela ordem seguinte: Título I - Nação; Título II - Cidadãos;
- ♦ Título III - Família, a quem o Estado garante assegurar a sua constituição e defesa, "como fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação, da disciplina e harmonia social..." (Art. 11º). A família é considerada a base da sociedade, é-lhe atribuído um desempenho que transcende a sua própria dinâmica e a sua privacidade, mas que lhe é conferido pelo Estado omnipresente. Apesar disso, a interferência do Estado na esfera familiar faz-se sentir, até no plano escolar, através da apresentação de um certo modelo de família, veiculado, por exemplo, nos manuais escolares - modelo perceptível a partir dos textos e dos elementos iconográficos.
- ♦ Título VI - Da opinião pública, onde é afirmado que "é o elemento fundamental da política e administração do País, incumbindo ao Estado defendê-la de todos os factores que a desorientem contra a verdade, a justiça, a boa administração e o bem comum" (Artigo 20º), o que faz legitimar, através do texto constitucional, a institucionalização da Censura.

- ♦ Título VIII - Da ordem económica e social - explicitando-se no Artigo 30º: "O Estado tem o direito e a obrigação de coordenar e regular superiormente a vida económica e social". Ou melhor, o Estado surge como o elemento de condicionamento das actividades económicas e da vida social em geral, e principalmente o Título IX:
- ♦ Título IX - Da educação, ensino e cultura nacional, aquilo que pode à partida ser entendido como os aspectos gerais da Política Educativa definida pelo Estado Corporativo e de onde destacamos: "A Educação e instrução são obrigatórios e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela" (Artigo 42º); o Artigo 43º é elucidativo dos propósitos, que adiante conferiremos se foram ou não garantidos: "O Estado manterá oficialmente escolas primárias, complementares, médias e superiores e institutos de alta cultura. #1º-O ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais. #2º-As artes e as ciências serão fomentadas e protegidas no seu desenvolvimento, ensino e propaganda, desde que sejam respeitadas a Constituição, a hierarquia e a acção coordenadora do Estado. #3º-O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não devendo pois hostilizar, e visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais".

Os princípios postulados, eivados de um espírito tutelar do Estado, irão garantir a sua sobrevivência, através de uma acção censória e repressiva, contra todos os que de algum modo se opunham aos seus desideratos, consubstanciada na Censura e na Polícia Política. Constatar essa acção de controlo sobre a sociedade não é novo: "...o Estado Novo foi um regime obsessivamente institucionalizado. O salazarismo instituiu oficialmente uma visão "orgânica" da sociedade e tentou, com alguma perseverança utilizar todos os instrumentos ideológicos e de controlo social ao seu alcance para a enquadrar: a administração, o corporativismo, a escola, a propaganda de iniciativa estatal, as elites locais e a Igreja" (Pinto, 1994, p. 314). É esta visão "organicista" que se vai projectar em todos

os domínios da vida nacional, ocupando a Escola, em todos os graus de ensino, um lugar de relevo, uma vez que lhe é conferido um papel de garante das mudanças a operar.

2.1.2 - Política Educativa da Ditadura Militar ao Estado-Novo

Logo em Outubro de 1926, o poder saído do golpe militar que instituiu a Ditadura Nacional, legislou no sentido de resolver o "Grave problema [que] andava irresolvido há muito na instrução secundária"(Decreto 12:425, 2 de Outubro de 1926, pp. 1457). Até à consolidação do Estado Novo, isto é, até à entrada em vigor da Constituição de 1933, o afã legislativo no domínio da reestruturação do ensino secundário revela a importância conferida pelo poder político ao papel que este nível de ensino deveria desempenhar. Outros princípios, outras filosofias educativas, outras propostas iam surgindo. O Decreto 20:741 de 11 de Janeiro de 1932, ao elaborar o "Estatuto do Ensino Secundário", e ao relatar a produção legislativa neste campo, permite-nos tomar o pulso da(s) política(s) educativa(s) que foi sendo desenhada durante este período.

Se a Constituição de 1933, definiu a política geral de Estado, será necessário esperar pelo ano de 1936 para se assistir a uma definição mais global e abrangente de uma política educativa que seria acompanhada por outras reformas políticas sectoriais.

De facto, o ano de 1936 fica assinalado como o da definição de um plano global do Estado Novo no domínio da Educação. As medidas de carácter legislativo que marcaram os primeiros dez anos da Ditadura haviam sido empreendidas sob o signo do ódio às concepções republicanas de Escola como "Templo de Cidadania": o debate sobre as boas intenções republicanas -apesar dos débeis progressos materiais registados entre 1910 e 1926 (Nóvoa, 1988 e 1992) - é substituído naquele período pela discussão das vantagens da manutenção de um certo analfabetismo (Mónica, 1978).

O ministro Carneiro Pacheco introduz, em 1936, um conjunto de medidas globais que esclarecem qual o papel que a Educação passa a ter para o regime salazarista, na sua fase de implantação, de "catequização" e de propaganda (cf. Vidigal, 1997). O facto de o antigo Ministério da Instrução Pública tomar o título de 'Ministério da Educação Nacional' (Base I da Lei de 11 de Abril de 1936), explicita o abandono do ideário republicano - o qual privilegiava a Instrução- para se valorizar a ideia de Educação. Caberia ao "Estado Nacional" encarregar-se da educação, em detrimento da instrução, não só em termos curriculares estritos, mas também em actividades extra-curriculares e de carácter obrigatório, consubstanciadas, por exemplo, nas actividades da Mocidade Portuguesa, a qual fez o seu aparecimento também em 1936 ⁽²⁾.

Quanto ao apagamento da instrução -no sentido que os Republicanos lhe davam- encontra-se patente a título de exemplo:

- a) na desvalorização da profissão docente, com o encerramento das escolas de formação de professores primários, com o aparecimento das regentes escolares, etc.;(cf. Cortesão, 1982).
- b) na redução do Ensino primário de 5 para 3 anos;
- c) na importância atribuída apenas ao saber ler, escrever e contar, no ensino primário (Mónica, 1978).

No dia 24 de Maio de 1936,o Ministro Carneiro Pacheco afirmava: "Estão feitas ou em preparação as reformas necessárias para que a escola, orientada por um programa educativo bem definido, aliviada de ensinios desperdiçadores da inteligência, defendida do burocratismo e de infiltrações anti-nacionais, e abertas as janelas para o ar e para o sol vivificadores, melhor possa entregar-se à sua sagrada

¹ À semelhança do que ocorrera em 1929 na Itália fascista em que o Ministério da Instrução Pública se passara a denominar da Educação Nacional, para sublinhar o direito e o dever do Estado face à educação do povo (Guerni, 1996)

² - Abstermo-nos atrás de fazer desenvolver neste momento as características da Junta Nacional de Educação, da escolha e função do professorado, do papel da Mocidade Portuguesa, o que mais adiante faremos, enquanto instrumentos de intervenção, de inculcação e de vigilância de uma ideologia nacionalista e autoritária, mas parece-nos importante assinalar, neste contexto a sua existência.

missão" (Pacheco, 1936, p.5). A nova orientação a dar à escola correspondia ao ideário estadonovista. Mas os princípios orientadores de uma nova educação já antes tinham sido afirmadas no seio da própria Assembleia Nacional pelo então deputado Carneiro Pacheco.

Tendo em consideração a orgânica do Estado, o seu funcionamento, e sua ideologia, facilmente podemos definir a natureza das Reformas - e mais concretamente da Reforma Educativa do Ensino Liceal de 1936 -. Trata-se de documentos legislativos ministeriais: o primeiro, o Decreto 27.084, de 14 de Outubro de 1936, de que constam a sua justificação, finalidades, órgãos, plano de estudos e acção educativa, caracterização e atribuições dos Liceus e da actividade docente dos professores, definição do calendário lectivo, condições de matrícula, frequência e exames, e várias disposições transitórias; o segundo, o Decreto 27.085, com a definição dos Programas a aplicar a partir do ano lectivo de 1936/37. Dos programas constam os conteúdos a ser ministrados e um conjunto de "Observações" que esclarecem acerca dos objectivos e das metodologias a aplicar, bem como dos recursos a utilizar.

Estes Decretos inserem-se numa dinâmica piramidal, estabelecida a nível central, para serem divulgados, implementados e aplicados a nível nacional, através das estruturas do recém-nascido Ministério da Educação Nacional.

Podemos concluir neste ponto que, tal como é explícito na Constituição e nas palavras do Ministro Carneiro Pacheco, o Estado tudo tutela, e a política educativa é apenas uma parcela da Política Geral do Estado; estamos pois, perante uma política Corporativista, Nacionalista, de defesa da raça (Título III, Artº 11º da Constituição) e, sobretudo, de subordinação e de respeito pelas hierarquias dos poderes estabelecidos.

Concluindo esta visão global do Contexto Institucional, parece indubitável que perante um contexto institucional novo, decorrente da consolidação da mudança de regime, da afirmação do Estado Novo, de uma nova e substancialmente diversa visão do Homem, da Escola, da Instrução, da Educação e do Ensino, era necessário

ao próprio Regime Mudar. A Necessidade de Mudança fez-se sentir nos seguintes aspectos, que são os que revestem uma maior visibilidade:

1. No Ministério cuja designação fora até agora "da Instrução" e que passaria a chamar-se "da Educação Nacional",
2. Na reformulação das Finalidades do Ensino Liceal,
3. Em aspectos da estrutura deste grau de Ensino,
4. Na sua composição curricular (aparecimento de novas disciplinas),
5. Nos próprios programas, com a redução e simplificação dos conteúdos,,
6. No aparecimento de novas organizações educativas juvenis paralelas à Escola (a Mocidade Portuguesa),

A Escola tal como outra qualquer "corporação" tinha de se adaptar às necessidades do novo Poder Político. De todas as Instâncias de determinação Curricular, parece, como iremos procurar demonstrar a partir da análise do texto da Reforma e dos próprios programas das disciplinas, ter a Política tido um peso muito significativo.

2.1.3. - O Pensamento Pedagógico dos Anos Trinta

Em Portugal, se durante a Primeira República as ideias pedagógicas decorrentes da Escola Nova tinham tido um eco positivo -ainda que na prática tenham tido pouco impacto-, depois do Golpe Militar do 28 de Maio de 1926 a situação altera-se significativamente. É ainda durante os anos vinte do nosso século que "Os «3 mosqueteiros» da Educação Nova (Adolfo Lima¹, Álvaro Viana de Lemos², António Sérgio³ e Faria de Vasconcelos⁴), personificam tendências

¹ Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943), foi pedagogo e professor na Escola Oficina nº 1 em Lisboa, assim como na Escola Normal de Lisboa e na «Voz do Operário». Figura destacada do movimento da Escola Nova. (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995).

² Álvaro Viana de Lemos (1881-1972), foi pedagogo, tendo participado activamente no movimento nacional e internacional da Educação Nova. Alvo de perseguição política durante o estado-Novo, as suas ideias pedagógicas fundam-se, segundo António Nóvoa nas dimensões "científico-pedagógica", "sócio-educativa", "sócio-política" e "técnico-pedagógica" (cf. Candeias, Nóvoa e

pedagógicas e científicas distintas, mas convergem na necessidade de romper com a escola tradicional e de valorizar a educação em vez da instrução" (Nóvoa, 1992, p.516).

Esta ruptura com a escola tradicional passava pela alteração de forças no acto educativo, pela adopção de métodos activos, pela preparação para a vida, pela democratização do ensino, pelo maior protagonismo dos alunos no seio da Escola; educar para uma sociedade de cidadãos de pleno direito, ao invés de instruir as elites (Fernandes, 1979).

Por métodos activos, entendam-se os que se opõem aos tradicionais, aos que viam o aluno na perspectiva de receptor da informação veiculada pelo professor. Métodos activos foram levados a cabo pela Escola Nova e pelos seus protagonistas, destacando-se o Método Montessori, o Método Decroly, os métodos de Dewey com o "Learning by Doing", os processos de Kerchensteiner, as técnicas de Freinet, as realizações de Faria de Vasconcelos, entre outros, tudo confluindo, enfim para uma acepção mais abrangente de currículo (Kristo e Heath, 1982), mais centrada no aprendente (Berbaum, 1992).

O quotidiano vivido numa escola em que o método privilegiado fosse o activo, decorreria por exemplo da seguinte forma: "trabalho individual para cada uma das crianças (observação, experiência, actividades manuais, investigação), durante o qual o professor apenas guiava e aconselhava; em seguida, trabalho colectivo

Figueira, 1995, pp.72-79).

- ¹ António Sérgio de Sousa (1883-1969), pedagogo, ensaísta, historiador, desenvolveu intensa actividade no campo educativo, desde 1914, em Genebra no Instituto Jean-Jacques Rousseau onde entrou em contacto com os métodos pedagógicos de Kerschensteiner, Dewey e Ferrière. Foi Ministro da Instrução Pública (entre 18-12-1923 e 28-2-1924). Conheceu a prisão e o exílio durante a Ditadura Nacional e o Estado-Novo. (Rosas e Brito, 1996).
- ² António Sena Faria de Vasconcelos Cabral (1880-1939), licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, pedagogo, leccionou Psicologia e Pedagogia na Universidade de Bruxelas (1904-1914) e em outras conceituadas Universidades europeias, bem como na Escola Normal Superior de Lisboa e na Faculdade de Letras. Dirigiu, na Bélgica, em Bierges-les-Wavre, uma «Escola Nova» (1912-1914). Participou na elaboração da Reforma Camoesas. Dirigiu a Revista Escolar (1921-1935). Deu corpo ao Instituto de Orientação Profissional (Rosas e Brito, 1995).

visando reunir o conjunto das observações, este com o objectivo de dar a cada criança a oportunidade de exprimir-se, de objectivar as suas ideias comparando-as com as dos outros; finalmente chega o momento da redacção dos trabalhos iniciais, durante o qual o papel do professor se torna mais importante, uma vez que se trata de organizar o plano geral do texto, de fornecer as informações complementares, de acrescentar as omissões. Bem entendido, os temas podem variar, uma vez que este método pedagógico deve acima de tudo conservar a maior flexibilidade. Parece também desejável que o professor tenha podido seguir uma formação prévia bastante desenvolvida, pois este tipo de improvisação se torna, na prática, difícil de realizar" (Demnard, 1981, p. 20-21).

A aplicação em Portugal de metodologias decorrentes da Escola Nova foi levada a cabo pela Escola Oficina nº 1 de Lisboa, onde Adolfo Lima pode por em prática as teorias educativas que defendia. Os métodos activos, ou as actividades que os alunos desenvolviam na escola enquadravam-se num espírito de autonomia, respeitando e seguindo a evolução da psicologia, como se pode depreender das palavras de António Candeias "...esta escola procurava respeitar os estilos cognitivos das suas crianças, assim como se preocupava em adequar constantemente as aprendizagens primárias às que se seguiam; que no que diz respeito aos impulsos para a motivação que esta escola procurará promover, encontraremos em lugar de destaque os impulsos cognitivos e afiliativos sobretudo no que respeita aos professores em detrimento dos pais das crianças; no que respeita ao «engrandecimento do Eu», a Escola Oficina promoverá a sua versão de «cultura primitiva», ou seja, virada para o grupo em vez de orientada em ordem a promover o sucesso individual; que na sua glorificação da autonomia e do «critério individual» da criança, a Escola Oficina tentará, de formas indirectas e nem sempre muito coerentes, que, mais do que tudo o resto, os seus alunos aprendessem a aprender, mais do que retivessem factos ou conceitos; que sobretudo, nesta escola, não se poupavam esforços para tornar as aprendizagens realmente significativas quer através da diversidade de material empregue durante estas aprendizagens, quer através da diversidade de estratégias seguidas e implementadas pelos seus professores" (Candeias, 1994, pp. 485-6).

Mas os ventos eram de mudança e no último ano da década de vinte, assistira-se à vitória das correntes conservadoras na direcção do Movimento da Educação Nova, o que é atestado pela visita de Adolphe Ferrière a Portugal, num período em que os "fundadores" do movimento em Portugal são "afastados" da direcção nacional, cedendo o lugar na organização da secção portuguesa da Liga Internacional pela Educação Nova, a Cruz Filipe e à direcção da Revista "A Escola Primária". (Nóvoa, 1987).

Durante a década de trinta, por ausência de alternativas, e procurando dar um rumo à educação escolar, alguns princípios da Escola Nova vão mesclar-se com o ideário católico e nacionalista e servir de base de sustentação às várias propostas legislativas que se vão sucedendo durante o período em análise.

Mas a transição de um Regime Laico, Republicano e Liberal para um outro Ditatorial -o qual valorizava o tradicionalismo Católico- vai também exercer influência no quadro do pensamento pedagógico. A repressão e o silenciamento das vozes progressistas e inovadoras no campo da educação, vai ceder o lugar a uma corrupção de algumas ideias básicas da Escola Nova, integrando-a no quadro do Nacionalismo Corporativista -que era, afinal, o que ditava os princípios da Política Educativa (Nóvoa, 1987), com posições próximas do Estado-Novo..

Os métodos activos -também designados por "Realismo Pedagógico" (Clausse, 1975), decorrentes da Escola Nova e da afirmação da psicologia infantil, não são, por si sós, a garantia das transformações que se pretende operar no campo educativo; pelo contrário, se tiverem subjacentes princípios doutrinários autoritários, podem produzir efeitos perversos. A afirmação da "escola para a vida" foi assumida pela Alemanha Hitleriana ou pela Itália Fascista -e não deixou de ser também postulada pelo Estado Novo português (pelo menos, em teoria) no período da propaganda activa dos anos 30 (¹).

¹ - A título de exemplo, citemos sumariamente como, na Alemanha nazi, a Geografia podia ter um sentido prático: "A Geografia representa um papel importante para um grande número de assuntos relativos à defesa, dependentes da configuração do terreno (...) [para] acentuar os pontos de vista geográfico-militares na descrição dos países, das fronteiras naturais ou políticas, ligações terrestres ou marítimas" (in Wiener, 1943); o mesmo se podia

O Estado Novo português, assim como os outros regimes ditatoriais europeus, pretendia adoptar da Escola Nova os aspectos que poderiam legitimar as alterações de fundo que pretendia operar; daí a aparente "boa vontade" com que o jornal do regime, o "Novidades", do dia 25 de Novembro de 1930, se refere à presença de Adolphe Ferrière¹ no nosso país, tendo mesmo o organismo internacional coordenador do Movimento das Escolas Novas reconhecido professores "nacionalistas" como interlocutores em Portugal (Nóvoa, 1987).

Tomemos duas figuras no plano do "pensamento pedagógico nacionalista": Domingos Evangelista² -o defensor da "escola activa"- e Cordeiro Ramos -o apologista da ética do Estado-Novo adaptada à escola.

Domingos Evangelista, tradutor, detrator e talvez por isso leitor atento de Ferrière, afirmou: "...Não basta dizer (...) que a escola deve ser activa, construtiva, preparar para a vida; é necessário dizer que a nossa escola deve ser portuguesa e servir um ideal bem alicerçado na nossa sentimentalidade..." (in Nóvoa, 1992, p.518).

Gustavo Cordeiro Ramos (³) identificou em Outubro de 1936, numa conferência que proferiu, "Os Fundamentos Éticos da Escola no Estado Novo".

verificar até em Matemática, através do enunciado de um problema: "Um pulmão sem o sangue pesa 530 gramas. O pulmão de um soldado envenenado com fosfogénio pesa dois quilos e seiscentos e cinquenta gramas. Quantos gramas de linfa entraram para o pulmão?" (in Wiener, 1943)

¹ Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço, integrou o movimento da Escola Nova, foi um dos criadores da «Ligue Internationale Pour l'Éducation Nouvelle» e do «Bureau International de l'Éducation». Publicou diversas obras no âmbito das novas ideias sobre Educação, algumas das quais foram traduzidas para a língua portuguesa por Álvaro Viana de Lemos (Transformemos a Escola, 1928) e por Domingos Evangelista (A Escola Activa, 1934) (Lexicoteca, 1986).

² Ácerca de Domingos Evangelista, não foi possível, até ao momento, encontrar quaisquer referências biográficas, para além de sabermos ter sido professor e "tradutor" de Ferrière.

³ - Gustavo Cordeiro Ramos (1888-1974). Professor catedrático e político de confiança de Salazar, foi Ministro da Instrução em 1928, 1929, 1930, 1932 e 1933. "Simpatizante declarado do fascismo italiano, a ele se devem as primeiras tentativas de reforma de certos sectores do ensino num sentido «nacionalista» e o projecto de formação de uma organização miliciana de enquadramento juvenil. Foi procurador à Câmara Corporativa" (in Cartas, 1987,

Trata-se de um texto repleto de referências bibliográficas, desde Dewey até ao ministro do Interior do Reich (Frick), passando por Salazar e outros teóricos do campo educativo e corporativo. Das afirmações de Cordeiro Ramos podemos destacar: "Como entre nós, a organização do Estado significa a negação de toda a ideologia demo-liberal, em que era um dogma a neutralidade da escola, aliás "camouflage" de irreligiosidade, tem o programa educativo de ser harmónico com o pensamento nacionalista e assim, ao serviço da colectividade, cumpre-lhe actuar na sua formação, para o que não pode prescindir de duas ideias fundamentais e orientadoras: a de Deus e da Pátria (...). Nos Programas escolares, devem merecer especial atenção o estudo da língua materna, da história pátria, da produção literária e artística nacionais" (Ramos, 1937, p.361).

Ambos os apoiantes do regime definem claramente as necessidades do Estado que serão as mesmas que são identificadas no terreno da educação escolar; se para lograr atingir o ideário nacionalista for necessário, por mais eficaz, recorrer aos métodos activos, assim seja. O mesmo fez a política educativa de outros regimes ditatoriais e nacionalistas. O próprio Cordeiro Ramos exalta o nazismo alemão e a sua política educativa: "Sob o governo nacional-socialista foi posta de parte a cultura pedante, meramente académica, a exagerada escolástica das ideias" (Ramos, 1937, p.366).

Muito embora as vicissitudes do surgimento, desenvolvimento e corrupção do Movimento da Educação Nova em Portugal, durante o período em análise, se centre no ensino primário, procuramos encontrar, nos textos legislativos e demais fontes para o ensino liceal, elementos que atestem a presença daquelas concepções, neste nível de ensino. O que nos parece, à partida, é que na ausência de uma verdadeira alternativa pedagógica para o ensino liceal, é o novo poder que assume um novo discurso, cruzando as concepções da Escola Nova com as do nacionalismo e do catolicismo.

2.1.4 - Os Debates na Assembleia Nacional: Reflexão sobre a Política Educativa?

Não é de esperar outra coisa senão a unanimidade nas questões de fundo por parte dos deputados da União Nacional, membros da Assembleia eleita em votação de lista única em 1934. No entanto, procurámos verificar até que ponto os "debates" que se desenrolaram naquele espaço de convergência poderiam ser entendidos como "reflexão" sobre a política Educativa a adoptar.

A sessão da Assembleia Nacional do dia 29 de Janeiro de 1936 dá início à apresentação da Proposta de Lei sobre a Reforma do Ministério da Instrução Pública e sobre os princípios fundamentais da Educação Nacional. Sessões seguintes serão espaço de "debate", ou melhor de apoios à proposta e de declarações de princípios.

Ainda assim registam-se algumas, poucas, "oposições": Salientamos os casos da exposição dos Editores, que referem os prejuízos da adopção do livro único e o da Aliança Evangélica Portuguesa, que se pronuncia contra o uso do crucifixo nas salas de aula.

Mas as palavras proferidas pelos deputados, por um lado, revelam-nos a partilha de princípios definidores da política educativa que estava a ser delineada e por outro são uma manifestação do acordo, apenas com ligeiras inflexões, de uma política educativa que surge sob a forma de proposta ministerial, com uma clara definição de finalidades, objectivos a atingir e de princípios a defender.

Um assunto de fundo que anima o debate é o apoio explícito à Educação, em oposição à Instrução, considerando alguns deputados que a instrução pode ser um instrumento para o bem ou para o mal. Por isso a escola deve ser o local onde é ministrada uma educação "nacionalista e cristã" (Diário das Sessões, 6-3-36, p.417 - Dep. Marques de Carvalho¹ - que fora autor de uma proposta de plano de estudos do

¹ Artur Rodrigues Marques de Carvalho (1900-1953). Foi professor da Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto; vogal da comissão encarregada de elaborar o esquema de reorganização geral do ensino em Portugal; deputado da União Nacional; pertenceu ao Conselho Superior de Instrução Pública e à Junta Nacional de Educação; fez parte da comissão responsável pela Reforma do Ensino Liceal de 1936. (Anais, 1936 e Lexicoteca, 1986)

ensino secundário discutida na Assembleia Nacional). A justificação da nova postura educativa é reiterada, por ser necessário "promover a unidade moral da Nação, o aperfeiçoamento dos costumes e a disciplina social (...) é função da escola, que por ser nacionalista nos seus fins, deverá sê-lo também nos seus meios e nos seus agentes"(Idem, p.419, Maria Guardiola¹).

Pode-se concluir, segundo os deputados que participaram no debate, que a Educação é um meio e não uma finalidade em si mesma. Neste mesmo contexto, é evidente que a neutralidade da escola é negada e é claramente defendida uma escola com princípios rígidos pré-estabelecidos. O apagamento do "saber pelo saber" deixa vislumbrar a Educação de que o Estado necessita para se poder afirmar, legitimar e reiterar os seus princípios e endoutrinar as crianças e os adolescentes. Deste modo, a luta contra o enciclopedismo e a defesa da redução dos programas são temas que recebem o apoio unânime dos deputados. Neste quadro, há um outro aspecto que suscita o debate: o do regime de estudos, ou seja saber se deve organizar-se por disciplinas, feitas independentemente umas das outras, ou se deve manter-se o tradicional regime de classe. Aqui as opiniões divergem, mas a unanimidade refaz-se quanto à crítica ao grande número de disciplinas e à urgente necessidade da sua redução, bem como dos conteúdos ministrados em cada uma delas.

O significado da tónica na questão da educação "versus" instrução, e também no seu carácter de endoutrinação pode ser clarificada a partir de uma intervenção do deputado Pinheiro Torres² que afirma: "Saber ler pode até ser um mal se as leituras

¹ Maria Baptista dos Santos Guardiola (1895-1987), licenciada em Ciências Matemáticas pela Universidade de Coimbra; foi professora do Ensino Liceal e reitora no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho entre 1928 e 1946; foi inspectora do Ensino Liceal; deputada da União Nacional; fez parte da comissão responsável pela Reforma do Ensino Liceal de 1936; dirigente da Obra das Mães pela Educação Nacional; comissária nacional da Mocidade Portuguesa Feminina. Ocupou ainda outros cargos no campo da Educação Nacional (Rosas e Brito, 1996)

² Alberto Pinheiro Torres (1874-1962), advogado, católico e monárquico foi deputado em várias legislaturas, desde a Monarquia, durante a República e o Estado-Novo; foi director da Casa de Detenção e Correção do distrito do Porto e Director da Cadeia Civil do Porto (Lexicoteca, 1986).

feitas sem o correctivo e fiscalização da educação se destinam, como não raro acontece, a formar paixões ruins e malsãs, tanto na ordem pública como na particular (...). A escola, desde a primária até à escola superior, tem de ter uma doutrina, o que me parece essencial porque um povo não pode viver em segurança e em paz se os homens que o constituem não estiverem como que unidos num só e voluntariamente disciplinados pela mesma concepção de vida, dos seus fins e dos seus deveres. Preparar a unidade dos espíritos e das consciências é a meu ver o principal e o fim último da educação nacional" (Diário das Sessões, 10-2-36, p.460-1). Estas declarações de intenções matizadas com um espírito militante exaltado pela chamada "Revolução Nacional", unificadas em torno de um projecto que seria o do "Estado Novo", comportam também os princípios que estão subjacentes a uma política educativa que abre a porta a um espírito censório, no plano das ideias, da obrigatória unanimidade de opiniões e de comportamentos e da clara endoutrinação, explicitamente enunciadas.

De forma convergente, com estes rígidos princípios, tão necessários ao êxito de uma educação com as características já identificadas, outros nos são apresentados, para completar o quadro de intenções: a colocação do crucifixo, em todas as salas de aula das escolas elementares e um quase unânime apoio dos deputados quanto à importância histórica dos princípios religiosos para o reforço do nacionalismo e da identidade nacional.

Há também quem proponha um regime de estudos com tempo livre no sentido de permitir aos alunos não estarem sempre nas salas de aula, assim como para desenvolver o gosto pela aprendizagem.

Para além destes aspectos, onde encontrar questões verdadeiramente pedagógicas? A discussão de métodos e de princípios? Por vezes é possível vislumbrar algumas palavras sobre essas dimensões, que afirmam a importância do debate (Mário de Figueiredo¹, sessão de 6-2-36) mas ele é demasiado circunscrito às questões do nacionalismo e do cristianismo.

¹ Mário de Figueiredo (1890-1969), amigo de Salazar desde o seminário de Viseu, passando também pelo C.A.D.C., e ao longo da vida do ditador; foi professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra; desempenhou, entre outros, os cargos de: Ministro da Justiça e dos Cultos (de

2.1.5 - Análise Diacrónica do Sistema de Ensino (1926-1936)

A remodelação do Ensino designado de Secundário e Liceal, é objecto de preocupação e de alteração em Outubro de 1926. Perante a situação anterior, considerada de exageros, procura-se "...abreviar por método e não por arbítrio" (Decreto 12:425, de 2 de outubro de 1926, p. 1457).

Tanto quanto os documentos deixam transparecer, as críticas ao "anterior" em matéria educativa são uma constante. O mesmo discurso "fácil" de crítica do "antes" pode, aliás, hoje em dia ser produzido, granjeando a aprovação de educadores, de estudantes e de pais. "Quanto mais se pretendia fazer saber, cada vez realmente se sabia menos" (Decreto 12:425, de 2 de outubro de 1926, p. 1457). O discurso-crítico das aprendizagens escolares que terão ido e irão sempre de "mal a pior", em confronto com o "no meu tempo..."; é recorrente e pode ser entendido como uma continuidade, assim como todas as Reformas ou remodelações no plano educativo são vistas, consoante a perspectiva, central e local, de forma diversa. No plano central ou do macro-sistema, todas elas nos aparecem revestidas de fórmulas inovadoras, rompendo com situações indesejáveis e fazendo projectos e propostas que aparentemente irão dar soluções, pelo menos parciais, aos problemas equacionados. Porém, no plano local ou no do micro-sistema, representado pelas escolas, pelos liceus, pela dualidade professores-alunos, estas mudanças são vistas, antes de mais, como mudanças de rotinas, como intromissão dos "que decretam" no "modus faciendi" aprendidos com a prática: a resposta imediata é a de uma qualquer forma de "resistência à mudança". Consoante o sistema é mais aberto ou fechado as vozes são mais ou menos ouvidas. A observação do quotidiano das escolas ao longo destes últimos anos, permite-nos ver como a legislação produzida vai moldando as instituições, mais em termos burocrático-administrativos e muito pouco em termos pedagógicos.

10-XI-1928 a 8-VI-1929) de deputado da Assembleia Nacional e de Ministro da Educação Nacional (de 28-VIII-1940 a 5-IX-1944) (Anais da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa, 1935 e Carvalho, 1986).

Os princípios defendidos pelos textos legislativos são de facto contornados, sendo dado maior protagonismo àquilo que a lei dispõe e impõe. As práticas, as verdadeiras inovações de carácter pedagógico e didáctico, quase não mudaram. Se a realidade hoje é essa, os vestígios deixados pelo passado talvez nos permitam saber se, no passado recente a situação foi semelhante. Uma certa ingenuidade, não querendo já partir de qualquer pressuposto, talvez seja conveniente, se bem que seja através do presente que esta análise do passado é feita.

Com estes considerandos, procurar e encontrar continuidades ou roturas em termos de princípios educativos, currículos e metodologias é o que vamos fazer, com base na legislação produzida entre 1926 e 1936.

2.1.5.1. - Os pressupostos educativos subjacentes ao Ensino Liceal /princípios educativos:

A tão propagandeada instabilidade governativa do regime republicano, que teria conduzido ao 28 de Maio de 1926, não terá sido interrompida com este movimento militar. Não se encontram descontinuidades substanciais no que respeita à pasta da Instrução Pública. Não houve, de facto, uma rotura em termos de mudanças constantes dos Ministros. Decorrerá desta continuidade - República, Ditadura- a intensa produção legislativa no campo do ensino e mais particularmente no ensino secundário ou liceal. Por cada "mexida" nos responsáveis pela pasta, novos decretos vinham procurar encontrar novas soluções em termos de predominância de campos disciplinares, de horários lectivos, de princípios educativos, de maior ou menor protagonismo de fontes determinantes dos "currícula" e até mesmo de metodologias.

Eusébio Tamagnini¹ e Cordeiro Ramos foram os principais obreiros das alterações que se vão seguindo ao longo dos primeiros cinco anos da década de trinta.

¹ Eusébio Tamagnini de Matos da Encarnação, foi professor universitário em Coimbra. Foi adepto do Nacional-Sindicalismo tendo feito parte do Grande-Conselho Nacional-sindicalista. Foi nomeado Ministro da Instrução Pública (23-10-1934 a 17-1-1936) após a cisão pró-Salazarista ocorrida nas

O primeiro texto legislativo de fundo sobre o ensino liceal, produzido depois do 28 de Maio de 1926, preocupa-se essencialmente com a redução das matérias, do tempo lectivo e da duração do número de anos do ensino liceal. Os fundamentos destas novas prescrições encontram-se, de acordo com o discurso do documento legislativo, basicamente na opinião pública e na psicologia. Por outras palavras: anteriormente a principal fonte para a estruturação do ensino liceal terá sido, de acordo com a interpretação do texto legislativo, a dos **conhecimentos** e aqui gerar-se-ia um despique entre as várias áreas do conhecimento disciplinar, cada um atribuindo maior valor à sua área, desta degladiação, resultaria, dando crédito ao diploma (Decreto 12:425, de 2 de outubro de 1926), que "Todos estes muitos se ajeitaram, mais mal que bem, atravancando os horários, inchando os programas, retendo o aluno nas aulas o dia inteiro. Uma inflação a mais" (Decreto 12:425, de 2 de outubro de 1926, pp.1457). Se haviam sido os conhecimentos a principal fonte dos curricula, emergiam agora outras duas: a **sociedade** e o **aluno**. A sociedade, através das diversas referências à opinião publica, o aluno, já que são feitas diversas referências à sobrecarga intelectual dos alunos," às condições humanas da psicologia e da vida individual" (Decreto 12:425, de 2 de Outubro de 1926).

Ao tomarmos contacto com os Programas para todas as classes do ensino secundário para o ano lectivo de 1930-31 (Decreto 18.885 de 27 de Novembro de 1930), verificamos que a legitimação dos novos programas para o início da década de trinta, passa pela afirmação da sua exequibilidade, pela sua função de guia e pela necessidade de cortar "implacavelmente" o que não fosse considerado indispensável à formação mental do aluno. De novo a fonte predominante parece ser o aluno e a sua capacidade ou incapacidade de "digerir" os programas. De novo se fala em "cortar" conteúdos, desde que não sejam indispensáveis à formação dos alunos. De acordo com o discurso, já que os programas são exequíveis em condições normais, "...fique inteiramente ao professor a responsabilidade de não os haver executado" (Decreto 18.885 de 27 de Novembro de 1930, pp.1995).

Convirá fazer uma breve referência ao "antes do 28 de Maio" quanto aos princípios que os próprios diplomas legislativos deixam transparecer. O decreto 7:558 de 18 de Junho de 1921 que regulamenta a Instrução pública explicita os motivos subjacentes ao aparecimento do regulamento: "Convindo, pois reunir num só diploma tudo o que respeita a este assunto..."(decreto 7:558 de 18 de Junho de 1921, pp. 635) Mas, mais importante, indica-se que o novo regulamento teve em linha de conta "os trabalhos apresentados pelos professores encarregados(...) de proceder à organização do regulamento aprovado pelo decreto 6:675, de 12 de Junho de 1920, mas também o relatório apresentado pela comissão revisora do referido regulamento" (Decreto 7:558 de 18 de Junho de 1921, pp. 635).

Para o ano lectivo de 1930-31 já os Programas do Ensino Secundário seriam diferentes daqueles que haviam vigorado desde 1926. São defendidos alguns princípios de carácter pragmático e fundamentados por questões pedagógicas. A exequibilidade, uma maior prescrição que apesar de tudo, no dizer do legislador o seria "na medida do possível, sem prenderem excessivamente a iniciativa do professor..." (Decreto 18:885, pp. 1995). Igualmente são defendidos "centros de interesse" e a maior importância de algumas disciplinas. Para esta remodelação programática, foi ouvida a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública.

A experiência de um ano de aplicação dos novos programas, levou a uma nova remodelação em Outubro de 1931, de acordo com a justificação do próprio Decreto 20:369.

No dia 11 de Janeiro do ano lectivo de 1931/32, o Ministério da Instrução Pública, dirigido por Cordeiro Ramos, publica o Decreto 20:741, com a codificação de diversa legislação do Ensino Secundário e com o novo Estatuto do Ensino Secundário. Este decreto, pensamos, é o primeiro balanço global da produção legislativa e de algumas experiências levadas a cabo durante aquele período da Ditadura. Tal documento, em termos introdutórios define o ensino secundário e encara-o tanto quanto ao seu lugar relativo na carreira de estudos como quanto "barómetro" do nível de desenvolvimento do país. E afirma: "O ensino secundário, pelo seu carácter essencialmente formador da personalidade e pelo lugar que ocupa

na organização geral da nossa instrução pública - colocado, como está, no caminho que vai dar ao ensino superior e consequentemente às profissões de mais alta categoria social -, é bem do nosso País, como aliás em todos sucede, a pedra de toque do nosso estado de civilização" (Decreto 20:741 de 11 de Janeiro de 1932, p. 86).

São igualmente definidas as finalidades do Ensino Secundário, o regime de estudos, tendo em conta as capacidades de carácter económico do país e as capacidades individuais dos alunos. Quanto à Finalidade, seria a de ministrar "...a cultura geral como preparação para a vida social, directamente ou como passo para o ensino superior, que à vida social, nas suas mais altas esferas, conduz também." (Decreto 20:741 de 11 de Janeiro de 1932, p. 88). Daqui se pode inferir o carácter elitista atribuído ao ensino secundário, que poderá ser confrontado com o número de alunos que teria acesso à sua frequência, que mais adiante será objecto de análise. O regime de estudos definido seria o regime de classe, e estes dois aspectos, as finalidades e o regime de classes, seriam consensuais entre os "entendidos", o mesmo não se passando relativamente à organização do ensino, já que as opiniões se dividiam entre os que se declaravam favoráveis ao "curso único ou cursos múltiplos, ensino clássico ou ensino moderno, disciplinas que hão-de constituir cada um, tempo mínimo e tempo máximo que deve ser atribuído a cada disciplina e cada classe" (Decreto 20:741 de 11 de Janeiro de 1932, p. 88). Os critérios de escolha de umas e outras vias incidiram nas tradições escolares e nas condições económicas, tendo sido seguido aquilo que tinha ficado estabelecido desde 1930.

Porém, para além dos referidos critérios, quanto às principais fontes definidoras do currículo - já identificada a sociedade- é também atribuído papel determinante ao aluno, como base de decisão. Senão vejamos: "...no ensino é o aluno que deve preocupar-nos, devemos evitar-lhe a dispersão no trabalho na medida do possível; a especialização excessiva dos professores só prejudica o ensino secundário, e nenhum dos que ora ensinam entrou no magistério sem a obrigação de ensinar todas as disciplinas que voltaram a agrupar-se (...) para tão complexos ensinos é necessário dispor de tempo, não é porém alargando o dia lectivo que ele pode obter-se. Este tem de ser limitado pela resistência física e

mental dos alunos, conforme as suas idades, e pela necessidade que, especialmente os das últimas classes, têm de dedicar-se ao trabalho individual, fora das aulas (Decreto 20:741 de 11 de Janeiro de 1932, p. 88). Evitar a dispersão, existência de tempo disponível para a aprendizagem (aqui ainda se apresenta o ensino e não a aprendizagem como factor determinante, o que ainda hoje acontece predominantemente no discurso escolar, tanto a nível central como local), ter em linha de conta a resistência física e mental dos alunos de acordo com a idade, tais são os aspectos mais importantes que nos permitem afirmar a importância dos progressos então feitos pela psicologia (cf. Piaget, 1924), os quais vão entrando no discurso legislativo.

2.1.5.2. - A estrutura curricular

Com o Estatuto da Educação Secundária, de 1926, a estrutura curricular surgia concebida dando um maior peso ao curso geral e aparecia um novo curso complementar preparatório para a instrução superior, com a duração de um ano, bifurcado em letras e ciências. Foram restringidos os programas, as horas semanais de algumas disciplinas, procurando-se ainda reduzir o horário diário.

Deste modo o ensino liceal constará de um primeiro ciclo, constituído pelos três primeiros anos e de um segundo ciclo de dois anos. O 6º ano tomou-se o curso de preparação para a instrução superior.

Os quadros números 1, 2 e 3 permitem-nos observar a distribuição das disciplinas no plano de estudos e a sua carga horária:

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Português	4	3	3	3	3	16
Latim	-	-	-	3	4	7
Francês	4	4	4	-	-	12
Inglês	-	3	2	2	2	9
Alemão	-	-	3	3	2	8
Geografia	3	3	3	-	-	9
História	-	-	-	3	3	6
Matemática	3	3	3	3	3	15
Sciências fís.-Químicas	-	-	2	3	3	8
Sciências Naturais	2	2	1	2	2	9
Desenho e tra. Manuais	3	3	2	2	2	12
Totais	19	21	23	24	24	111

Quadro nº 1 - Curso dos liceus - 1º e 2º ciclos (1926)

Disciplinas	Horas de Aulas Teóricas	Práticas de conversação	Total
Língua e Literatura Portuguesa	3	-	3
Língua e literatura Latina	4	-	4
Língua e literatura Francesa	3	1	4
Língua e literatura Inglesa	3	1	4
Língua e literatura Alemã	3	1	4
Geografia Geral	2	-	2
História da Civilização	3	-	3
Filosofia	3	-	3
Totais	24	3	27

Quadro nº 2 - Curso Preparatório de Letras (1926)

Disciplinas	Teóricas	Práticas	Total
Matemática	4	1	5
Física	4	1	5
Química	3	1	4
Ciências Biológicas	4	1	5
Ciências Geológicas	2	1	3
Geografia Geral	2	--	2
Filosofia	3	--	3
TOTAIS	22	5	27

Quadro nº 3 - Curso Preparatório de Ciências (1926)

Para além das disciplinas acima indicadas, os alunos dos cinco anos de Ensino Liceal deveriam ainda assistir a sessões de Ginástica, Canto Coral e no primeiro ciclo também de Trabalhos Manuais educativos. Quanto aos alunos que frequentavam os cursos preparatórios de Letras e de Ciências, deveriam igualmente assistir a sessões de Ginástica e de Canto Coral.

O horário escolar diário compreenderia dois períodos, o da manhã com três aulas e o segundo com duas aulas, devendo haver de permeio uma hora. A hora escolar era de 50 minutos com 10 minutos de intervalo entre cada uma das aulas

Em 1926, o número máximo de alunos por turma deveria ser de 25 no 1º ciclo e de 30 no segundo e nos cursos preparatórios. Deveriam ser desdobradas as turmas que tivessem cinco alunos em excesso.

A carga horária de cada ano, definida em 1926 difere da que o Regulamento da Instrução Pública definira em 1921, ainda sob os auspícios da primeira República.

A estrutura curricular de 1921 compreendia o curso geral, de cinco anos - subdividido em dois ciclos (ou secções): o primeiro com a duração de dois anos e o segundo com a duração de três anos - e o curso complementar de Letras e o de Ciências, durando qualquer deles dois anos. Este diploma previa que cada hora lectiva fosse de 55 minutos, com intervalos de 10 a 15 minutos e a distribuição das aulas pelo dia compreendiam dois períodos, o da manhã e o da tarde, sendo o intervalo entre a manhã e a tarde de meia a uma hora.

Pensamos ser conveniente comparar o que de facto mudou entre 21 e 26 e verificar se as alterações defendidas em termos de estrutura curricular correspondem a modificações substanciais.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
1,921	23 horas*	23 horas*	26 horas**	27horas**	27 horas**	letras-24,5 ciências-3 2	letras-24,5 ciências-3 3
1,926	19 horas	21 horas	23 horas	24 horas	24 horas	letras-27 ciências-2 7	----- ----- -
Diferença	Menos 4 h	Menos 2 h	Menos 3 h	Menos 3 h	Menos 3 h	Mais 2,5 h Menos 5 h	Menos 24,5 Menos 33

Quadro nº4 - Tabela comparativa do número de horas dos cursos geral e complementar - 1921/1926.

* - Mais 7 horas de Ginástica, Canto Coral e Trabalhos Manuais educativos. Em 1926 não é referida a carga horária das duas primeiras e os Trabalhos Manuais agregam-se ao Desenho.

** - Mais 5 horas das mesmas disciplinas (ou sessões). Em 1926 também não é referida a carga horária das duas primeiras e os Trabalhos Manuais agregam-se ao Desenho.

Para além da redução do número de horas de aulas, a carga horária das disciplinas diferem, assim como desaparecem e surgem outras disciplinas. O que se pode afirmar, em termos quantitativos, é que a previsão do número de horas de aulas de um aluno que ingressasse em 1921 no ensino liceal tinha à sua espera, no final do 5º ano um total de 126 horas de aula (excluindo as sessões de Ginástica, canto coral e de Trabalhos manuais e educativos), enquanto um outro que viesse a fazer o mesmo percurso depois de 1926, completaria um total de 111 horas de aula (excluindo as mesmas sessões). Quanto ao curso complementar de Letras, o aluno que o iniciasse com base na legislação de 1921 teria um total de 49 horas contra as apenas 27 do diploma de 1926; o que frequentasse o curso complementar de Ciências teria à sua espera 65 horas de aulas, contra as 27 de 1926.

A própria estrutura do curso de 1921 (1º ciclo de dois anos, 2º ciclo de três e curso complementar de dois), faz com que cada ciclo tenha a sua coerência interna, diversa da de 1926 cuja estrutura é de três anos (1º ciclo), de dois anos (2º ciclo) e de um único ano (curso complementar).

Em 1921 a componente Científica (Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Naturais, Matemática e Desenho) ocupava a vanguarda, com um total de 64 horas e a Humanística (Língua Portuguesa e Narrativas históricas, Língua Latina, Língua Francesa, Língua Inglesa e História) tinha menos duas horas. Em 1926, (embora a carga horária global seja reduzida à custa, sobretudo de cortes horários em diversas disciplinas) ganha peso a componente Humanística (Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão e História) com um total de 58 horas, contra a componente Científica (Geografia, Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Desenho e Trabalhos Manuais) com 53 horas.

A língua Alemã surge em 1926 a partir do 3º ano e o Francês desaparece no 4º ano. A Geografia sofre uma redução de 13 para 9 horas, O Inglês de 16 para 9, o Português de 18 para 16, a História de 7 para 6, sendo que em 1921 as Narrativas históricas juntavam-se ao Português. As Ciências Naturais passam de 6 para 9 horas, sendo a única disciplina cuja carga horária cresce. As Ciências físico-naturais/físico-químicas diminuem de 12 para 8 horas, a Matemática de 18 para 15 e o Desenho e Trabalhos Manuais, drasticamente, de 27 para 12 horas.

Nesta comparação aqui esboçada os cálculos gerais referiram-se sempre a tempos lectivos; convirá pois não esquecer que estes também foram reduzidos em 5 minutos, o reforça ainda mais a redução do tempo escolar dos alunos.

Não admira pois que a justificação maior da reestruturação do ensino liceal se encontre na necessidade de reduzir o número de horas de aulas e os conhecimentos. O que também teria os seus efeitos ao nível da ocupação dos espaços lectivos e dos orçamentos ligados às despesas com o pessoal.

Em Agosto de 1930, o Decreto 18:779, de 26 de Agosto reestrutura os cursos do Ensino Secundário, afirmando-se pelo equilíbrio entre as Letras e as Ciências e por uma carga horária mais equilibrada nos vários anos do curso geral. A estrutura

curricular dos curso geral e complementar é a que a seguir se apresenta e convirá referir que vai ser mantida aquando da publicação do Estatuto do Ensino Secundário em 1932.

Disciplinas	1º ano	2º ano	Total
Português	5	5	10
Francês	4	4	8
Ciências da Natureza	3	3	6
Matemática	4	4	8
Desenho	3	3	6
	19	19	38

Quadro nº 5 - 1º ciclo do Curso Geral (1930)

Para além destas disciplinas são de referir ainda sessões de Trabalhos Manuais de hora e meia, Educação Física de três horas - repartidas em 3 dias - Canto Coral de duas horas - repartidas em dois dias - Instrução Moral e Cívica de uma hora. Nas turmas exclusivamente femininas registava-se ainda uma sessão de Lavors Femininos de hora e meia.

Disciplinas	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Português	3	3	3	9
Latim	4	4	4	12
Francês	4	1	1	6
Inglês	-	4	4	8
Geografia e História	4	3	3	10
Ciências ffsico-naturais	4	4	4	12
Matemática	3	3	3	9
Desenho	2	2	2	6
	24	24	24	72

Quadro nº 6 - Estrutura do 2º ciclo do Curso Geral (1930)

Para além destas disciplinas são de referir ainda sessões de Trabalhos Manuais de hora e meia, Educação Física de duas horas -repartidas em 2 dias- e Canto Coral de uma hora. Nas turmas exclusivamente femininas registava-se ainda uma sessão de Lavoros Femininos de hora e meia.

Disciplinas e sessões*	6º ano	7º ano	Total
Língua e Lit. Portuguesa	4	4	8
Língua e Lit. Latina	5	5	10
Inglês	2	2	4
Alemão	4	4	8
Geografia	2,5	2,5	5
História	3	3	6
Filosofia	2	2	4
Total	22,5	22,5	45
Ed Física*	2	2	4
Lavores*(para as alunas e facultativa)	1,5	1,5	3

Quadro nº 7 - Curso complementar de Letras (1930)

Disciplinas e sessões*	6º ano	7º ano	Total
Alemão	3	3	6
Matemática	5	5	10
Ciê. físico-químicas	6,5	6,5	13
Ciências naturais	4,5	4,5	9
Geografia	2	2	4
Filosofia	2	2	4
Total	23	23	46
Ed. Física*	2	2	
Lavores* (para as alunas e facultativo)	1,5	1,5	

Quadro nº 8 - Curso complementar de Ciências (1930)

Interessará verificar quais foram as principais alterações registadas entre o plano de estudos de 1926 e 1930. A organização do curso geral em ciclos foi alterada, passando o primeiro ciclo de 3 anos de duração para dois, o segundo de dois para três e os cursos preparatórios de Letras e de Ciências de apenas um ano, foram reconvertidos em cursos complementares de Ciências e Letras com dois anos de duração, à semelhança do que se passava antes da Ditadura.

Em termos das disciplinas, o Português vai ganhar mais uma hora semanal no 1º ano e mais duas no segundo; A Matemática vai ganhar mais uma hora em cada ano do curso geral; As Ciências da Natureza no 1º ciclo passam a englobar noções de Ciências, Geografia e Física; No segundo ciclo a História e a Geografia associam-se; A língua alemã desaparece do curso geral, passando a integrar apenas os cursos complementares.

Relativamente à carga horária semanal de cada ano, podemos observar o seguinte:

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
1,926	19	21	23	24	24	27	
1,930	19	19	24	24	24	23	c. 23
Diferença	Igual	Menos 2h	Mais 1h	Igual	Igual	Menos 4h	Mais c.23h

Quadro nº 9 - Quadro comparativo das cargas horárias 1926/1930

Foi pois definido um primeiro ciclo, com menos horas de aula (2º ano) e com menos disciplinas, com maior relevo para as disciplinas comumente consideradas "básicas", o Português e a Matemática. O 2º ciclo com o mesmo número de horas ao longo dos três anos. Relativamente a 1930, do 1º para o 2º ciclo é alargado o leque disciplinar, embora menos pesado do que em 1926. Quanto aos cursos complementares, o 7º ano volta a figurar no plano de estudos, sendo de salientar o estudo do Alemão tanto no curso complementar de letras como no de ciências.

Se o Decreto 18:779 permitiu observar a nova estrutura curricular, o decreto 18:885, permite-nos analisar os novos programas e simultaneamente confirmar ou infirmar aquilo que o anterior documento legislativo afirmava.

Os novos programas a vigorar no início do ano lectivo de 1930-31 e definidos pelo Decreto 18:885 de 27 de Setembro de 1930, inscrevem-se numa estrutura de um curso geral de cinco anos. Para os dois primeiros anos é defendido um carácter "acentuadamente prático" (D. 18:885, pp. 1995).

Os centros de interesse de que falámos atrás (p.) são, para os dois anos iniciais o Português "em volta do qual se agrupam as outras disciplinas literárias" (D. 18:885, p. 1995) e a Matemática, "que fornece as bases sobre que assenta o estudo das demais" (D. 18:885, p. 1995). O 1º ciclo é considerado basilar para uma formação sólida dos conhecimentos dos alunos.

Quanto ao 2º ciclo, será "a parte essencial do ensino secundário" (D. 18:885, p. 1995). Aqui, no lugar do Português, será o Latim a agregar as demais disciplinas literárias, continuando a Matemática a ocupar um lugar semelhante àquele que ocupava nas duas primeiras classes. Nos cursos complementares haveria uma maior autonomia das diversas disciplinas.

Mais próximo, no tempo, da Reforma de 1936, está o texto do decreto nº 25.414 de 28 de Maio de 1935. Prossequindo na senda dos anteriores textos reformadores, é salientada a necessidade de reorganizar o ensino secundário, mas é entendido igualmente que aquela não era ainda a reforma que o Liceu precisava. A justificação de mais uma reforma transitória é explicitamente afirmada e seria necessário rever a própria estrutura. A lógica do discurso legislativo assenta, na generalidade, nas modificações metodológicas e na redução dos conteúdos, que se foi dominante ao longo do período de tempo já estudado encontrará eco mais fundo na Reforma de 1936.

A confirmação dos erros anteriores que obrigavam a mais uma remodelação, são esclarecedores da concepção referida anteriormente. É o legislador que afirma: " Os males de que o ensino secundário enferma têm razões fundas na impropriedade dos métodos seguidos e na atitude que se tem tomado quanto à

forma e tratamento das matérias que constituem os programas e as suas relações recíprocas" (Decreto 25.414, p. 750). Para além da considerada impropriedade dos métodos acrescia ainda que os programas em lugar de funcionarem como "elementos contributivos para a resolução de problemas respeitantes aos interesses dos alunos" (p. 750), se assemelhem, na forma e no conteúdo a estudos universitários.

Convém salientar que o plano de estudos da responsabilidade do Ministro Eusébio Tamagnini, afirma ainda que serão necessárias novas bases para a definição de um novo ensino secundário. Portanto, de momento, reconhecem-se os erros mas não são apontadas verdadeiras soluções. E serão as novas bases que virão a ser discutidas e aprovadas na Assembleia Nacional que representarão a matriz da Reforma de toda a Educação Nacional no ano de 1936.

2.1.5.3. - As Metodologias

Embora se considere, em Setembro de 1930, que os programas do ensino secundário não tinham influência decisiva nos resultados do ensino, já que estes dependiam mais do professor, sendo os programas apenas "guias do ensino" (Decreto 18.885 de 27 de Novembro de 1930, pp. 1995), o Ministério de Cordeiro Ramos fez aprovar novos programas para o Ensino Liceal.

São definidos os Métodos a utilizar em cada classe e disciplina; a título de exemplo, no caso do Latim são proscritos os métodos passivos, salientando a intuição e a dedução como processos predominantes. No ensino do Francês preconiza-se para as duas primeiras classes, um ensino predominantemente oral, correspondendo a uma fase intuitiva, ensino feito de uma forma animada e activa, recorrendo ainda ao gramofone e a discos considerados apropriados. Também no ensino do Inglês se devia empregar um método activo, com base no método directo¹.

¹ Cf a definição dada por Rodriguez (1996, p.304) sobre as concepções de

A criação da disciplina de Ciências da Natureza corresponde a uma remodelação -nas duas primeiras classes,- concentrando-se o ensino da Geografia, das Ciências Naturais com alguns rudimentos de Física e de Química; esta alteração terá obedecido a um conjunto de pressupostos: a) diminuir o número de professores; b) descongestionar o programa da 3ª classe (3º ano); c) outros aspectos de carácter pedagógico, tentando obviar as dificuldades que os alunos teriam em transitar do Ensino Primário, em regime de Monodocência para um outro, que seria demasiado confuso para os alunos, já que os critérios, os métodos, as exigências e as orientações mudavam de hora a hora. São dadas orientações minuciosas relativamente ao material escolar a utilizar, às tarefas a executar e à oportunidade de aprendizagem de um ou outro conteúdo.

No ensino da História, preconiza-se o método expositivo, que deveria ocupar a metade da unidade de tempo lectivo em complemento com o interrogatório. Para além do compêndio que é considerado o elemento essencial, sugere-se a utilização de mapas, quadros, fotografias, projecções luminosas, projecções animatográficas, visitas aos museus e excursões de estudo.

No ensino da Química na 3ª classe, afirma-se que deve ser posto em evidência pelo professor o seu carácter utilitário, a fim de promover nos alunos o interesse pela ciência. A Instrução Moral e Cívica centrar-se-ia na explicação pelo professor da vida de algumas personagens nacionais e estrangeiras que se tivessem distinguido pela sua acção benéfica à Humanidade e visava a formação do carácter.

Os novos programas foram promulgados durante o Ministério de Gustavo Cordeiro Ramos, conhecedor das modernas correntes pedagógicas, leitor de Dewey,

Ruben Landa Vaz relativas ao método directo: "O método directo é o oposto do ensino pela tradução ou pela gramática. Aprende-se o significado das palavras directamente associando-as não ao seu equivalente de outra língua, mas ao seu significado, às ideias, às coisas. Como sucede com a língua materna, que é aprendida sem antes aprendermos a sua gramática. E para a aprender é indispensável a repetição porque uma língua é um conjunto de hábitos. Por meio desta repetição constante, aprende-se também a pronunciar correctamente. Não se trata de fazer uma transcrição fonética, tão contrária à aprendizagem da língua, como a tradução ou a gramática, mas o importante é que o aluno a pronuncie com clareza suficiente para ser compreendida".

a quem iria fazer referências, embora deturpando as suas ideias, adaptando-as aos seus objectivos de legitimação dos pressupostos nacionalistas que defendia (Ramos 1936).

A visão sumária de aspectos dos programas permite concluir que, para os anos iniciais do liceu, são preconizados métodos activos e intuitivos, com um forte cariz de realismo pedagógico, com recurso a meios de ensino que procuravam estimular e motivar os alunos para a aprendizagem. Se os compararmos com outras prescrições programáticas futuras, verificamos que a esta estão vinculados princípios pedagógicos que não se baseiam ainda nos ideologizantes que se sucederão.

O Decreto 25:414, de 28 de Maio de 1935, emanado do Ministério de Eusébio Tamagnini, referente à reorganização do ensino secundário, esclarece: "os males de que o ensino secundário enferma têm razões fundas na **impropriedade dos métodos seguidos** e na atitude que se tem tomado quanto à forma de tratamento das matérias que constituem os programas e suas relações recíprocas" e adianta ainda que a elaboração dos programas têm privilegiado a "ordem lógica dos assuntos"(p. 750), ao invés do que deveria ter ocorrido, "em obediência à ordem psicológica das capacidades aperceptivas e interesses dos alunos" (p. 750). De acordo com o discurso, era necessário modificar os métodos e prestar mais atenção aos dados da psicologia infantil, mas, na prática ter-se-à alterado de facto alguma coisa?

Tal como no Decreto de 27 de Novembro de 1930, são igualmente definidos os Métodos e materiais a utilizar em cada disciplina. No caso do Latim, são igualmente proscritos os métodos passivos e a "intuição e a indução devem ser os processos predominantes e a dedução só poderá ser empregue quando a regra houver sido estabelecida por via indutiva" (p. 753); Quanto ao manual a utilizar, o manual "Método de Latim", deveria ser profusamente ilustrado;

Na disciplina de Francês a iniciação deveria ser feita utilizando a intuição directa, seguida da utilização de quadros parietais e depois a intuição mental, havendo a salientar ainda que o ensino deveria ser feito de uma forma animada e

activa. Já no 3º ano o livro devia tornar-se o centro do ensino, embora se devesse ainda recorrer aos quadros parietais. É recomendada a utilização do fonógrafo, para a audição de discos com trechos literários recitados por bons artistas. O manual a utilizar seria o "Método de Francês", devendo ser orientado para a inteligência, imaginação, "contribuindo tanto para a sua instrução como para a sua educação moral e cívica"(p.756).

O Manual para o ensino da língua inglesa, "Método de inglês", deveria conter textos "animados e vivos"(p.757).

Relativamente à História, o método de ensino seria o expositivo, apontando-se, na 3ª classe que "o ensino procurará ser o mais possível intuitivo e **concreto**. Os monumentos artísticos, os trajes, as habitações, os instrumentos, numa palavra, **tudo o que puder objectivar-se** será ensinado na presença de quadros ilustrativos"(p. 761). Os auxiliares da exposição seriam os mapas, os quadros, fotografias e projecções luminosas, as visitas aos museus, as projecções animatográficas que são "recomendáveis pelo seu valor pedagógico, permitindo a reconstituição animada dos acontecimentos e a visão panorâmica e contínua do território"(p. 761).

No âmbito da Matemática, o documento aponta para um ensino de carácter "intuitivo e elementar", e para uma geometria "principalmente experimental, substituindo-se as demonstrações por verificações experimentais", cumprindo ao professor a escolha das demonstrações, numa fase posterior e "deverá atender não só aos factos geométricos em si, mas ainda ao desenvolvimento mental dos alunos"(p.765).

Concluindo, 1926 marcou o fim de um período histórico e revelou-se também de mudança no campo do ensino. O Liceu viu a estrutura curricular alterada, no sentido da contenção de tempos lectivos, de espaços e de conteúdos programáticos. Com o argumento da defesa dos interesses dos alunos, os vários decretos que se seguiram até 1936 traziam a marca da necessidade que a Ditadura numa primeira fase, e o Estado-Novo a seguir, tiveram de "apagar" a Instrução da

República, para darem corpo à construção da Educação Nacional do Estado-Novo. Era necessário esperar pelo ano de 1936, para se assistir à "grande mudança".

2.2 - Contexto da População

Para ser possível fundamentar as decisões de planeamento, há que determinar as necessidades de uma nova Reforma curricular, não só ao nível do contexto institucional, mas também relativamente àqueles que vão ser alvo duma nova Reforma, aos recursos materiais e humanos a planear, bem como ao nível das necessidades da própria sociedade em função de emprego daquilo que poderá beneficiar com essas modificações (Postlethwait, 1979).

2.2.1 - A População Escolar Portuguesa em 1930

Neste âmbito, convirá fazer referência ao número de crianças e adolescentes que frequentavam o Ensino Liceal.

Os dados numéricos em que nos baseamos foram obtidos a partir de Valente (1973), Miranda (1992), Nóvoa (1992) e Rosas (1994). Os números referidos pelos vários autores não sendo coincidentes, revelam a mesma tendência, que nos permitirá extrapolar algumas conclusões relativamente à população em idade escolar que frequentava este e outros graus de ensino, procurando verificar qual era o peso específico que tinha a população do ensino liceal, bem como infirmar ou confirmar o cariz elitista e sexista do ensino liceal -que vai estar na base da análise de necessidades do Decreto-Lei 27.084.

A população com idade escolar (crianças entre os 7 e os 14 anos, período previsto legalmente para a "escolaridade obrigatória") de 1930 orçaria os 1.251.120

(Valente, 1973); destes, apenas 367.330 (Valente, 1973) ⁽¹⁾ -ou 422.624 (Nóvoa, 1992) ⁽²⁾- frequentariam a Escola Primária: podemos constatar que se trata de números irrisórios (mesmo que descontemos as crianças entre os 7 e os 14 que já teriam concluído a escolaridade ou se encontravam no liceu ou no ensino técnico-profissional).

Numa situação ideal seria de esperar que as crianças que concluíam a escola primária viessem a ascender a uma das duas vias de ensino: a liceal ou a técnico-profissional. Ainda que nos preocupemos sobretudo com o Ensino Liceal, convém não esquecer que o ensino técnico foi, particularmente, "objecto da atenção do regime nacionalista" (Nóvoa, 1992, p. 490). Esta posição aproxima-se da posição italiana da mesma época, em que o Ministro Bottai dá uma ênfase muito especial, em termos legislativos, à formação para o trabalho (Rugiu, 1988).

Mas essa sequência entre ensino primário e vias liceal/técnica não nos é confirmada pelos números: em 1930, para 367.330 alunos do ensino primário, encontramos 10.810 a frequentar o ensino liceal (Valente, 1973) -ou 422.624 no primário, 19.268 no liceal e 17.979 no técnico-profissional (mais de 90% dos alunos que concluíam o ensino primário não prosseguiam qualquer tipo de estudos) (Nóvoa, 1992). Se tomarmos em consideração dados de 1930 para o ensino primário, e de 1940 para os ensinos liceal e técnico-profissional, teremos então uma relação de 422.624 (primário), para 36.467 (liceu) e 40.743 (técnico-profissional). O desfasamento sequencial, tendo diminuído significativamente, ainda é apreciável (pelo menos 80% dos alunos que concluíam o ensino primário não prosseguiam qualquer tipo de estudos).

Consideremos ainda um outro aspecto, que pode ser revelador do papel que o ensino liceal desempenhava, comparando os seus índices de frequência com os do Ensino Superior, a partir das nossas duas fontes:

¹ - Os dados fornecidos por Vasco Pulido Valente reportam-se sempre apenas a números relativos ao ensino oficial.

² - Números compilados de um modo mais exaustivo, que vêm substituir com vantagem e rigor os anteriores dados desbravados por Valente (1973).

- a) Para 7.848 rapazes a frequentar o Liceu (só ensino oficial) encontramos 6.213 a frequentar o Ensino Superior -sempre dados para 1930, isto é, uma taxa de 79,2 de alunos no ensino Universitário para 100 do Liceal, enquanto que a relação entre estes e os do Primário é de 3,7 para 100 (Valente, 1973).
- b) Consideremos outros dados quantitativos: 19.268 rapazes e raparigas a frequentar o liceu (público e privado), para 7.037 a frequentar o Ensino Superior, o que corresponde a uma taxa de 36,5 de alunos no Superior para 100 no Liceu, enquanto que a relação entre estes e os do Primário é de 4,6 para 100. (Nóvoa, 1992);
- c) Se quisermos cruzar os dados de 1930 para o Liceu com os de 1940 para o Ensino Superior, temos 19.268 rapazes e raparigas a frequentar o ensino liceal, para 9.332 a frequentar o Superior (Nóvoa, 1992) isto é uma taxa de 48,4% do Superior para cada 100 do Liceu.

Nos anos 30 parece aumentar timidamente a sequência Ensino Primário-Outras Vias de Ensino, e diminuir o peso da sequência quase automática entre Ensino Liceal-Ensino Superior. Para além da manutenção de uma acentuada discrepância entre a população que frequentava a escola primária e a que ascendia ao Liceu, encontramos uma outra que denota a divisão sexual da sociedade em termos educativos. Em 1930 (Nóvoa, 1992):

- ♦ Dos 422.624 alunos da escola primária, apenas 180.768 eram do sexo feminino (42,7%);
- ♦ Dos 14.970 alunos do ensino liceal oficial, apenas 3.468 eram do sexo feminino (23,1%);
- ♦ Dos 4.298 alunos do ensino liceal particular apenas 1.277 eram do sexo feminino (29%);
- ♦ Dos 17.979 alunos do técnico-profissional apenas 3 256 eram do sexo feminino (18,1%).

Concluindo, de todos os estudantes dos níveis e graus de ensino referidos, uma pequena parte correspondia à população escolar feminina, sendo a sua maior

concentração ao nível do ensino primário, já que ao nível do Liceu as raparigas têm uma representatividade que varia entre 23% no oficial e 29% no particular. Se a este indicador acrescentarmos que, em 1930, para cada 1.000 mulheres apenas eram encontrados 756 homens (Miranda, 1992), verificamos que a fraca afluência feminina à escola corresponderá à mentalidade dominante na sociedade portuguesa, que era visível ao nível da distribuição de papéis no seio da própria família e fora dela (ex: A Obra das Mães). Às mulheres cabia cuidar da casa, dos filhos e do marido.

Em Maio de 1934, no Iº Congresso da União Nacional, Cristiano de Sousa,¹ ao pronunciar-se sobre os objectivos do Ensino Secundário afirmou: "A educação das raparigas nos liceus, deve, pois, diferenciar-se por uma instrução no governo de uma casa e na arte de tornar o lar atraente e saudável. Só as mulheres de espírito superior, sempre muito raras, podem desviar-se do seu destino natural: e para aquelas que receiem não poder contar senão consigo próprias para ganharem a vida, devem criar-se (...) escolas profissionais próprias do sexo, de modo a não lançá-las na conquista de situações em concorrência com o homem" (Sousa, 1934, p.236). Esta posição de subalternidade conferida à mulher será assumida pela estrutura da futura Reforma.

Encontramos pois um universo escolar muito pobre, um Ensino Liceal que apenas era garantido a uma escassa minoria, e onde as alunas ocupavam um espaço verdadeiramente marginal: estamos perante um ensino liceal elitista em termos sociais e fortemente sexista.

Se falamos em ensino liceal elitista cabe aqui fazer referência especificamente ao ensino particular o qual, de acordo com o "Relatório da inspecção do Ensino Particular para o ano de 1937", contaria com 14.227 alunos (1.580 do ensino doméstico e 12.647 em estabelecimentos legalizados) distribuídos da seguinte forma ao longo dos três ciclos: 1º - 8.130, 2º- 5.685 e o 3º - 439 (Guimarães², 1938, pp.21-22).

¹ Cristiano de Sousa, foi dirigente da Associação dos Professores Liceais. Fez parte da Comissão reponsável pela Reforma do Ensino Liceal de 1936. Veio a ser Chefe de Gabinete do Ministro Carneiro Pacheco (1936) e Director Geral do Ensino Primário (1938).

Um outro conjunto de informações que atesta o elitismo do ensino liceal, é-nos também fornecido por aquele relatório: "Na preparação para a entrada para o Liceu também o ensino particular, apesar de recolher uma parte pouco apreciável de alunos primários, se revela mais activo do que o oficial. Dos 7.193 alunos que no ano de 1936 requereram o exame de admissão aos liceus, 4.024 foram preparados pelo ensino particular e apenas 3.169 pelo ensino oficial" (Guimarães, 1938, pp. 22). Uma boa parte daqueles que ingressariam no ensino liceal provinha do ensino privado: mais de metade das crianças que ingressariam no 1º ano dos Liceus não passara pelos bancos das escolas primárias públicas.

A distribuição quantitativa dos alunos do Ensino Particular pelos diferentes ciclos levanta-nos um problema relativamente ao seu grau de aproveitamento e ao "abandono" escolar ou transição para o ensino oficial: à medida que se avança no nível de ensino, decresce a capacidade das escolas particulares proporcionarem um ensino de qualidade -a par de idêntico processo de reforço da capacidade educativa do ensino público, o qual culmina na Universidade (estatal). Outro problema é o da relativa disparidade entre estes dados e os que apresentámos acima (Nóvoa, 1992), o que só pode ser explicado por um rápido crescimento do Ensino Particular entre 1930 e 1937 (de 4.298 para 14.227 alunos).

O Quadro que se segue foi elaborado pelos responsáveis ministeriais para figurar a nível internacional como exemplo do ensino em Portugal.

Estes dados correspondem no tempo ao primeiro ano em que se dá início à aplicação da Reforma em análise. Os números convergem com os dados que referimos para os anos de 1930 e 1940. No que se refere ao ensino público, em seis anos o número de alunos a frequentar o ensino primário cresceu de 422.624 (Nóvoa, 1992) em 1930 para 451.516 (*Annuaire*, 1938); a frequentar o liceu de 19.268 para 19.991.

¹ Oliveira Guimarães, licenciado pela Faculdade de Letras de Coimbra. Presidiu à "Comissão encarregada de estudar um novo tipo de Liceu" (1932). Foi Inspector Geral do Ensino Particular (1938). Na década de quarenta foi director do Instituto de Orientação Profissional.

Quanto ao ensino particular, os dados fornecidos pelo Annuaire, de 14.227, coincidem com os de Guimarães (1938).

	Nº de Esco- las	Nº de Escolas	Nº de Esco- las	Nº de Esco- las	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Pes- soal do- cente	Pes- soal do- cente	Pes- soal do- cente
	rapa- zes	meni- nas	mistas	Total	rapazes	meni- nas	Total	rapa- zes	meni- nas	Total	
Escolas Públicas											
Infantis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
primárias	--	--	--	7,889	251,352	200,164	451,516	--	--	11,375	
médias(p.s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
secundárias		5	38	43	12,975	7,016	19,991	--	--	634	
profissionais	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
normais	--	4	1	5	--	--	--	--	--	26	
Universidades	--	--	3	3	5,088	905	5,993	--	--	523	
Outras Super.	3	--	10	13	2,431	715	3,196	--	--	295	
Escolas Privadas											
Infantis	--	--	15	--	--	--	--	--	--	--	
primárias	--	--	--	365	15,218	13,022	28,240	--	--	38,023 ,802	
médias(p.s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
secundárias	--	--	--	261	8,667	5,560	14,227	--	--	2,816	
Ens.Complem.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Profissionais	--	--	6	6	555	230	785	--	--	275	
Normais	0	0	7	7	96	283	379	--	--	64	
Universidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Outras Sup.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ensino Artístico	0	0	3	3	201	1,107	1,308	--	--	--	

Quadro nº 10 - Dados referentes ao ano lectivo de 1936-37 in Annuaire International de L'Éducation et de L'Enseignement (1938).

Tendo em conta a tal situação ideal, bem como o texto constitucional em que se afirmava que "A Educação e instrução são obrigatórios e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela" (Artigo 42º), e que "O Estado manterá oficialmente escolas primárias, complementares, médias e superiores e institutos de alta cultura" (Artigo 43º), verificamos que estamos perante

mais uma necessidade por satisfazer, tanto do ponto de vista do poder instituído -que se compromete a prestar um serviço à população e não o estabelece na íntegra-, como do ponto de vista das expectativas dos utentes desse serviço, que a ele teriam direito (McKillip, 1987). Do quadro acima verifica-se a inexistência das escolas médias e complementares, embora as primeiras se encontrem previstas para o ensino público e ambas para o ensino privado.

No 1º Congresso da União Nacional, em 1934, Cristiano de Sousa propusera, como forma de cumprir os objectivos do ensino secundário (de entre os quais se destaca o da defesa de uma "Educação Nacionalista"), o prolongamento do ensino da "Instrução Moral e Cívica" a todo o curso geral, desempenhando uma função integradora de outras disciplinas; em contrapartida, propõe "estabelecer uma derivação tendente a descongestionar os cursos superiores" (Sousa, 1934, p.227, 229 e 230), assumindo-se o princípio de que aqueles estariam "congestionados".

A originalidade destas propostas seria escassa. Constituiria antes o eco de ideias provenientes da Itália e da Alemanha, levando a que as preocupações, as ideias e as opções educativas dos Estados autoritários fossem tão próximas. A título de exemplo, face às estatísticas publicadas que previam um crescimento demográfico duas a três vezes superior às das necessidades das profissões: que requeriam formação ao nível do Ensino Superior, foi publicada pela Alemanha de Hitler, no dia 25 de Abril de 1933, a lei contra a sobre-população do ensino universitário (Titze, 1994).

Verifica-se uma manifesta necessidade social de alargar o Ensino Primário a todas as crianças em idade escolar e de tomar possível um acesso mais facilitado aos graus de ensino subsequentes. Os problemas subjacentes a esta situação eram de vária índole: estruturais - uma taxa de analfabetismo que era o maior de toda a Europa e que rondava os 60%- e conjunturais: ainda se debatiam, nos primórdios do Salazarismo, as vantagens de um certo analfabetismo, como forma de fazer valer hierarquias, impôr condições de trabalho muito precárias e manter os que se consideravam ser os "valores tradicionais" no mundo rural.

Aceitando a premissa de Bourdieu e Passeron (1975) de que a exclusão - neste caso a exclusão do ensino liceal - é a melhor forma de assegurar a reprodução social, o reduzido número de alunos a frequentar o liceu ganha contornos mais significativos.

2.2.2 - Os Liceus

Não cabe no âmbito deste trabalho fazer o historial dos liceus em Portugal, no entanto esta breve referência permitirá compreender como eram os Liceus na década de 30 e como se distribuíam no território continental, a fim de identificar se o número de liceus existentes, a sua distribuição geográfica e as condições que ofereciam eram ou não compatíveis com as necessidades da possível população escolar portuguesa.

O aparecimento dos Liceus em Portugal encontra-se ligado à Revolução de Setembro de 1836, a qual marca a chegada ao poder dos mais puros adeptos do Liberalismo, apoiantes do ideário explícito na Constituição de 1822, contra a Carta Constitucional que era considerada desvirtuadora da Revolução Liberal de 1820. É através do Decreto Setembrista de 17 de Novembro de 1836 que se dá início à instituição do Ensino Liceal, apesar do processo da sua implantação ter sido muito lento (Adão, 1982).

Só as capitais de distrito podiam contar com espaços onde funcionavam aulas deste novo grau de ensino, geralmente onde antes funcionavam Seminários, Colégios Jesuítas e de outras Congregações religiosas. Os espaços adaptados foram descritos de tal forma (Landa¹, 1928) que somos levados a crer que professores e alunos se confrontaram com condições de aprendizagem e de ensino pouco gratificantes para bons desempenhos.

¹ Para além do estudo sobre os Liceus Portugueses, Rubén Landa Vaz também contactou directamente, como observador e estudioso, com a situação do ensino liceal em França e em Inglaterra. Preocupando-se particularmente com o ensino das línguas vivas, foi defensor do "método directo". Depois da guerra civil radicou-se, por motivos políticos, no México onde continuou a sua obra no campo da educação (Rodríguez, 1996).

Curiosamente, é em Aveiro que surge, em 1860, o primeiro edifício construído especificamente visando o funcionamento de um liceu (Ribeiro, 1879, XIV, pp. 88-90). Mas é em Lisboa que vão surgindo, no dealbar deste século, os grandes Liceus, os quais ainda hoje conservam algum peso simbólico -por terem sido os estabelecimentos por onde passaram as figuras gradas da sociedade lisboeta: os Liceus "Camões", "Passos Manuel" e "Pedro Nunes". Destes, era o "Pedro Nunes" aquele que oferecia melhores condições físicas e pedagógicas: "Quando se chega ao liceu pela primeira vez o seu aspecto exterior impressiona favoravelmente: um edifício moderno, com grandes janelas, rodeado de jardins (...). As salas de aula são espaçosas, bem ventiladas e iluminadas e com capacidade para um máximo de quarenta alunos distribuídos em carteiras duplas (...). Estas instalações estão muito ordenadas e dispostas para o trabalho dos alunos. Não são meras "exposições" (...). Vai sendo abandonada a explicação magistral, que reduzia o papel do aluno a simples ouvinte e procura-se que ele tome uma parte activa no trabalho, que adquira por si mesmo os conhecimentos guiados pelo professor"(Landa, 1928, pp.74 a 77). Segundo o autor referido, este liceu era, a todos os títulos, exemplar, uma vez que aliava boas condições físicas a uma boa situação topográfica, num bairro de classe média-alta e nele se conduzia, por instâncias do seu reitor, uma pedagogia activa. A frequência deste liceu oscilava, à altura, entre os 650 e os 800 alunos (Landa, 1928).

Em contrapartida, para o mesmo período e na mesma cidade, capital do Império, o liceu feminino "Maria Pia" encontrava-se ainda, desde 1906, a funcionar em instalações precárias e provisórias, em dois turnos (Landa, 1928, p.85).

Quanto aos liceus da província, os que existiam nas capitais de distrito, permaneciam, na sua maior parte, instalados em edifícios precários, outrora pertencentes a ordens religiosas, alguns sem carteiras, a maioria sem ginásios nem material adequado (Landa, 1928).

O número de liceus era, em 1930, de 37 (Nóvoa, 1992, p.486); em 1926 fora de 33, em 1940 seria de 43) (Carvalho, 1986, p.772). Estes números -e as limitações que eles revelam- podem constituir um factor condicionador da identificação de necessidades com dupla leitura: por um lado, este número seria manifestamente

insuficiente para garantir um efectivo serviço aos jovens portugueses em idade de frequentar o ensino liceal, e, por outro lado, dada a "impossibilidade" de fazer crescer rapidamente o número de salas de aula, iria condicionar o número de turmas destinadas ao funcionamento deste grau de ensino (600, segundo o disposto no Decreto 27.084).

Como referimos acima, em 1937, de acordo com o Relatório da Inspecção do Ensino Particular, o número global dos estabelecimentos de ensino particular era de 261, deles constando 65 que ministravam o curso completo, 104 que apenas ministravam o 1º e o 2º ciclos, 78 que somente procediam ao ministério do 1º ciclo e, ainda, 14 salas de estudo (Guimarães, 1938). A proliferação de instituições de ensino privado era uma resposta evidente à falta de estabelecimentos de ensino oficial. Acrescem ainda os alunos do ensino doméstico e autopropostos aos exames que certificavam as suas habilitações, números que não nos foi possível obter.

No quadro da política de infra-estruturas que o Estado Novo levou a cabo, entre 1928 e 1939, num índice total de 1.190,4 -de despesas em investimentos com infra-estruturas gerais do Estado-, 122,2 foram aplicados na construção e reparação de edifícios escolares, incluindo liceus (Rosas, 1986).

Por outro lado, o Decreto 27.084 determina a futura classificação, orgânica e dotação discente e docente dos liceus, estabelecendo o quadro de funcionamento das instituições liceais. Parece, pois, poder detectar-se uma outra necessidade: a de um maior número de salas de aula garantidas pelo Estado. No entanto, os índices das despesas públicas com a Educação não criam expectativas de grandes alterações estruturais já que, no período de 1920-21 a 1927-28, a percentagem das despesas públicas com a Educação fora de 9%, no período de 1928-29 a 1939 ela se mantém no mesmo valor, entre 1940 e 1945 baixa para 8% e só se eleva a 10% entre 1946 e 1958 (Nunes e Brito, 1992). O que significará que as grandes mudanças seriam possíveis e seriam limitadas pela fraca elasticidade orçamental, ou dito de outra forma, as grandes mudanças estruturais estavam à partida comprometidas pela dotação orçamental.

2.2.3. - Os Professores

Pretendemos com este ponto dar uma visão sumária sobre a situação dos professores do ensino liceal, sobre a sua capacidade/possibilidade de intervenção no processo de identificação de necessidades durante o período que precedeu a Reforma de 1936.

O número de professores do Ensino Liceal oficial seria de 766 em 1930, e de 993 em 1940 (Nóvoa, 1992), o que denota um crescimento superior ao do dos alunos; deste modo, temos para 1930 uma média de cerca de 20 alunos por professor e, para 1940, uma média de cerca de 16.

António Nóvoa afirma: "No período 1930-1960 há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor (...). Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico insere-se nessa estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar condições de dignidade social que salvaguardem a imagem dos professores, nomeadamente junto das populações" (Nóvoa, 1992, p. 496). Esta dualidade corresponde ainda à luta contra o ideário republicano e contra a "instrução", favorecendo um certo esvaziamento da cultura erudita e promovendo a identificação do professor com os princípios defendidos pelo regime.

Em 1934, o 1º Congresso da União Nacional -o único partido político legal- contara com a participação de professores liceais adeptos do regime, os quais expuseram os seus pontos de vista sobre aspectos do Ensino Secundário: "o professor, porque lhe incumbe formar portugueses, tem de ser português pela inteligência e pelo coração; deve, pois, possuir uma boa cultura nacionalista e sentimentos de sã patriotismo" (Sousa, 1934).

O mesmo professor do liceu propõe, quanto à formação docente, o seguinte: "Serão instituídos dois cursos do Magistério Secundário, um para o ensino do 1º ciclo do curso geral e outro para o 2º ciclo e cursos complementares. A preparação

científica ou literária dos primeiros constará dos cursos complementares (letras ou ciências) e de um curso especial de um ano professado nas faculdades de letras ou ciências; e da pedagógica, que se fará durante dois anos nos Liceus normais. A preparação dos outros será análoga à do actual curso do magistério liceal. Só poderão ser colocados como agregados ou efectivos nos liceus da Metrópole os diplomados com o exame de Estado dum desses cursos" (Sousa, 1934).

Estas propostas relacionavam-se com a situação de vazio institucional criado pelo encerramento, em 1930, das escolas Normais Superiores, as quais conduziam a formação dos futuros docentes do ensino liceal.

Nesse ano foi criado o Curso de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, a cuja frequência se devia seguir um estágio de dois anos, em Liceus Normais daquelas cidades (Carvalho, 1986, pp.745-6). Embora se façam ouvir apelos ao reforço da formação pedagógica docente (e o texto da reforma virá a apelar para os métodos activos), a formação dos professores é fortemente marcada pela dimensão académica (Nóvoa, 1992).

Entre 1915 e 1930, a formação de professores para o ensino liceal era da competência das escolas Normais Superiores. Concluído o bacharelato na área científica, os futuros docentes deveriam frequentar dois anos, o primeiro de preparação pedagógica e o segundo de iniciação na prática pedagógica. Quanto ao currículo a que estavam sujeitos, durante o primeiro ano: Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental), História da Pedagogia, Psicologia infantil, Teoria da Ciência, Metodologia geral das ciências do espírito (para a secção de letras) ou Metodologia geral das ciências matemáticas e das ciências da natureza (para a secção de ciências), Organização e legislação comparada do ensino secundário, Higiene geral e especialmente higiene escolar, Moral e instrução cívica superior; Quanto ao segundo ano: Metodologia especial das disciplinas do grupo correspondente ao bacharelato, e Prática pedagógica num liceu central. (Gomes, 1989 pp. 20-21).

Mas este modelo vai ser substituído por um outro: "o Decreto 18.973, de 16 de Outubro de 1930, que extinguiu as Escolas Normais Superiores, criou nas

Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, a *Secção de Ciências Pedagógicas*." Gomes, 1974, p.266). Ora com este modelo de Formação inicial de professores, passa a caber aos liceus a componente da prática pedagógica, tomando estes a designação de "Liceus Normais", esta componente teria a duração de dois anos e era requerido um exame prévio de admissão e concluída com o célebre Exame de Estado. Quanto à componente teórica, ministrada nas Universidades, era constituída pelas seguintes disciplinas: Pedagogia e Didáctica, História da Educação, Organização e Administração Escolares, Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Medidas Mentais e ainda Higiene Escolar. (Gomes, 1974).

Terão sido estes modelos de formação inicial dos professores que garantiram a aplicação das reformas educativas que se foram seguindo durante este período e durante os anos em que continuaram a exercer o seu magistério, no âmbito das metodologias e de acordo com as condições psicológicas dos alunos. Do quadro de referência da formação profissional se poderá depreender o papel determinante dos professores na aplicação das novas metodologias. Outro aspecto, que emergirá do conjunto de princípios a que estava subjacente esta formação profissional, será a da obrigação de virem a veicular uma educação nacionalista que enformava o liceu salazarista.

A preocupação com a remuneração dos professores também se fez ouvir no 1º Congresso do partido único apoiante do regime. É também um professor do Liceu que propõe que o horário dos professores -que funcionavam entre as 9 e as 12 horas, e por isso geralmente os docentes procuravam ocupação profissional durante a tarde por questões financeiras- passasse a ser das 9 às 15 horas, e a isso correspondesse um aumento salarial (Saraiva, 1934, pp.222-223).

Também as exigências decorrentes dos cortes orçamentais criaram situações que são apresentadas pela classe docente, como o caso dos professores agregados de serviço eventual que possuíam as mesmas habilitações dos agregados de serviço permanente e que em termos salariais, como refere o professor do liceu de Portimão "...um professor agregado do quadro de serviço permanente, que tenha o máximo de horas, recebe (vencimento líquido), durante os 9 meses do ano lectivo, 1,460\$ por mês, e nos restantes meses recebe 1.100\$. O

agregado de serviço eventual recebe durante o ano lectivo 1.149\$, no mês de Julho 850\$, se fizer serviço durante todo o mês, e em Agosto e Setembro não recebe nada" (Cardigos, 1936, p. 410).

Nas páginas da Labor encontramos facilmente outras "queixas" de professores relativamente a questões que se prendem com as condições de trabalho e com a desvalorização material da profissão docente: "A perspectiva da redução dos vencimentos influi por muito neste desalento que acabamos de assinalar. Esperávamos melhoria e não cerceamento, e esta desilusão mais veio aumentar o desânimo da classe do professorado liceal. Estávamos equiparados, nos ordenados, aos magistrados de 2ª classe; pelo decreto 26.115 os nossos vencimentos ainda ficam inferiores aos juizes de 3ª." (Sampaio, 1936, p. 503).

Mas a Imprensa pedagógica ia cumprindo a tarefa de divulgar algumas das dificuldades com que os professores se defrontavam, já que "a partir do momento em que se subordina a actividade das associações a critérios estabelecidos pelo Governo e em que se proíbe a discussão dos problemas dos professores, criam-se tais restrições que não será possível vingar qualquer tentativa de associativismo. A promulgação do *Estatuto do Trabalho Nacional* vem completar a obra de aniquilamento: proíbe todos os funcionários públicos de organizar sindicatos próprios ou de fazer parte de quaisquer organismos de carácter associativo (Decreto-lei nº 23.084 de 23 de Setembro de 1933. Aos trabalhadores do sector privado este diploma autoriza a constituição de *sindicatos nacionais*.) (Adão, 1984, p. 288).

Conviria saber quais as opiniões daqueles que continuavam a professar outros princípios e outras práticas, que não aquelas que a Política Geral do Estado ditatorial pretendia veicular através da Política Educativa. Muitos desse foram silenciados, porque afastados compulsivamente do ensino, particularmente na vaga de demissões de 1935, daqueles que não davam garantias "de cooperar na realização dos fins superiores do Estado" (Carvalho, 1986, pp. 751-752). As vozes que ouvimos, embora levantem alguns dos problemas sentidos pela classe docente, acrescentam quase sempre a esperança nas inovações que os novos ministros irão introduzir. A censura imposta não permitia outras formas de argumentação.

2.2.5 - A Sociedade, emprego e agências recrutadoras

Parece-nos conveniente e imprescindível averiguar algo sobre os padrões de emprego existentes nos anos 30 e tentar estabelecer que tipo de conhecimentos, habilidades e valores são requeridos pelas diversas «agências recrutadoras» das pessoas egressas de escolas institucionalizadas em pontos diferentes da estrutura escolar -embora os dados existentes sejam escassos.

Se, como já vimos, se uma parte dos alunos que concluíam o ensino liceal iriam frequentar o Superior, verificamos, no entanto, que outros iriam engrossar as fileiras dos assalariados do sector terciário. Se já situámos geograficamente os Liceus, vimos que eles correspondem às zonas urbanas, nas quais encontramos um operariado cujos filhos não viriam a poder chegar ao ensino liceal, uma pequena burguesia que era com dificuldades que poderia, por um lado, prescindir da mão de obra juvenil e, por outro, suportar os encargos com os estudos dos seus filhos para além do 1º ciclo do Liceu. Esta constatação decorre do nível de habilitações que era exigido para ser admitido, por exemplo, nos extintos "Grandes Armazéns do Chiado", em Lisboa: as habilitações literárias mínimas eram a 4ª classe ou o 2º ano do Liceu (Rosas, 1994) -ou com a nova Reforma o 1º ciclo.

Ainda em termos de mercado de trabalho, apenas a partir do nível das camadas superiores da "Classe Média", as famílias poderiam ter a possibilidade de proporcionar uma instrução média ou superior aos seus filhos: "Eram, usando os termos de hoje, os quadros: os chefes de serviço ou escritório, os chefes de repartição, os guarda-livros, os professores liceais, os juizes no início de carreira, a oficialidade de baixa patente, o geral das profissões liberais" (Rosas, 1994, pp. 109).

Dadas as características sociais dos jovens que tinham acesso aos estudos nos Liceus, e dada a distribuição geográfica destes, era a partir de uma formação ao nível liceal que saía uma boa parte daqueles que viriam a desempenhar funções laborais no sector terciário urbano (serviços e administração pública). Muitos dos

alunos dos liceus eram provenientes da pequena burguesia urbana, que veria no curso dos liceus uma forma de ascese social.

O decréscimo das taxas de mortalidade no decurso dos anos trinta (nomeadamente da taxa de mortalidade infantil), o progresso da taxa de crescimento da população (1,3% durante a década de 30), o aumento da esperança de vida da população (Miranda, 1992), todos esses factores apontam para um alargamento demográfico que se iria repercutir ao nível do crescimento urbano e (consequência lógica) do sector terciário.

Observemos o crescimento da população urbana, particularmente a de Lisboa e do Porto, que, no seu conjunto, possuem em 1930 um número de habitantes estimado em 826 670 (12,11% da população total do país e 58,33% da população dos centros urbanos), enquanto que no ano de 1940, a estimativa aponta para 971.488 habitantes (12,58% da população nacional e 57,30% da população total dos centros urbanos) (Nunes, 1989; Rosas, 1994, pp.26-27).

Quanto ao crescimento dos vários sectores económicos, temos, em 1930, a seguinte distribuição da população activa: Primário-50,7%; Secundário-19,0%; Terciário-30,3%. Em 1940, é a seguinte a distribuição da população activa: Primário-52,6%; Secundário-21,1% e Terciário 26,3% (Nunes, 1989; Martins, 1992). Aparentemente, seríamos levados a concluir que o sector terciário entrara em declínio -o que não terá sido o caso, já que esta deformação da realidade resulta de uma alteração de critérios em termos da "arrumação dos sectores". O facto de se estar perante dados percentuais também não permite identificar o crescimento absoluto do sector terciário. Relembremos ainda, em termos de uma avaliação global do crescimento dos sectores de "per si", que a taxa de crescimento da população portuguesa foi de 1,3% entre 1930 e 1940.

O próprio desenvolvimento económico que se esperava, bem como a pressão de alguns grupos pró-industrialistas, apontava para a necessidade de um alargamento dos níveis de instrução da força de trabalho, para a necessidade de mais quadros para permitir o desenvolvimento esperado por alguns -mas isso só irá encontrar eco significativo no decurso dos anos 50 (¹).

¹ - Cf. Stoer, 1982: "A interpretação particular do papel (assumido com relutância)

A este aspecto se pode acrescentar o desenvolvimento dos vários sectores do conhecimento que terá sofrido alterações durante este período.

Embora o sistema repressivo fosse eficaz, conviria, perante um conjunto de necessidades facilmente identificadas pelo regime em termos do alargamento das exigências no mercado de trabalho, rever e reformular o ensino liceal. Garantir um ensino para as elites, mas torná-lo também possível para as classes médias urbanas. A arte (ou o artifício) estava em introduzir no sistema de ensino, as alterações necessárias em termos de objectivos, conteúdos e métodos -para que as classes médias que haviam sido o suporte da Primeira República viessem a ser o suporte do Estado Novo.

2. 2. 6. - Conclusões relativamente às necessidades e problemas detectados.

Como vimos nos capítulos anteriores, muitas foram as necessidades que puderam ser identificadas. Ao novo regime era necessária a legitimação, e ela poderia ser obtida através das "obras realizadas", garantindo o alargamento e a consolidação da sua base social de apoio. A Educação Escolar e o Ensino Liceal em

do Estado como garante do capitalismo em Portugal no período salazarista estabeleceu parâmetros distintos e objectivos também distintos para o sistema de ensino. Por um lado, a exigência de conhecimentos especializados e capacidade profissional que desempenhassem o papel integrador e regulador que o mercado não podia assegurar foi satisfeita através da incorporação das associações patronais, de trabalhadores e dos profissionais liberais no Estado por meio das formas corporativas de organização, com reflexos quase nulos no sistema de ensino. Por outro lado, a opressiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à preservação da identidade/independência nacional -nenhuma das quais, deve dizer-se, está directa e necessariamente associada ao capitalismo- num país com uma sociedade civil tão reprimida e subdesenvolvida, teve de ser conseguida principalmente pelo sistema de ensino e pela Igreja, que estabeleceu uma ligação quase inseparável com o Estado, chegando ao ponto de se parecer mais com uma organização estatal do que com uma instituição independente da sociedade civil" (p. 72-73).

particular, considerados com factores preponderantes vão ser um veículo privilegiado para essas mudanças.

A procura de novas soluções não se pode dizer que tenha sido descuidada durante os anos trinta. " A portaria de 28 de Novembro de 1933, publicada no Diário do Governo nº 287, 2ª série, de 9 de Dezembro seguinte, nomeou uma comissão, composta de vinte e nove membros para proceder à elaboração de um esquema da organização geral do ensino" (Relatório in Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública (1935, p. 330). Júlio Dantas¹, Celestino da Costa² e Cunha Leão³ constituíram uma sub-comissão que deveria "organizar um gráfico da actual orgânica do ensino (...) para ser fornecido como base de estudo a todos os vogais da comissão central" (Relatório in Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública (1935, p.330). A uma outra sub-comissão de que faziam parte Eusébio Tamagnini, Agostinho de Campos⁴ e Cabral de Moncada⁵, caberia o equacionar dos problemas fundamentais, de modo

¹ Júlio Dantas (1876-1962) formou-se em Medicina na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa; exerceu os cargos de Inspector Superior das Bibliotecas e Arquivos e foi professor de Arte Dramática no Conservatório Nacional; foi Ministro da Instrução Pública (de 20-10-1920 a 19-11-1920 e de 19-11-1920 a 30-11-1920). Presidente da Academia de Ciências, foi também dramaturgo, jornalista, poeta, historiador (Lexicoteca, 1986).

² Augusto Celestino da Costa (1884-1956), Embriologista, foi professor da Faculdade de Medicina de Lisboa e a partir de 1919 dirigiu o Serviço de Análises Clínicas dos H.C.L.. Especialista em histofisiologia das glândulas endócrinas, fundou a 1ª escola embriológica da Península Ibérica. Publicou centenas de estudos (Lexicoteca, 1986).

³ Francisco Cunha Leão (1907-1974), licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas. Foi funcionário público, desempenhou as funções de agente-geral do Ultramar. Colaborou em revistas e jornais tendo sido director de uma empresa editorial e do jornal Diário Popular (Lexicoteca, 1986).

⁴ Agostinho de Campos (1870-1944) Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, foi professor em Hamburgo e em Lisboa; foi Director Geral da Instrução Pública (1906-1910); escreveu sobre assuntos pedagógicos, literários, políticos e linguísticos (Lexicoteca, 1986).

⁵ Luís Cabral de Moncada (1888-1974) licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, tendo aí sido professor; foi dirigente do Nacional-Sindicalismo, tendo feito parte do Grande Conselho; Juíz (1932-1940) no Tribunal do Sarre, vice-reitor da Universidade de Coimbra (1932-1940) e Director da Faculdade de

a preparar a discussão que deveria ser levada a cabo pela comissão, e como base de trabalho para se chegar à construção do novo "esquema".

O Relatório a que nos temos vindo a referir levanta inúmeras questões referentes aos vários graus de ensino. Porém salientamos apenas alguns dos aspectos que se prendem com o ensino secundário liceal, tendo sido equacionadas questões relacionadas com a finalidade do liceu (grau autónomo ou preparação para o ensino superior), com as características do curso complementar (divisão entre ciências e letras) com a estrutura (quantos ciclos, qual a sua duração), com a selecção (exames de admissão e de final de ciclo), com as atribuições curriculares disciplinares (incorporação da instrução moral nos currículos das outras disciplinas ou autonomia).

Este questionar relativo à organização geral do ensino, que se vai preenchendo com pareceres e propostas de remodelação, pensamos que pode ser entendido como uma análise de necessidades promovida pelo Ministério no sentido de encontrar um modelo global de sistema educativo; recorrendo ainda ao relatório "...o valor desse esquema é apenas instrumental e metodológico. É o de um simples método de trabalho.(...)É isso que constitui sobretudo a ingente e incalculável dificuldade do problema único que temos diante de nós: o da elaboração de um esquema da organização geral do ensino como base para a sua ulterior reforma" (Relatório, Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, 1935, p.340). Este seria de facto um estudo que serviria de base a uma remodelação geral do ensino e que teve como participantes alguns dos nomes que vão estar ligados à elaboração da Reforma do ensino liceal de 1936.

O aumento demográfico que se faz sentir durante este período, no contexto da crise económica dos anos 30, necessita de enquadramento institucional. De acordo com a Lei Geral do Regime -A Constituição de 1933-, a educação deveria ser garantia de todos; daí a necessidade de assegurar resposta pronta ao aumento potencial da população escolar e -eventualmente- da escolaridade, num país cujas taxas de analfabetismo ultrapassavam largamente os 50% em 1930. Mas, quais as

Direito (1955-58).Fez parte do grupo pró-germanófilo da Universidade de Coimbra, durante a 2ª Guerra (Lexicoteca, 1986; Pinto, 1994).

estruturas existentes, que professores, que liceus, onde e como? Poucas escolas -apenas nos centros urbanos e, em geral, em estado insatisfatório. Seria necessário construir Liceus. Mas, haveria vontade política para isso? Como vimos, os valores atribuídos no Orçamento de Estado à Educação não cresceram -antes pelo contrário.

Os professores, transformados em funcionários do poder, subordinados, com salários baixos, com perda de algumas regalias que tinham conseguido esforçadamente obter durante a República, eram em número manifestamente insuficiente e estavam ainda ameaçados na qualidade da sua formação profissional.

O pensamento pedagógico, esvaziado do sentido que adquirira no regime anterior, encontrava-se eivado da doutrina estadonovista, especialmente de noções nacionalistas e colonialistas. A política educativa oficial passava por assimilar da Escola Nova aquilo que fosse oportuno para atingir os almejados fins -como foi feito em outros países com regimes ditatoriais nos difíceis anos 30. A escola serve para transmitir valores -os do Estado; os métodos devem ser os mais eficazes para a promoção e inculcação desses mesmos valores.

Ao contrário dos governos republicanos - que muito argumentaram mas pouco realizaram (Nóvoa, 1988) -, o Estado Novo vai utilizar-se da instituição escolar de um modo efectivo: relembremos o título do discurso de Carneiro Pacheco, Ministro da Educação de Salazar, proferido em 1936, onde se sintetizavam as "missões" atribuídas à escola pelo regime -"A Formação da Mocidade e a Defesa da Pátria" (Pacheco, 1936).

A transformação económica e social, associada ao crescimento demográfico, ao abrandamento da emigração e a um relativo "desenvolvimento", geravam o alargamento das exigências crescentes do mercado de trabalho, e reforçavam a necessidade de um alargamento da população a escolarizar, e, por isso, também de um novo ensino liceal.

A identificação das oportunidades de satisfazer as necessidades levanta alguns problemas. Seleccionar os problemas estruturais impeditivos da resposta

imediatamente às necessidades identificadas não será difícil a partir do que referimos nos capítulos precedentes.

Uma necessidade explícita constante da Constituição, dos discursos ministeriais, das comunicações ao Congresso da União Nacional, das afirmações daquilo a que, de alguma forma, podemos apelidar de «pensamento pedagógico estadonovista», é, sem dúvida, a da inculcação ideológica, da doutrinação, que foi prioritária em termos do Ensino Primário (Mónica, 1979), embora formulada no plano institucional posteriormente às mudanças do ensino liceal. Também os vários ciclos do Ensino Liceal apresentam "níveis" de endoutrinação com uma certa coerência em termos de sequência.

Nesta linha de ideias, não é estranho que os impedimentos ao surgimento de uma resposta adequada (face às necessidades), estejam de acordo com a vontade política, com a filosofia subjacente ao próprio regime político, com os critérios de prioridades, com a necessidade de perpetuar uma série de valores tradicionais, com a salvaguarda dos privilégios das elites dominantes: a Grande Burguesia Agrária, os Quadros do Funcionalismo, a Grande Indústria e o Grande Comércio -antes de mais, a salvaguarda do deficiente capitalismo português que Salazar conseguiu enquadrar, mas também as necessárias concessões à pequena e média burguesias, cujos filhos poderiam ingressar no ensino liceal

Ao esboçarmos uma Análise de Necessidades nos diversos domínios, identificámos problemas: problemas que afectavam diversamente a sociedade portuguesa dos anos 30 em termos de uma educação média liceal.

Procurámos orientar a Análise de Necessidades, utilizando algumas facetas do Modelo de discrepância (McKillip, 1987), na medida em que, perante a identificação da população, foram determinadas as suas necessidades relativamente a um padrão considerado ideal, verificando qual a situação real que os dados nos permitiram detectar; deste modo, foi possível encontrar discrepâncias entre a situação ideal e a situação real, nas dimensões em que nos pareceu viável a sua aplicação (excluindo as mais subjectivas- o plano ideal das instituições e o do pensamento pedagógico). A gradação das Necessidades pode ser medida através

da maior ou menor discrepância existente entre as duas situações. A partir daqui, podemos aperceber-nos dos problemas mais graves:

- ♦ A situação dos professores: tanto ao nível da sua Formação Profissional, como da sua submissão ao poder político, do seu número e dos seus índices salariais, que se foi progressivamente agravando;
- ♦ A situação das crianças em idade de frequentar o ensino liceal: eram uma escassa minoria os que poderiam vir a ele ter acesso, tendo em vista a população total de crianças com idade de frequentá-lo: os que terminavam a instrução Primária, bem como os dados que nos informam dos quantitativos de ingressos no Liceu durante os anos 30, bem como a progressão ao longo dos ciclos (a partir do exemplo da frequência do ensino Particular);
- ♦ As características e a quantidade de Liceus e estabelecimentos de Ensino particular, os quais, apesar de cresceram, eram manifestamente insuficientes para responder de forma pronta às necessidades da população a escolarizar, em situação ideal;
- ♦ O Mercado de trabalho necessitaria de maior e melhor formação ao nível da preparação dos quadros médios e superiores.

3 - A AVALIAÇÃO CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO LICEAL DE 1936

Considerando que a Análise de Necessidades (entendida como instância de referência para a compreensão da Reforma de 1936) a que procedemos tinha como objectivo fundamental a determinação dos Objectivos realmente desejáveis, ou seja, aqueles que dariam satisfação às necessidades existentes naquele contexto concreto, passamos em seguida ao tratamento do texto da reforma, no sentido de encontrarmos as Finalidades e os objectivos expressos ao longo daquele documento normativo, isto é, os objectivos, explícitos ou implícitos que com a Reforma efectivamente se procurava atingir, para que seja possível comparar entre si essas duas dimensões (La Orden, 1994).

De acordo com estes pressupostos há algumas questões a que pretendemos responder:

- ♦ Qual era a principal instância de referência desta Reforma?
- ♦ Quais os principais valores a promover?
- ♦ Quem devia ser educado?
- ♦ Este nível de educação destinava-se a todas as crianças do grupo etário respectivo?
- ♦ Quais os recursos disponíveis?
- ♦ Que experiências seriam desenvolvidas? (Doll, 1982; Beltran, 1991) .

3.1. - 1936 - o novo ano 1

Tal como pudemos constatar com a análise diacrónica do Sub-Sistema de Ensino Liceal entre 1926 e 1936 -tendo em conta os pressupostos educativos

subjacentes ao Ensino Liceal, a estrutura curricular e as metodologias adoptadas, procedeu-se a uma série de mudanças, de adaptações constantes, tendo-se estruturado, no plano administrativo, uma série de regulamentações que parece terem dado corpo, ao nível do quotidiano, à institucionalização da vida escolar. É o caso da obrigatoriedade do uso do caderno diário escolar e do livro de ponto com a inscrição detalhada do plano da aula (Decreto 18.827, de 6-IX-1930). Podemos questionar duplamente esses exemplos. Estaremos perante uma escola mais controlada e vigiada, por um lado, e/ou estaremos, por outro, perante uma escola mais visível por parte dos pais e dos inspectores? Estamos perante uma tentativa de qualificar o ensino ou de vigiar /controlar a actividade docente? Pensamos que este conjunto de pressupostos devem ser debatidos. Mas no fundo não se tratará, acaso, da racionalização dos processos, de que este exemplo não será um caso isolado? ✧

A partir dos relatórios enviados pelos ministérios de instrução pública de diversos países, o Bureau International D'Éducation, sediado em Geneve, publicava o seu Annuaire International de L'Éducation et de L'Enseignement, onde apresentava as características Pedagógicas do Ano. No relatório referente ao ano lectivo de 1936-37, pode ler-se "Muitas destas reformas parecem responder a um desejo de coordenação e de racionalização; traduzem-se por vezes em medidas de unificação e de centralização, quer no domínio administrativo, quer no do ensino propriamente dito." (Annuaire, 1938 p.7) Se o movimento de racionalização se inicia no decurso dos anos 30, será em meados da década que as reformas educativas mais globais vão ocorrendo, já que a crise económica que tinha originado maiores constrangimentos orçamentais se encontra na fase de rescaldo.

O ano de 1936 no plano Ibérico não é só marcado pelo início da destruição do regime republicano em Espanha. Em Portugal vai-se procurar o endurecimento e a vigilância do sistema e como já vimos a Escola vai ter que mudar.

O ministro Carneiro Pacheco introduz, em 1936, um conjunto de medidas globais que esclarecem o papel que a Educação passa a ter para o regime salazarista, na sua fase de implantação, de "catequização" e de propaganda.

Para a elaboração do projecto de reforma do Ensino Liceal, Carneiro Pacheco nomeia em Janeiro de 1936 uma comissão presidida por António Pires de Lima¹, que era Director Geral do Ensino Secundário, Serras e Silva², Luiz Wittnich Carrisso,³ Oliveira Guimarães, Pacheco de Amorim⁴, Maria Guardiola, Domitília de Carvalho⁵, Cristiano de Sousa, Sá e Oliveira⁶, Moreira de Almeida⁷ e Marques de Carvalho. Aos nomeados para a referida função são apresentados os fundamentos que deveriam presidir aos trabalhos, isto é, deveriam ter em conta "...a proeminência da função educativa, a finalidade autónoma do ensino liceal, a redução do quadro das disciplinas, a simplificação dos programas e a feição prática do ensino" (Labor, Março de 1936, p. 504).⁸

¹ António Augusto Pires de Lima (1880- ?), advogado e professor, leccionou em vários liceus, tendo sido reitor no Liceu Rodrigues de Freitas, no Porto. Foi Director Geral do Ensino Secundário, presidente da 3ª secção da Junta Nacional de Educação e vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. (Enciclopédia Luso-Brasileira).

² Serras Silva (1868-1956) foi médico e pedagogo, formado em medicina pela Universidade de Coimbra, foi Director-Geral de Saúde Escolar (1933-38); na Faculdade de Letras de Coimbra regeu a cadeira de História dos Descobrimentos. Publicou diversas obras no âmbito da pedagogia, algumas das quais dentro do espírito da "Educação Nacional" (Lexicoteca, 1986).

³ Luiz Wittnich Carrisso (1866-1937) doutorado em Coimbra em Ciências Histórico-Naturais aí desempenhou funções docentes; foi director do Instituto Botânico e presidente da Sociedade Broteriana; realizou missões botânicas a Angola (1927; 1928 e 1937) (Lexicoteca, 1986).

⁴ Diogo Pacheco de Amorim (1888-1976), professor de Ciências da Universidade de Coimbra, foi deputado em várias legislaturas, durante a República e o Estado-Novo (Lexicoteca, 1986).

⁵ Domitília de Carvalho (1871-?) médica e professora de Liceu, foi reitora do antigo Liceu Maria Pia; vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. Foi deputada na Assembleia Nacional (Anais, 1935).

⁶ António J. de Sá e Oliveira() foi professor do Ensino Liceal, Reitor do Liceu Normal de Lisboa e fez parte dos corpos gerentes da Associação dos professores dos Liceus, tendo sido identificado como pertencendo ao movimento da Educação Nova (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995)

⁷ Luís Moreira de Almeida (1900?), advogado e professor efectivo do Liceu de Setúbal; vogal da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Setúbal; foi presidente da Comissão distrital da União Nacional de Setúbal; foi ainda deputado na Assembleia Nacional Anais, 1935).

⁸ Boa parte dos agora nomeados tinham participado, como deputados, activamente em debates na Assembleia Nacional aquando da apresentação de

O vasto plano de Reformas previstas inicia-se exactamente pela Reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 27.084, de 14-X-1936).

Aliás, um pouco por toda a Europa e no mundo tentava-se encontrar o caminho de um ensino secundário capaz de dar resposta às necessidades sentidas. As reformas multiplicaram-se em Portugal e um pouco por toda a parte . A caracterização do movimento internacional feita pelo Bureau International D'Éducation dá notícia desta tendência reformadora ao nível do ensino secundário, durante o ano de 1936-37:" O ensino secundário parece ser sempre o ponto nevrálgico da reorganização escolar; As reformas na estrutura desse [grau de] ensino não revelam novamente neste ano, uma tendência bem determinada; de qualquer modo, a ideia de coordenar as diferentes instituições em que se ministra o ensino pós-primário, ganha ostensivamente terreno". (*Annuaire*, 1938 p.7 e 8)

Nos Estados-Unidos, durante os anos 30, foi dada particular atenção ao Ensino Secundário como resposta ao crescimento da população escolar deste grau de ensino e dada a verificação de que o currículo do secundário fora especialmente limitado e restritivo (Doll, 1982).

De alguma forma, as mudanças curriculares do ensino secundário despoletadas na "pátria" do desenvolvimento curricular influenciariam a tendência que se generalizou por todo o mundo ocidental -e, também, na Europa dos regimes autoritários: são disso exemplo a Reforma Bottai, na Itália, em 1936 (Rugiu, 1988) e a Reforma Sainz Rodríguez em Espanha, em 1938, no fim da Guerra Civil (Puelles Benítez, 1991).

As mudanças curriculares no Secundário alargar-se-iam, como resposta a vários tipos de necessidades emergentes particularmente nas sociedades industrializadas, de tal modo que podemos operacionalizar uma diferenciação do seu heterogéneo espectro: Sentidas, Expressas, Normativas, Comparativas ou, até mesmo, Prospectivas (Zabalza, 1991).

um Projecto de um novo plano de estudos do ensino secundário da responsabilidade de Marques de Carvalho (entre 19-2-1935 e 29-3-1935) e aquando da discussão e aprovação da proposta de Reforma do Ministério nos inícios de 1936. Outros desempenhavam havia muito cargos públicos e institucionais de destaque no campo da educação.

3.1.1. - Análise do Decreto-Lei nº 27.084: A Justificação da Reforma como processo de lhe assegurar relevância

A relevância a que aludimos no subtítulo e que é inerente à justificação, consistirá na "correspondência do currículo a uma necessidade existente na Sociedade" (Postlethwaite, 1979).

O texto do Decreto-Lei nº 27.084, é iniciado por um relatório, de onde consta a sua Justificação e a apresentação de um conjunto de alterações à legislação anterior, no sentido de dar resposta a necessidades identificadas pelos "técnicos da pedagogia" e pela "opinião pública", fazendo-se ainda referência a "correntes da psicologia", ao "pensamento pedagógico", pelas necessidades do Mercado de Trabalho e pelas Entidades Ministeriais responsáveis pela Reforma.

Em face do texto legislativo que estabeleceu a Reforma Liceal, estamos ainda longe dos documentos curriculares que definem com clareza as Metas, as Finalidades, os Objectivos Gerais e os Objectivos Específicos de uma dada Reforma ou de um Programa; por isso, decidimos "reconstruir" o texto, de forma a tornar a sua "leitura" mais objectiva e operacional.

Procurando dar uma visão ampla, primeiro descritiva e depois interpretativa, procedemos inicialmente à "reconstrução" do texto do Relatório, após o que, então, faremos a sua visão interpretativa.

Argumentos justificativos (sua descrição sistematizada):

- ♦ "Começa-se pelo reconhecimento de um facto: sem embargo do carinho reformador de que tem sido objecto o ensino liceal ou secundário, os técnicos da pedagogia e a opinião pública proclamam a sua insuficiência e a urgente necessidade de mais uma reforma.
- ♦ O presente decreto-lei visa a satisfazer tão importante interesse nacional, dentro de um realismo que tanto exclui a pretensão de se terem encontrado

as soluções definitivas como fundamenta a confiança de que muito se progredirá no campo das realizações práticas.

- ♦ Esclarecem-se algumas soluções em que houve de romper-se com hábitos e preconceitos profundamente enraizados em muitos espíritos da melhor qualidade (...).
- ♦ E fácil seria a justificação de todo o conjunto de medidas novas de que é feita a presente reforma, tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, orgânicamente, ao serviço da unidade moral da Nação (...).
- ♦ No próprio ano em que se completa um século sobre a instituição dos liceus em Portugal, este diploma pode haver-se, pela intenção de valorizar a sua grande missão educadora, como um acto comemorativo.
- ♦ Aos professores, sobretudo a eles se confia o êxito."

De acordo com estes pressupostos gerais, podemos tentar reconstituir as eventuais Metas subjacentes (explícitas) que se pretenderiam atingir com esta Reforma, estruturando um novo Liceu:

- ♦ 1 - "Criar uma nova estrutura autónoma para o Ensino Liceal;
- ♦ 2 - Prover que os liceus forneçam a muitos dos seus alunos a preparação cultural com que entram directamente na vida [activa];
- ♦ 3 - Desenvolver um acção formativa completa, desde o estímulo da faculdade de observação e uma riqueza de erudição que não asfixie o pensamento até à emancipadora sistematização mental, necessária para a vida;
- ♦ 4 - Abandonar a bifurcação do ensino em letras e ciências, que antes se impõe substituir, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos;
- ♦ 5 - Abandonar, por pedagogicamente irreal, a distinção entre curso geral e curso complementar;

- ♦ 6 - Garantir que o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses;
- ♦ 7 - Oferecer às alunas que não se destinam a estudos superiores um curso de educação familiar -premente necessidade de uma época em que tantos males poderão ser evitados pela habilitação das mães e pelo prestígio do lar- visando a missão natural da mulher, nos liceus de frequência exclusivamente feminina.
- ♦ 8 - Garantir que os trabalhos escolares devem ser distribuídos em seriação lógica pelos anos destinados ao curso liceal.
- ♦ 9 - Proporcionar que dentro de cada agrupamento, o ensino dos professores se processe com coordenação pedagógica, para maior rendimento da tarefa comum que é a formação espiritual do aluno através da correlação dos conhecimentos;
- ♦ 10 - Romper todos os preconceitos, por pretender construir sobre as realidades uma nova experiência pedagógica;
- ♦ 11 - Dividir o curso liceal em ciclos, correspondentes à sucessão dos métodos a empregar em harmonia com a evolução da personalidade do aluno, arrumar as disciplinas pelos diversos anos de cada ciclo, segundo as suas afinidades e na sequência que melhor se ajuste à acção formativa do ensino;
- ♦ 12 - Assegurar que a frequência seja orientada no sentido de não se permitir a passagem a novo ciclo sem a conclusão do precedente e no de ser iniciado o estudo de cada ciclo pelo do conjunto das disciplinas do seu primeiro ano ou semestre;
- ♦ 13 - Restaurar a verdade do aproveitamento do aluno: por isso se determina que o julgamento do resultado do seu esforço em cada disciplina se faça separadamente e se lhe permite acumular com disciplinas do ano imediato aquelas em que não o alcançou;
- ♦ 14 - Reconhecer os direitos da saúde física e os limites da capacidade intelectual: por isso se reduz muito o número de disciplinas de cada ano, se

torna possível a sua frequência parcial e se determina que dos programas seja expungida toda a inutilidade;

- ♦ 15 - Substituir a um pretenso regime de classe, que parte da abstração de professores e alunos ideais -e leva a soluções geométricas e arbitrárias- um ensino por disciplinas, coordenado, assente nas realidades tangíveis da psicologia aplicada e conduzindo a soluções humanas e justas;
- ♦ 16 - Promover novas providências àcerca da formação dos professores dentro de um maior sentido das realidades e do desenvolvimento da sua actividade educadora, a todo o momento integrada, por definição, numa pedagogia activa e num forte espírito nacional" (Decreto 27.084).

Estamos perante o estabelecimento das directrizes gerais do Ensino Liceal. Estas metas podem reflectir as ideias pelas quais a sociedade se orienta, ou podem apresentar a imagem do homem ideal da sociedade (Postlethwaite, 1979). Neste caso, parece que ambas as perspectivas são visíveis: para uma sociedade Corporativa e Nacionalista, a escola e o serviço por ela prestado teriam como objectivo moldar um homem e uma mulher capazes de aceitar e adoptar essa visão do mundo.

Passemos então à fase interpretativa da legislação. Como observámos, o documento legislativo que define os princípios e características da Reforma do Ensino Liceal de 1936 invoca que "os técnicos de pedagogia e a opinião pública proclamaram a sua insuficiência e a urgente necessidade de mais uma reforma" (Decreto 27.084). No entanto, o texto não nos esclarece em que medida os "técnicos da pedagogia" concretizaram a sua intervenção, embora nos tenha sido possível detectar alguma controvérsia quanto à adopção dos Regimes de Classe (Anais, 1935) e de Disciplina (Saraiva, 1934). Quanto à forma como se procedeu à auscultação da opinião pública, não nos foi possível, até ao momento, obter informações nesse sentido (¹).

¹ - Não tendo naturalmente sido aberto qualquer debate público, como se usa em regime democrático, convém lembrar que, de acordo com a Constituição de 1933 cabia ao Estado defender a opinião pública "de todos os factores que a desorientem contra a verdade, a justiça, a boa administração e o bem comum" (Título IV-Artº 20º), "orientando-a" naturalmente para o que o Estado

E mais adiante acrescenta-se: "Demonstrado, pelos números, que os liceus fornecem a muitos dos seus alunos a preparação cultural com que entram na vida, a estrutura do respectivo ensino adquire uma indiscutível autonomia". Quanto à demonstração, "pelos números", que o Liceu fornecia "a muitos dos seus alunos a preparação cultural com que entram na vida", cabe lembrar os dados relativos aos alunos do Ensino Liceal que analisámos atrás, os quais mostraram uma tendência nesse sentido. Convém não esquecer, todavia, que os números também revelam que uma parte significativa dos alunos iria frequentar o Ensino Superior, e outra parte (dificilmente mensurável), entrava numa situação de "abandono" ao longo dos três ciclos (¹), o que também é revelador das exigências do Mercado de Trabalho.

Mas entremos no âmbito assumidamente inculcador de novos valores: "o ensino liceal tenderá à formação de uma mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses". Esta Meta resulta da prescrição da própria Constituição e de afirmações anteriores do Ministro da Educação (Pacheco, 1936) e de professores afectos ao regime (Saraiva, 1934; Ramos, 1937). Esta era uma Meta Política que determinou claramente uma directriz curricular e que veio exercer uma forte influência sobre as Metas curriculares (Beltran, 1991). Tratar-se-á da resposta institucional às necessidades sentidas no âmbito do enquadramento da Escola na Sociedade Corporativa existente, bem como, sobretudo, na sua legitimação.

Finalmente, a educação da mulher: "E visando a missão natural da mulher, nos liceus de frequência exclusivamente feminina oferecer-se-á às alunas que não se destinam a estudos superiores um curso de educação familiar, premente necessidade de uma época em que tantos males poderão ser evitados pela habilitação das mães e pelo prestígio do lar". O critério da separação dos sexos e da

considerava ser o "bem".

¹ - No que respeita ao "abandono" escolar, voltamos a fazer referência especificamente ao ensino particular, o qual, de acordo com o "Relatório da inspecção do Ensino Particular para o ano de 1937", contaria com 14.227 alunos (1.580 do ensino doméstico e 12.647 em estabelecimentos legalizados), distribuídos destes modo desproporcionado ao longo dos três ciclos: 1º-8.130, 2º-5.685 e 3º-439 (Guimarães, 1938, pp.21-22). Pensamos que estes índices teriam uma correlação com os do Ensino Oficial.

desvalorização do papel da mulher no tecido social -e da sua valorização no seio da Família e do Lar-, correspondia também à mentalidade corporativa, a qual dedicava à Mulher um papel subalterno em termos do Mundo de Trabalho; isso correspondia, como já vimos, a uma atitude mais global, de que são exemplo o encerramento dos jardins de infância públicos em 1936, e a criação da Obra das Mães (aliás, à semelhança do que acontecera em outros países da Europa).

3.1.2. - As Finalidades expressas

No Capítulo I do Decreto, são indicadas as "Finalidades" e os "órgãos" do Ensino Liceal. As finalidades apontadas pelo legislador são orientadas no sentido de dotar os portugueses de uma "cultura geral útil para a vida" e, assim, o Ensino Liceal "integrava-se na missão educadora da Família e do Estado Corporativo", para o "desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, de acordo com a Constituição de 1933", a qual definia os princípios do Estado-Novo.

As necessidades de mudança situar-se-iam no campo estritamente político e doutrinário, visando a formação de um "Homem Novo", no quadro das exigências ideológicas do novo regime.

É nesta conjuntura, de novas exigências de Formação, que surge um conjunto de alterações, que denotam claramente a necessidade e o desejo de Mudança, quase sempre acompanhada da respectiva justificação. As alterações propostas no texto legislativo parecem surgir, fundamentalmente, a partir de exigências do novo Regime. Exemplo claro é o nascimento da "Mocidade Portuguesa", que deveria cooperar com "todos os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino liceal no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à Pátria, no sentido da ordem, no gosto pela disciplina e no culto do dever militar (...). Com tal objectivo, será feita a indispensável conjugação de actividades, obrigatória para professores e alunos"(Decreto-Lei nº27.084). Esta organização surge na continuidade da Acção

Escolar Vanguarda (fundada em 1933, pela mão do Secretariado da Propaganda Nacional), eivada do ideário fascista (Pinto, 1994).

No plano da obrigatoriedade da inscrição, tanto no ensino oficial e como no particular, neste órgão espúrio à escola mas que deveria como que fazer o enquadramento das finalidades do processo de escolarização e a síntese de alguns saberes curriculares, encontramos algumas vozes que se pronunciavam favoravelmente: Cordeiro Ramos (precursor), Carneiro Pacheco (executor), e outros que pretendiam o controle dos movimentos de juventude, sem radicalismos.

3.2 - Nova Estrutura do Ensino Liceal

Vamos agora proceder à análise do plano de estudos e da acção educativa prescrita. Mediante as observações anteriores, assistimos a um conjunto de alterações estruturais a vários níveis (Carvalho, 1994).

3.2.1 - Regime de Disciplina

Abandonado nas Reformas educativas precedentes, a nova Reforma advoga o regime de disciplina em oposição ao regime de classe, o qual é considerado pelo legislador pernicioso para os alunos, afirmando: "...o presente diploma, rompendo contra todos os preconceitos, pretende construir sobre as realidades uma nova experiência pedagógica".

A polémica em torno dos dois regimes de estudos -de classe e de disciplina- remonta à reforma de Jaime Moniz, que, ao introduzir o regime de classe, viu levantar-se contra si, a "opinião pública" (expressa na Imprensa quotidiana) e o professorado do ensino secundário. As posições que se vão definindo desde então até ao advento da reforma de Carneiro Pacheco explicitam as opções e ordem pedagógica e de organização do sistema de ensino. No entanto, será a Reforma de 1947 que estabelecerá o "compromisso" entre os dois regimes: de classe para o curso geral e de disciplinas para o complementar (Barroso, 1995).

No entanto em 1936, os motivos invocados para esta nova opção, são-no, aparentemente, em referência a uma variável significativa -o aluno, em função da sua saúde física e dos limites da sua capacidade intelectual, o que conduz também à redução de programas.

O Regime de classe, tal como existia, já tinha sido objecto de crítica em 1934, por não se ter conseguido, com as reformas anteriores, colher os resultados esperados. Os argumentos invocados para legitimar o novo regime de disciplina surgem nesta linha de ideias: "Nascem os indivíduos diferentemente dotados: virtuosidades fortemente acusadas nuns, são impercetíveis, ou aparecem muito atenuadas noutros. Pretender desenvolvê-las todas paralelamente e no mesmo grau é um erro grave contra a economia da inteligência" (Saraiva, 1934).

Aliás, a preocupação em romper contra todos os *preconceitos* é constante ao longo do decreto que estabelece a Reforma, não escasseando as justificações para as inovações introduzidas, como se pode ver a partir do excerto que se segue: "Assim se substitui a um pretenso regime de classe, que parte da abstracção de professores e alunos ideais e leva a soluções geométricas e arbitrárias, um ensino por disciplina, coordenado, assente nas realidades tangíveis da psicologia aplicada e conduzindo a soluções humanas e justas" (Decreto 27.084 de 14 de Outubro de 1936, p.1236). Esta alteração substancial, inscreve-se, pensamos, na tentativa de demonstração que esta era "a reforma", pela qual se esperara desde 1926.

3.2.2 - Objectivos Gerais e Carácter Metodológico dos Três Ciclos do Ensino Liceal

Quanto aos objectivos gerais e carácter metodológico sugeridos para cada um dos três ciclos, podemos sistematizar o seguinte quadro, construído a partir do Plano de Estudos e de Acção Educativa constante do Capítulo II do Decreto (Quadro nº 11).

CICLOS	OBJECTIVOS	Carácter Metodológico
1º (compreende o 1º, 2º e 3º anos)	.Despertar no aluno a faculdade de observação. .Definir a tendência do espírito do aluno.	.Prático. .Descritivo.
2º (compreende o 4º, 5º e 6º anos)	.Enriquecer o espírito do aluno com os conhecimentos mais importantes para a sua cultura geral.	.Teórico. .Experimental.
3º (corresponde ao 7º ano, dividido em 2 semestres)	.Sistematizar mentalmente e sintetizar todos os conhecimentos adquiridos em volta de novos centros de estudo.	.Reflexivo.

QUADRO Nº 11 - Objectivos e carácter metodológico dos três Ciclos do Ensino Liceal (elaborado a partir do Decreto-Lei nº 27.084).

Os objectivos Gerais de Ciclo e a Metodologia a adoptar sugerem um currículo em espiral, um progressivo aprofundamento de matérias -em que se parte do real para o abstracto, iniciando-se pela observação e terminando com a reflexão. Aceitando como válidas as evocações prescritas no Decreto, parece-nos uma estrutura que só faria sentido na sua globalidade, fornecendo ao aluno as capacidades ao longo das suas três etapas. O abandono ao cabo dos três primeiros anos permitia apenas a aquisição de comportamentos ao nível do "despertar". Seria no 2º ciclo que se iniciaria um estudo de carácter teórico e experimental, a fim de se garantir a aquisição dos conhecimentos mais "importantes", de cultura geral. Finalmente, o 3º ciclo constituiria, de facto, um ano propedêutico visando a entrada no Ensino Superio, ou de "síntese" dos conhecimentos adquiridos anteriormente. A evolução, ao longo destes 7 anos de escolaridade, seria feita gradualmente e, de acordo com a descrição que nos é feita, parecia guiar-se, de algum modo, por conhecimentos fornecidos pela Psicologia.

Estariamos perante um currículo orientado mais para o Aluno do que para os Conhecimentos e para a Sociedade (Tyler, 1950)? Ou mais orientado para uma

efectiva consagração dos princípios ideológicos do regime, como outros dados permitem concluir?

3.2.2 - Matérias e sua distribuição

A nova estrutura era constituída por sete agrupamentos anuais de disciplinas articuladas, como já vimos, em três ciclos, sendo o último dividido em dois semestres, tendo sido posto termo à bifurcação entre "Ciências" e "Letras", no último ano do Liceu.

Segue-se o quadro com as disciplinas, sessões e carga horária dos dois primeiros ciclos de estudos (Quadro nº 12):

	Ciclo	1º			2º		
	Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Disciplinas	Português	5	5	5			
	Francês	5	5	5			
	Ciências Geográfico-Naturais	3	3	3			
	Desenho e Trabalhos Manuais	3	3	3			
	Matemática	3	3	3	3	3	3
	Sub-total	19	19	19			
	Português-Latim				6	6	6
	Alemão ou Inglês				3	3	3
	História				3	3	3
	Ciências Físico-Naturais				4	4	4
	Sub-total				19	19	19
Sessões	Educação Física	1	1	1			
	Higiene e Educação Física	1	1	1	2	2	2
	Educação Moral e Cívica	1	1	1	1	1	1
	Canto Coral	2	2	2	1	1	1
	Sub-total	5	5	5	4	4	4
	Totais	24	24	24	23	23	23

Quadro nº 12 - Estrutura do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário (1936).

Ao nível do 1º ciclo, com a duração de três anos, era dada ênfase às disciplinas de "Português" e "Francês", as quais, em conjunto, somavam em cada ano lectivo 10 horas semanais, cabendo apenas 9 horas ao conjunto constituído pelas "Ciências", "Matemática" e "Desenho e Trabalhos Manuais"; quanto às sessões, constituídas pela "Educação Moral e Cívica", "Educação Física" e "Canto Coral", eram atribuídas 5 horas. Ao nível do 2º ciclo, o peso recai, de novo, na disciplina de "Português-Latim", com 6 horas semanais, a partilhar pelo professor entre o latim e o português; de resto, a distribuição horária é agora mais equitativa (como se pode ver no Quadro nº 12).

Curso normal		7º Ano	
		Semestre	
		1º	2º
Disciplinas	Lingua e Literatura Portuguesa	5	-
	Latim	-	5
	Ciências Geográficas	-	4
	Ciências Biológicas	4	-
	Ciências Físico-Químicas	3	3
	Matemática	2	2
	Organização Política e Administrativa da Nação (O.P.A.N.)	1	1
	Filosofia	4	4
	Sub-total	19	19
Sessões	Higiene e Educação Física	2	2
	Canto Coral	1	1
	Sub-total	3	3
Totais		22	22

Quadro nº 13 - Estrutura do 3º Ciclo do Ensino Secundário (1936).

No 3º ciclo (Quadro nº13), a área de Letras continua a comandar as escolhas curriculares. A novidade consiste no aparecimento de uma nova disciplina adequada à conjuntura Política - a "Organização Política e Administrativa da Nação" (O.P.A.N.). Nos três ciclos, constata-se a diminuição comparativa da carga horária, a sua progressiva diminuição (24, 23, 22 horas), a simplificação dos conteúdos e o peso dominante das disciplinas de "humanidades"/"letras".

O curso especial de educação familiar, para aplicação nos liceus exclusivamente femininos, demarca o campo de actuação específico das jovens que não iriam frequentar o ensino Superior (Quadro nº 14).

Curso especial de educação familiar (Feminino)		7º	Ano
Semestre		1	2
Disciplinas	Língua e Literatura Portuguesa	5	-
	Prática de Línguas Vivas	4	4
	Moral Geral, Familiar e Social	3	-
	Métodos de Educação Familiar	-	2
	Economia e Arte Domésticas	-	2
	Noções Elementares de Economia Política e Social	-	2
	Organização Política e Administrativa da Nação (O.P.A.N.)	1	1
	Direito Usual	-	2
	Higiene e Puericultura	1	1
	Roupa Branca, Vestidos, Transformações	2	2
	Chapéus	-	2
	Bordados e Tapeçarias	2	2
	Flores e Arte Aplicada	2	-
	Sub-total	20	20
Sessões	Culinária	n	n
	Educação Física	1	1
	Canto Coral	1	1
Sub-total		2+n	2+n
Totais		22+n	22+n

Quadro nº 14 - Estrutura do 3º Ciclo do Ensino Secundário Feminino - Curso especial de educação familiar (1936).

Caberia à "Obra das Mães pela Educação Nacional" (O.M.E.N.), a colaboração com as reitoras dos liceus com o fim de pôr em funcionamento este curso. O papel atribuído às mulheres - papel de preparação para o exercício das "virtudes domésticas", está de acordo com a política oficial de encerramento dos jardins de infância públicos (em 1936): o lugar da mulher era em casa e, quanto muito, a mulher das classes médias devia estar preparada para prestar assistência

"caridosa" às mulheres pobres, ainda através da acção da "Obra das Mães para a Educação Nacional" -organização de enquadramento das mulheres-mães (Carvalho, 1986).

Aqui fica ainda um balanço relativo à carga curricular em termos de horas semanais atribuídas às disciplinas, onde excluimos a Educação Física, a Higiene e Educação Física, a Educação Moral e Cívica e o Canto Coral.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
1,926	19 h	21h	23h	24h	24h	27h	----
1,930	19h	19h	24h	24h	24h	23h	23h
1,926	19h	19h	19h	19h	19h	19h	19h

Quadro nº 15 - Comparação das cargas horárias

Como podemos ver, a partir dos três momentos que seleccionámos, a tendência é para a redução, o que é apresentado, no texto da Reforma como o resultado da adopção dos critérios decorrentes da psicologia.

3.3 - Novas Disciplinas, Novas Organizações, Novas Actividades e Novos Métodos

3.3.1 - Novas Disciplinas

A disciplina de "**Organização Política e Administrativa da Nação**", que se manteve nos Currículos até ao 25 de Abril de 1974, tinha por objectivo "o conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa", bem como "integrar os alunos na atmosfera ideológica em que se desenvolve a acção do Estado, no nosso País". Portanto, finalidades assumidamente encultradoras.

Os problemas que colocámos em relação aos destinatários do ensino liceal - se seriam todos os escolarizáveis ou só alguns, se as necessidades que detectámos

tenham ou não oportunidade de ser satisfeitas-, encontram uma certa resposta em torno desta disciplina: "Na realidade, não poderia esta acção [do Estado] alcançar a fecundidade que há mester, se a juventude, de onde sairá o escol dirigente, não fosse colocada em condições de compreender e de sentir os princípios que informam a sociedade corporativa". De novo a Sociedade e fundamentalmente a Ideologia de Estado pesam expressamente sobre a determinação curricular.

A vertente ideológica que o texto introdutório da Reforma reivindica encontra o seu paralelo nos pressupostos que na Alemanha hitleriana se proclamava tanto a nível interno como a nível externo: "As ideias fundamentais que presidem à reorganização da Alemanha são as mesmas, quer se trate da vida política ou da educação. A partir de E. Krieck, um dos autores mais conhecidos de entre os porta-vozes da reforma pedagógica nacional-socialista, podem resumir-se na seguinte fórmula: «Realismo baseado na consciência da raça e no heroísmo». / A educação nacional-socialista é baseada no princípio da educação política. A educação política não é nem uma nova forma de ensino, nem mesmo uma nova matéria de ensino; ela deve ser vista como a expressão de todos os esforços tendentes a colocar a educação em relação mais estreita com o Estado e o povo. É o Estado e o povo quem dá a qualquer instituição cultural e a qualquer acção pedagógica o seu sentido e a sua direcção. / Os esforços de reorganização da educação concentram-se em três pontos principais: *corpo docente, juventude, escola*. / O nacional-socialismo, baseado exclusivamente na concepção política do mundo, deve necessariamente esforçar-se em primeiro lugar em ganhar os homens, a reforma das instituições já não apresenta de seguida qualquer dificuldade. Não é pois de surpreender que a reorganização da educação tenha começado pelo corpo docente e pela juventude" (*Annuaire*, 1934, pp. 27 e 28).

Embora a educação política fosse em Portugal, reforçada com uma disciplina, que surgia apenas no sétimo ano do Liceu e na Alemanha se afirme que a educação política não deveria ser *uma nova matéria de ensino* - pressupondo-se que ela deveria impregnar todas as disciplinas -, os princípios eram afins. Pretendia-se, com a educação escolar, obter defensores do Estado e do sistema político. Era

necessário *ganhar os homens*, e no contexto nacional escolar os homens podiam ser conquistados através das actividades da Mocidade Portuguesa.

Já Mário de Figueiredo em 29 de Março de 1935, aquando da discussão do Projecto de Reforma do Ensino Secundário do deputado Artur Marques de Carvalho, afirmava, quanto aos princípios de orientação : "...o ensino deve visar a formação do carácter do aluno como homem e como português (...) mas não é um princípio de orientação específico do ensino, é antes um princípio de orientação geral sobre as coisas portuguesas, de todas as formas de actuação social, económica, política e moral do Estado Português" (Diário das Sessões, 1935, pp. 772). Ora, a carga ideológica e nacionalista que buscava a sincronia de todas as componentes referidas encontrava nas novas disciplinas e organizações a sua pedra de toque.

É o caso também da disciplina de "**Educação Moral e Cívica**", que passa a ser extensiva aos dois primeiros ciclos do Ensino Liceal, devendo reafirmar, em cada ano - entre outros princípios -, que a "A organização patriótica da Juventude [é a] Mocidade Portuguesa".

3.3.2 - Novas Organizações

A "Mocidade Portuguesa" ⁽¹⁾ - À nova organização (obrigatória para professores e alunos) de enquadramento da Juventude cabia a tarefa de dotar os jovens de sentimentos valorativos da Ordem, da Disciplina e do Dever Militar. A presença constante desta organização nas actividades curriculares e extra-curriculares da Escola portuguesa durante os anos de exaltação revolucionária do Estado-Novo, revela o significado que lhe era atribuído, como instrumento de coesão e de coação doutrinária.

À semelhança dos regimes fascistas Italiano e Alemão, o Estado Novo veria na criação de uma estrutura, para uns pré-militar e para outros para-militar de enquadramento da Juventude, uma necessidade absoluta. A Acção Escolar Vanguarda, cedeu lugar, em termos orgânicos e a título oficial à "Mocidade

¹ - No ano seguinte seria criada a "Mocidade Portuguesa Feminina"; cf. Arriaga, 1978.

Portuguesa". A necessidade de constituição de uma estrutura nacional que fizesse a juventude portuguesa adoptar os postulados nacionalistas foi defendida também na Assembleia Nacional. O deputado Querubim de Magalhães¹ revela a sua simpatia para com a Alemanha de Hitler e a Itália de Mussolini, no dia 29 de Março de 1935, ao afirmar: "Não vemos na mocidade portuguesa aquela flama nacionalista que faz arrebatado essa mocidade e aclamar Hitler nas ruas da Alemanha ou Mussolini nas ruas da Itália" (Diário das Sessões, 1935). Mas seria o ano seguinte -1936- que veria nascer oficialmente, pela mão do Ministro Carneiro Pacheco, a "Mocidade Portuguesa", parte integrante de um programa mais vasto de enquadramento de diversos corpos, de proibições, da criação do campo de concentração do Tarrafal, quando em Espanha se iniciava a demolição do regime democrático pelos falangistas.

As semelhanças entre a Mocidade Portuguesa, a "Opera Balilla" italiana (Mazzantini, 1995) e a "Hitlerjugend"² alemã chegaram a preocupar os meios católicos mais tradicionais e o próprio cardeal patriarca de Lisboa que "recusou celebrar missa no acampamento da Mocidade no Verão de 1938" (Braga da Cruz, 1992, p.571). Esta preocupação baseava-se no facto de "apesar da orientação cristã da Mocidade Portuguesa, que ela deve ter, e que o ministro tem procurado dar-lhe, [nas palavras do cardeal Gonçalves Cerejeira] «não só muitas vezes sucede que filiados são, de facto, impedidos de cumprirem os seus deveres religiosos, sendo chamados a exercícios marcados em horas incompatíveis com eles, mas também falta ainda à Mocidade Portuguesa a assistência eclesiástica indispensável à formação cristã dos seus filiados». E concluía: «O Estado não recebeu missão para substituir a Igreja na obra do ensino religioso e moral. Reservá-lo para si, privando-se da cooperação eclesiástica, é coisa directamente anticatólica, alguma coisa de equivalente a pretender celebrar os mistérios cristãos. E impedir praticamente de cumprir os preceitos dominicais é obra de opressão das

¹ Querubim do Vale Magalhães (1880-?) advogado, desempenhou durante a República e o Estado-Novo a função de deputado (Anais, 1935).

² O intercâmbio entre a Hitlerjugend e a recém criada Mocidade Portuguesa, atestada pela visita à Alemanha de jovens portugueses seus filiados, quer pela visita a Portugal de filiados na Hitlerjugend, foi relativamente importante até 1938 (Kuin, 1993).

consciências. As duas coisas fá-las sistematicamente a Alemanha pagã»" (Cruz, 1992, p.571).

Algumas disciplinas eram objecto de articulação com as actividades da "Mocidade Portuguesa"¹; é o caso da "Educação Física" que a ela surge associada em algumas circunstâncias, visando a realização de "grandes demonstrações nos campos desportivos regionais e no Estádio Nacional". O mesmo ocorre com o "Canto Coral" pelo qual se promovia a exaltação do sentido "patriótico", com a finalidade também de promover uma "activa coesão nacional": os hinos e os cânticos permitiriam aos alunos a participação em "manifestações do sentimento pátrio".

3.3.3 - Novas Actividades

Mas a intervenção da Escola na vida dos alunos não ficava por aqui: outras actividades, de participação obrigatória -como as visitas de estudo e as excursões- eram consideradas "adjuvantes do ensino e meios de acção educativa" que deviam dar a conhecer aos alunos museus, monumentos nacionais e todos os "padrões da História Pátria"; estavam ainda previstas, para os 2º e 3º ciclos, sessões culturais, que constavam de palestras proferidas por médicos escolares e professores, com transmissão de informações visando o conhecimento do Império Colonial, a arte portuguesa e a educação cívica. A periodicidade destas sessões seria quinzenal.

3.3.4 - "Novas" Metodologias: Métodos Activos e Realismo Pedagógico

Identificámos anteriormente os aspectos que nos parecem fulcrais na Reforma de Carneiro Pacheco: a formação do Homem Novo no quadro do Estado

¹ O Decreto 27:085 de 14 de Outubro de 1936, que remodela os Programas afirma: "Até à elaboração dos novos programas de educação física, de canto coral e de labores femininos, continuarão em vigor os actuais, com as alterações resultantes das directrizes estabelecidas pelo regimento da Junta Nacional de Educação e da articulação do Ensino Liceal com a Mocidade Portuguesa (p. 1243).

Corporativo, e da Família, enquanto instituição considerada como unidade orgânica da sociedade.

Consideremos os procedimentos propostos: os métodos activos preconizados por esta reforma, teriam como finalidade última a formação do militante estado-novista, defensor da Pátria em perigo (a guerra civil de Espanha, considerada como ameaça aí estava a lembrar o "perigo comunista"), apoiante e defensor intransigente do Império colonial, defensor do corporativismo, da Família (com jogos de papéis estereotipados, dicotómicos -o Pai, símbolo da Autoridade, a Mãe símbolo do Lar) e da Igreja.

Globalmente, talvez possamos concluir que se fazia uma defesa empenhada da utilização de métodos activos (ou "Realismo Pedagógico" -cf. Clausse, 1975) decorrentes da Escola Nova. Esse postulado tinha em vista, no caso português, a formação de um "Homem Novo", defensor do Império Colonial e do Estado Corporativo; nesse contexto, a "História", por exemplo, seria uma das disciplinas que melhor favoreceria a transmissão e a aquisição dos novos valores, das novas condutas sociais e morais; para o legislador, esta disciplina visava "...uma compreensão dos aspectos da sociedade contemporânea e dos valores que dominam a sua estrutura, com particular referência à missão histórica da Nação portuguesa, dentro do ideal cristão".

O peso da "tradição" e a valorização de uma educação de cariz nacionalista e católica (o que era reforçado pelas disciplinas de "Organização política e Administrativa da Nação", de "Educação Moral e Cívica", de "Canto Coral" e pela participação nas actividades da Mocidade Portuguesa), são expressos no texto programático.

- ♦ Este conjunto de novas disciplinas e de novas actividades, enquadradas pela instituição escolar e pela "Mocidade Portuguesa", manifestam coerência entre, por um lado, a definição das Finalidades do Ensino Liceal e, por outro, as Actividades que são planeadas para a sua concretização. Mais adiante iremos pormenorizar estes aspectos.

3.4 - Liceus, Professores e Alunos no texto da Reforma

3.4.1 - Liceus

Liceus "nacionais" e "provinciais", eram respectivamente as designações escolhidas para os que ministravam respectivamente o curso completo ou apenas o 1º e 2º ciclos. Os liceus nacionais situavam-se exclusivamente nas cidades universitárias, e em cada província e arquipélago poderia haver pelo menos um. No decreto, adianta-se a necessidade de adaptação destes números "segundo a necessidade do ensino". O "Colégio Militar" era equiparado a um liceu nacional e o "Instituto Feminino de Educação e Trabalho" era equiparado a um liceu provincial.

Esta dicotomia nacional/provincial permite-nos reforçar a ideia que o 3º ciclo teria uma função eminentemente preparatória para a entrada no ensino superior.

Parece comprovado que o sistema educativo português adoptava um afunilamento progressivo, desde a entrada no sistema escolar, até ao último grau de ensino.

Verificámos, na análise de necessidades a que procedemos, que seriam necessários muitos mais (e melhores) Liceus

No entanto, o decreto da Reforma fixa em 600 o número limite de turmas para todos os Liceus. Quanto às dimensões das turmas, deveriam orçar entre os 25 e os 35 alunos. O cálculo dos alunos a frequentar os Liceus oficiais durante o ano lectivo de 1936/37 oscilava entre os 15.000 e os 21.000, números que são próximos dos 19.268 que António Nóvoa apresenta para 1930 (Nóvoa, 1992).

Estes autenticos "numerus clausus" de turmas a nível nacional não davam resposta às necessidades, nem da população em idade de frequentar este nível de ensino, nem às necessidades do Mercado de trabalho. Daí o inevitável e necessário crescimento do ensino particular, que se verificou no decurso dos anos 30-40, como

vimos atrás, o que nos leva a concluir que o Estado não visava assegurar um Ensino Liceal de massas.

3.4.2 - Professores

Quanto às práticas pedagógicas docentes, deveriam, em todas as disciplinas, basear-se "numa pedagogia activa", aliada a um "forte espírito nacional", o que remetia para "novas providências acerca da formação de professores dentro de um maior sentido das realidades". E uma vez mais, como noutras circunstâncias que não são desconhecidas, afirmava-se: "Aos professores, sobretudo a eles, se confia o êxito".

Os docentes do ensino liceal dividiam-se profissionalmente, em termos de carreira, em professores Efectivos, Auxiliares, Agregados e Contratados. Para o ano lectivo de 1936/37 foram fixados os seguintes contingentes por categorias: Efectivos-550; Auxiliares-150 (sendo 110 masculinos e 40 femininos); Contratados-100; Agregados-número não fixo.

3.4.3 - Alunos

Apesar de, como já vimos, o Decreto-Lei afirmar que o Liceu fornecia, a muitos dos alunos, a "preparação cultural com que entram para a vida", os números mostram-nos uma outra realidade. Como se pode ver, em 1930 (e bem pode ser com base nestes números que um eventual levantamento de necessidades poderia ter sido feito), das cerca de 600 mil crianças entre os 7 e os 14 anos, visadas pelo ensino obrigatório, apenas cerca de 422.624 frequentavam a escola primária, 19.268 frequentavam o ensino liceal e 17.979 o técnico-profissional e 7.037 frequentavam o Ensino Superior (Nóvoa, 1992). Donde se poderá concluir que uma boa parte dos alunos que ascendiam ao Liceu também tinha possibilidades de chegar ao Superior.

Pesem embora as intenções aparentemente "democráticas" para o Ensino Liceal, definidas e expressas no Decreto da Reforma, os números demonstram o elitismo deste grau de ensino, bem como a diferenciação sexual, quanto ao papel e

estatuto das mulheres. Pulido Valente, afirma que o Liceu durante o Estado Novo estava reservado para as elites, para os que viriam a desempenhar funções no aparelho de Estado (Valente, 1973).

Mas, apesar desse "elitismo", muitos foram os alunos e as alunas que apenas concluíram o curso geral ou atingiram o 7º ano e que integraram de seguida o mercado de trabalho -ou o casamento- sem terem ingressado no Ensino Superior, o que era um objectivo expresso da Reforma.

3.5 -Conclusões

Ao longo deste capítulo verificámos, e procurámos demonstrar, com base na análise de necessidades e na documentação já indicada, que:

- ♦ A principal instância de referência da Reforma era a do Poder Político -o ideário do Estado Novo, que se reclamava de encarnação viva do interesse nacional - já que por exemplo era objectivo das instâncias governamentais garantir que o ensino liceal tenderia à formação da mentalidade corporativa em que havia de desenvolver-se a actividade dos portugueses:
- ♦ Os principais valores que o Liceu devia promover eram os que conduziam à aceitação e assumpção da nova ordem política, ideológica e social e dos comportamentos que estes valores condicionavam. Como é o caso, por exemplo, das alunas que não se destinavam a estudos superiores poderiam optar por um sétimo ano de educação familiar, nos liceus de frequência exclusivamente feminina "visando a missão natural da mulher".
- ♦ O Ensino Liceal não era para todos, apenas abrangia uma minoria, e contava com alguma disparidade quantitativa em termos de cada um dos ciclos, com um "afunilamento progressivo". Ao ser definido o número de turmas que deveriam existir no ensino público a nível nacional constata-se imediatamente que estes autênticos "numeros clausus" de turmas não davam resposta às necessidades, nem da população em idade de frequentar este nível de ensino, nem às necessidades do Mercado de Trabalho, daí o crescimento do

ensino particular, que se verificou no decurso dos anos 30-40, como vimos atrás.

- ♦ Os recursos postos ao serviço deste grau de ensino eram insuficientes para garantir uma escolaridade mais abrangente. Faltava uma distribuição de acordo com as necessidades geográficas e sociais.
- ♦ Relativamente às experiências a que os alunos foram submetidos, pese embora a defesa de métodos activos, os recursos materiais e humanos não terão dado resposta nem às prescrições da Reforma nem às necessidades efectivas. Porém, "experiências educativas", subjacentes ao Modelo de Escola implementado, foram proporcionadas através das actividades da "Mocidade Portuguesa", das conferências, das sessões culturais, do cinema educativo e do currículo oculto.

4 - Avaliação dos Currícula: Objectivos, Conteúdos e Metodologias dos programas das várias disciplinas dos três ciclos

Já identificados os pressupostos educativos, as finalidades expressas, as características gerais da nova estrutura do ensino liceal, algumas das inovações, bem como uma visão genérica dos recursos Materiais e humanos, iremos proceder à identificação dos objectivos, dos conteúdos e do ensino/aprendizagem constantes no texto da Reforma dos currícula (Decreto 27.085 de 14 de Outubro de 1936).

Está ainda por fazer a história das disciplinas que têm sido objecto de ensino nos vários períodos do nosso sistema de ensino público. Apesar da situação portuguesa, em outros países esse campo de investigação tem sido explorado nos últimos anos, relativamente a algumas disciplinas. A importância desse território prende-se com o facto de o estudo das disciplinas ser " um dos prismas através dos quais poderemos vislumbrar a estrutura do ensino estatal." (Goodson, 1997).

Inscrito na História do Currículo ou História Curricular este tipo de investigação permite ter um outro alcance sobre a própria política educativa e mesmo sobre a relação dialéctica entre o desenvolvimento dos vários campos disciplinares/científicos e as aprendizagens escolares.

A análise diacrónica para os primeiros anos da década de trinta a que procedemos anteriormente (ponto 2.1.5.), aponta algumas indicações relativas a algumas -poucas- disciplinas no âmbito de objectivos, conteúdos e metodologias. É evidente que o estudo feito no tempo curto não nos permite apreender as tendências nem tão pouco as transformações mais globais. A análise, mais descritiva do que desejaríamos, dos programas das diversas disciplinas visa a obtenção de informações a partir do discurso normativo, para podermos aferir da coerência entre o corpo da própria reforma do Ensino Liceal e os programas das disciplinas. Verificar

se os objectivos, os conteúdos e os métodos propostos para as várias disciplinas se orientam ou não no sentido daquilo que o legislador se comprometia fazer.

Aqui ficaremos ainda no campo discursivo. Será na fase subsequente a esta que faremos o possível confronto entre as propostas e a percepção das realizações. Por dois motivos fundamentais, a metodologia que vamos utilizar ao proceder à análise dos "curricula" vai centrar-se na sua evolução por ciclo, . O primeiro, para podermos verificar se havia articulação horizontal ao nível do ciclo entre as várias disciplinas, confrontando-as nas três vertentes: os objectivos, os conteúdos e o ensino-aprendizagem por um lado, e por outro, a referência feita pelo Decreto nº 27:084 quanto aos objectivos e carácter metodológico de cada um dos ciclos (ver quadro nº11). O segundo motivo relaciona-se com o progressivo "abandono" que se registava ao longo do percurso liceal por parte dos alunos(ver ponto 2.2.1.):

4.1. - Os Objectivos dos três ciclos

A Reforma dos programas surge na sequência directa da Reforma do Ministério da Instrução Pública - dando lugar ao Ministério da Educação Nacional-consignado na Lei nº 1.941 de 11 de Abril de 1936, e da Reforma do Ensino Liceal publicada no dia 14 de Outubro de 1936.

O objectivo fulcral residia na necessidade de "remodelar os programas de ensino, corrigindo as deficiências pedagógicas, simplificando-os e acomodando-os à capacidade dos alunos" (Decreto nº 27:085, p.1243).

Como já observámos anteriormente, assistiu-se durante o período que precedeu esta Reforma a uma constante reformulação de programas, tendencialmente organizados tendo em vista a redução de conteúdos e com a explicitação da sua motivação, sendo a tónica geral a de não sobrecarregar demais os alunos com conhecimentos considerados desnecessários.

Ao referirmos o objectivo fulcral, verificamos que o tipo de justificação reveste uma forma mais "técnica", do que os precedentes. Ao referir-se à correcção das "deficiências pedagógicas" e à simplificação e acomodação "à capacidade dos

alunos", é explicitamente referida a componente pedagógica e psicológica e implicitamente a análise da situação anterior e a aparente participação de "especialistas" na remodelação programática. É evidente que estamos ainda no campo das intenções expressas pelo texto legislativo.

A partir das "Observações" que figuram sequencialmente aos conteúdos programáticos para cada um dos anos, podemos construir um roteiro de objectivos claramente explicitados pelo legislador. Mas para além destes novos comportamentos - de carácter cognitivo e afectivo - a esperar dos discentes, encontramos indicações quanto às metodologias de ensino, às atitudes dos professores e aos recursos a utilizar. É, pois, a partir do conjunto das "Observações" que podemos reconstituir aquilo que se esperava ser a vivência nas salas de aula e os resultados a obter através dos procedimentos indicados. Como é óbvio encontramos-nos no domínio das intenções. Embora não houvesse ainda a concepção de "currículo oculto"⁽¹⁾ havia já quem se preocupasse com ele, tal como o deputado, Querubim Guimarães, já aqui citado anteriormente, que afirmava: "Eu conheço muitos professores de liceus, muito competentes, bons professores, honestos e sabedores, conheço alguns com esse espírito novo, de nacionalismo vibrante, mas, se os fossemos a contar, se procedessemos a um inquérito para averiguar quais são os verdadeiramente nacionalistas e que se acham integrados no espírito do Estado Novo, talvez não chegassemos a obter 10 por cento."(Diário das Sessões, 1935). Ora os cerca de 90 por cento de professores - do deputado Querubim - não verdadeiramente nacionalistas, jamais, pelo menos pela suas atitudes, poderiam fazer passar os ideais de que os programas estavam impregnados.

Como já vimos anteriormente (Quadro nº 11) o segundo ciclo tinha a duração de três anos e era constituído por oito disciplinas, que se organizavam em "aulas" e "sessões".²

¹ Foi o americano Philip Jackson quem introduziu a expressão no vocabulário pedagógico, referindo-se àquilo que ocorre na sala de aula e não faz parte do "currículo oficial"(Jackson, 1968).

² Relativamente a esta designação, João Barroso afirma: "Do ponto de vista da organização pedagógica do liceu, a separação entre "aulas" e "sessões" constitui uma transformação profunda, uma vez que nas sessões os alunos eram agrupados

Se o 1º ciclo tinha como objectivo fundamental "Despertar no aluno a faculdade de observação" (Decreto 27.085, p. 1236), nesta segunda fase do liceu já se pretendia "Enriquecer o espírito do aluno com os conhecimentos mais importantes para a sua cultura geral" (Decreto 27.085, p. 1236). Veremos quais eram os objectivos que se pretendiam atingir com o ensino de cada uma das disciplinas.

A culminar a frequência do Liceu figurava o 3º ciclo constituído por apenas um ano organizado em dois semestres. Ao invés do que ocorrera anteriormente, o curso complementar, mais reduzido no tempo, não se bifurcava entre letras e ciências, já que se pretendia com isso "a sistematização mental e a síntese de todos os conhecimentos adquiridos, em volta de novos centros de estudo"(Decreto 27.085, p. 1235-36). Para além da estrutura curricular deste ciclo, poderia funcionar nos liceus exclusivamente femininos "um curso especial de educação familiar para alunas aprovadas nos exames das disciplinas do 2º ciclo"(p. 1237). A justificação deste plano curricular, que não podia ser acumulável pelo outro, encontra-se no facto aceite de ser adequado à "missão natural da mulher..."(Decreto 27.085, p. 1235).

4.2. - Os Conteúdos dos três ciclos

Explicitamente apresentados para cada disciplina, distribuídos pelos sete anos do ensino liceal e organizados em função de cada um dos três ciclos, os conteúdos programáticos são a pedra de toque do sistema de ensino. Como veremos, todas as disciplinas apresentavam, umas mais claramente, outras de forma mais imprecisa, os seus objectivos e/ou finalidades a atingir, mas é no plano dos conteúdos que a descrição é mais copiosa e por vezes referida como "taxativa".

Parece-nos que o peso dos conteúdos sobre os objectivos apresenta uma continuidade nos sistemas públicos de ensino, o que nos pode fazer reflectir sobre a questão já analisada da predominância, na prática escolar, do tradicional "regime de disciplinas". Não podemos porém esquecer que esta reforma, como as anteriores

segundo critérios diferentes, (...)podendo incluir alunos de anos e ciclos diferentes. Era como se existissem duas escolas numa só (do ponto de vista organizativo), com objectivos diferentes, embora subordinadas à mesma finalidade formativa que o Estado Novo pretendia imprimir ao liceu" (Barroso, 1995, p. 594).

remodelações desde 1926 tinham vindo a fazer reduzir os conteúdos programáticos.

O facto da descrição ser minuciosa pode mesmo decorrer dessa redução, no sentido de ser referido ao professor aquilo que deveria ser ensinado, e para que ele não fosse mais além, nem ficasse mais aquém.

Iremos observar, em termos genéricos, o que se pretendia que os alunos aprendessem em cada uma das disciplinas.

4.3- As Metodologias prescritas para o ensino-aprendizagem.

A afirmação de uma "escola activa" logo no 3º parágrafo do decreto 27:085, aliada "ao espírito novo de que é impregnada toda a reforma", criava "a necessidade de algumas instruções para a sua execução" (Decreto 27.085, p. 1243). Consta na parte final dos programas das diversas disciplinas, um enunciado de métodos e materiais de ensino e de aprendizagem sob o título geral de "Observações". É a partir destes dados que vamos procurar conhecer quais os processos de ensino a que era suposto os docentes estarem vinculados, bem como os mecanismos que promoveriam as aprendizagens e ainda assistir à exposição dos materiais que, em situações ideais, alunos e professores encontrariam disponíveis nas salas de aula.

A afirmação da "escola activa" neste ano de 1936, fora precedida, em 1934, pela publicação em língua portuguesa da «L'École Active» de Adolphe Ferrière em tradução "livre" de Domingos Evangelista e prefaciada pelo autor. O tradutor expõe no capítulo "Prevenção do Tradutor" qual o modelo de tradução que iria seguir. Assim, afirma fazer coincidir os sentidos do texto original e da versão, dar à versão portuguesa "uma certa independência expressional" (P. XVIII) mas, além destes preceitos o tradutor revela que a publicação em língua portuguesa "...omite, aqui e além, certas páginas que pouco podem interessar a nossa ideologia pedagógica(...) [e que] Algumas vezes procuramos ver os problemas da Escola Activa através da dura realidade do nosso prisma rónico, das nossas organizações escolares, e até da nossa emotividade doentia de meridionais". O tradutor adverte ainda da necessidade de inserir algumas notas para melhor explicitar as posições do autor, ou alguns

informação.(Evangelista, 1934, p. XVII e XIV in Ferrière, 1934). É exactamente numa das abundantes "notas do tradutor", inseridas na versão portuguesa de Ferrière, que encontramos a leitura da situação nacional em termos da Escola Activa. Numa nota intitulada "Não existe a Escola Activa em Portugal", que surge na sequência da indicação dos países que colocavam em prática os princípios da Escola Activa, Evangelista afirma o seguinte:"E em Portugal? Pode dizer-se que no nosso país a Escola Activa não saiu ainda do seu formulário teórico. Confundem uns a actividade com o trabalho manual, outros com o ruído, outros com o trabalho imposto como tarefa. Mas que a Escola Activa seja um meio que tem como ponto de partida os interesses biológicos e como finalidade a adaptação à vida - é o que parece não querer compreender-se."(...).

"Em Portugal tudo está por fazer em matéria de Escola Activa, mas o Estado Novo começa a trabalhar para essa finalidade. Reconhecem todos intuitivamente que o que existe não é bom: a educação intelectualista falseia o fim da vida. Experiências isoladas? Algumas, talvez. Mas nós não criamos ainda a Escola Nacional com um fim socialmente determinado; não avaliamos ainda ao certo até que ponto podemos modificar o meio; não procuramos ainda, em cursos experimentais, levar alguns professores a compreender qual o método adequado aos caracteres que se educam, qual a forma de conseguir o "máximo de resultados úteis com o mínimo de esforços inúteis" (Evangelista, 1934, p. 182-3, in Ferrière, 1934).

Evangelista reconhecia que o Estado Novo começava a trabalhar no sentido da criação da Escola Activa: de acordo com a interpretação que dela fazia o Estado Novo, pois bem, ela aparecia em letra de imprensa no texto do decreto do Ministério da Educação Nacional. Vejamos se para além da declaração de princípios, encontramos nas "Observações" metodologias que se possam enquadrar no espírito da Escola Activa.

4.4 - O 1º Ciclo

4.4.1. - A disciplina de Português

4.4.1.1 - Os Objectivos

Como já vimos anteriormente, o peso curricular expresso na carga horária desta disciplina ao longo de todo o ensino liceal em geral e especificamente ao longo dos três anos do 1º ciclo (Quadro nº 11), faz dela uma componente importante deste nível de escolaridade. A particular atenção dada à língua nacional não foi exclusivamente portuguesa; outros regimes políticos semelhantes adoptaram a mesma postura -foi o caso da Alemanha em que se considerou importante "Dar especial atenção à língua materna, à História, tendo em conta a pré-história; propiciar o treino físico e o desenvolvimento do heroísmo. Estudo da raça e do eugenismo". (*Annuaire*, 1934, p.31).

Iremos em seguida proceder à identificação dos objectivos atribuídos à disciplina de Português para o 1º ciclo:

1. Suscitar no aluno a capacidade de ler e falar com correcção;
2. Habilitar o aluno a alcançar a compreensão dos textos lidos;
3. Levar os alunos a sentir o prazer da boa leitura;
4. Proporcionar o conhecimento da terra portuguesa;
5. Fazer conhecer os acontecimentos históricos;
6. Fazer compreender ao aluno que o sentimento nacional da grandeza da Pátria está íntima e indissoluvelmente ligado à nossa tradição colonial;
7. Desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno;
8. Gerar no espírito dos alunos o amor e o orgulho de ser português;

Como podemos observar, estes oito objectivos que se podem facilmente classificar de Finalidades - para os números 3, 6, 7 e 8 - existe uma forte carga ideologizante, para além das atribuições específicas da aprendizagem da língua materna. Parece poder afirmar-se que em partes iguais se procurava ensinar

português - como veremos na caracterização dos conteúdos programáticos - e a amar o facto de se ter nascido no território português de aquém e além-mar em África.

4.4.1.2.-Os Conteúdos

No decurso do 1º ano, procedia-se ao ensino dos seguintes assuntos: "Rudimentos de fonética", "Conhecimento prático elementar da morfologia", "Aquisição do vocabulário" e "Rudimentos de análise lógica e gramatical". A disciplina deveria ocupar-se ainda da "Leitura de trechos simples em prosa e verso: pequenas descrições das paisagens de Portugal (continental, insular e ultramarino); pequenas descrições de usos, costumes, instituições e monumentos nacionais; contos e poesias populares; lendas e narrativas ligadas com a história da nacionalidade; exemplos de virtudes cívicas e domésticas tiradas da história pátria; narrativas, contos e fábulas que possam contribuir para a educação moral dos alunos; poesia narrativa e lírica." (Decreto 27:085, p.1243).

O mesmo tipo de leituras deveriam fazer-se nos dois anos seguintes, quanto aos conteúdos gramaticas, deveriam ser aprofundados e aplicados os já iniciados. No 2º ano, proceder-se-ia ainda ao "Estudo elementar da sintaxe" e no 3º ano dar-se-ia maior desenvolvimento à "Fonética", à "Morfologia" e "à "Sintaxe".

4.4.1.3. - As Metodologias

Para a aquisição de novos comportamentos futuros e de conteúdos já referidos anteriormente, os materiais de trabalho seriam o livro de leitura, o caderno de gramática portuguesa ou o Epítome de gramática portuguesa e o Dicionário da língua portuguesa. O livro de leitura contaria com "textos (...) de matéria real e essencialmente moral, com acentuado predomínio dos assuntos portugueses", tomando em atenção que "se trata apenas de iniciar o aluno na prática de ler bons livros" (Decreto 27.085, p.1245). À organização do livro devia presidir a preocupação de que qualquer texto seria "apropriado à idade dos alunos". e a importância do livro

de leitura era tanto maior quanto, para o quotidiano das aulas, "O texto será o centro de todos os exercícios. A explicação dos textos há-de ser feita com a indispensável minúcia, recorrendo-se aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, nas diversas aulas e fora delas..." (Decreto 27.085, p. 245).

As actividades de leitura, ditado e redacção deveriam proporcionar condições para o ensino da ortografia. A leitura deveria ser expressiva, o ditado deveria ser preparado previamente "fazendo-o recair sobre textos devidamente explicados e prevenindo, quanto possível, os erros pela escrita, no quadro preto, das palavras em que eles forem prováveis". Quanto às redacções "serão frequentes, esmeradamente preparadas pelo professor, com a possível colaboração dos alunos, e feitas na aula. Na fase inicial do processo tendente a provocar a sua metódica aprendizagem o trabalho deverá consistir na observação ordenada, clara e precisa dos dados de percepção oferecidos pela análise do assunto familiar e sugestivo que seja picturalmente tratado em qualquer quadro, estampa ou gravura, de preferência policrómica, observação que será traduzida sincronicamente, por expressão verbal em frases correctas e completas. Neste trabalho o papel do professor deve limitar-se a fornecer o plano ou esquema da observação, a guiar discretamente a percepção dos alunos, para educar a sua visão interpretativa, e a corrigir a dicção, quando defeituosa, ou por demonstração a fazer, no quadro preto, das incorrecções cometidas, de acordo com os princípios gramaticais já conhecidos ou a descobrir por indução. Depois de feita a descrição oral em que todos os alunos tomarão parte, ou por intervenção directa da maioria ou pela fixação colectiva dos tópicos da cena observada em apontamento, será o curso convidado a redigir uma descrição, narração ou comentário de assunto estudado" (Decreto 27.085, p.1245). Estes exercícios de redacção poderiam ser alternados com outros, valorizando já não a percepção visual, mas a auditiva, a partir da leitura de textos, seguindo também a metodologia da fixação dos tópicos no quadro, a partir dos quais a redacção seria executada. Outra modalidade de exercitar na prática da escrita seria "A reprodução em linguagem mais simples, de trechos literários em prosa ou verso, (...) a descrição de casos reais ocorridos no liceu ou fora dele, a descrição de animais e plantas, sobre exemplares reais e a comparação de dois exemplares da mesma família, o

relato de excursões ou visitas de estudo..." (Decreto 27.085, p.1245). tes trabalhos, a efectuar na aula, deveriam ser lidos e corrigidos pelo professor que deveria levar os alunos a reflectir, sobre os erros dados.

A partir deste enunciar de tarefas a realizar em situação de sala de aula, parece que a aprendizagem da gramática e das técnicas da escrita se baseava em dados concretos, partindo do real para o abstracto, fazendo apelo à percepção visual e auditiva, utilizando um procedimento gradual, primeiro perceptivo, esquemático e finalmente a fixação de um texto, já em trabalho individual. De notar ainda uma certa interdisciplinaridade com as ciências, com a educação moral e de modo geral com as outras disciplinas, sob o pano de fundo do exercício da escrita, dando-lhe um valor utilitário.

4.4.2. - A disciplina de Francês

4.4.2.1 - Os objectivos

Com a mesma carga horária da disciplina de Português, a primeira língua estrangeira vai ocupar um lugar de relevo durante este primeiro ciclo do ensino liceal. Os objectivos que presidiam à aprendizagem do Francês, surgem, no texto do Programa sistematizados como comportamentos a esperar do aluno no final do ciclo: Adquirir as capacidades de:

1. "Bem entender (traduzir) a linguagem escrita";
2. "Uso oral da língua em assuntos mais correntes";
3. "Escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências";
4. "Entender a linguagem falada" (Decreto 27:085, p.1218).

Quanto ao primeiro objectivo, é considerado o principal, sendo os demais tidos como secundários. Quanto à capacidade de usar oralmente a língua francesa, é considerado que este uso será "limitado a pequenas frases, ao que é possível adquirir-se em classes numerosas, fora de ambiente apropriado" (Decreto 27:085, p.1218). Esta constatação da realidade das salas de aula, limitativas do desenvolvimento de capacidades consideradas importantes no âmbito de algumas disciplinas, entram em contradição com aquilo que é defendido a nível global e a

nível da aprendizagem da língua francesa (como veremos a seguir), com a utilização de "métodos activos".

4.4.2.2 - Os Conteúdos

No 1º ano iniciava-se a aprendizagem de vocabulário específico nos seguintes domínios: Aula, corpo humano, tempo, família, vestuário e vida na escola. No campo da gramática eram objecto de estudo o alfabeto, a acentuação, femininos e masculinos de artigos, adjectivos e pronomes, emprego do artigo partitivo, graus dos adjectivos, numerais cardinais e ordinais, conjugações dos verbos auxiliares e das "formas que mais se usam" (Decreto 27:085, p.1246) de cerca de duas dezenas de verbos. Formas interrogativa e negativa, advérbios e algumas conjunções.

Estes conteúdos eram ministrados e supostamente adquiridos com base nas seguintes actividades: "Ensaio de conversação em frases simples, partindo da observação de objectos e de quadros parietais. Leitura de pequenos trechos organizados com o vocabulário acima referido. Reprodução de memória, de breves composições em prosa ou em verso. Exercícios escritos com vocabulário adquirido na aula; cópia, pequenos ditados devidamente preparados, exercícios de concordância, transformação de frases, resposta a perguntas muito simples feitas em francês, frases para completar, etc." (Decreto 27:085, p.1246).

No 2º ano era esperado que se procedesse à revisão e aprofundamento dos conteúdos de vocabulário e de gramática iniciados no ano anterior. No plano gramatical iniciava-se também o estudo do plural dos nomes compostos, emprego de pronomes, verbos impessoais, pronominais e que se conjugam com o auxiliar "être", as formas mais comuns de cerca de três dezenas de verbos, etc.

As actividades que serviam de suporte para os conteúdos já genericamente identificados consistiam na "Leitura de trechos característicos da vida em casa e nas grandes cidades, bem como de pequenos contos, fábulas e anedotas. Reproduções orais e escritas desses trechos. Exercícios escritos muito simples de transformação; exercícios fáceis de composição, especialmente cartas. Reprodução de memória, de breves composições em prosa ou em verso" (Decreto 27:085, p. 1246).

No 3º ano de novo se produzia à revisão, aprofundamento e ampliação do vocabulário, da gramática e das actividades. O campo lexical e gramatical ampliados e em ampliação ao longo do período terminal de aprendizagem da língua para a generalidade dos alunos, permitiam a "Tradução, leitura e reprodução oral de trechos referentes à vida francesa, à história e à geografia de França, ao seu movimento artístico, literário e científico e a outros assuntos. Conversação sobre os trechos lidos para a aquisição do respectivo vocabulário./ Exercícios escritos semanais de transformação e de composição, retroversões e resumos"(Decreto 27:085, p.1246).

4.4.2.3 - As Metodologias

A aprendizagem da primeira língua estrangeira requeria que o programa se desenvolvesse ao longo de duas fases distintas no decurso dos três anos do 1º ciclo. As instruções dadas ao professor relativamente aos materiais a utilizar e aos procedimentos, previam uma relativa autonomia docente já que a sequência das aprendizagens decorreria de acordo com as condições concretas dos alunos e da escola.

Na primeira fase, o ensino deveria ser predominantemente oral, intuitivo, o vocabulário a aprender elementar e o ensino da gramática deveria ser fortuito. "Nesta fase a conversação com os alunos, a princípio, incidirá de preferência sobre aquilo que lhes cai directamente sob os sentidos, pois é natural que o professor comece por utilizar o mais possível a intuição directa; a esta virá juntar-se a breve trecho o uso dos quadros parietais e depois também a intuição mental" (Idem, p. 1247).

"O ensino deve ser feito sempre de uma forma animada e activa". E os processos para que o ensino seja de facto activo e animado seguem-se: "Para não confinar muitos dias a actividade glóssica nos estreitos horizontes da sala de aulas, não faltam meios ao professor para apresentar objectos diversos que sirvam à lição de cores, de formas, etc., mantendo a atenção espontânea dos alunos" (Idem, p. 1247) A fim de familiarizar os alunos com a pronúncia da língua francesa, o

professor deveria recorrer à utilização do gramofone, para a audição de discos, no caso de haver algum no liceu e ainda o uso da transcrição fonética, de acordo com a notação da "Association Phónétique Internationale"¹. Quanto ao vocabulário, deveria ser simples, sem muitos pormenores o que iria contra o tempo disponível e é igualmente aconselhado que a sua aprendizagem seja feita a partir das frases. A leitura de textos (primeiro pelo professor e depois pelos alunos) as cópias e ditados (previamente preparados), constituíam outras das actividades a desenvolver.

Para além da utilização dos quadros parietais referidos, deveria o professor utilizar o manual "O Método de Francês" no primeiro ano e dos dois seguintes a "Selecta de Francês", a "Gramática de Francês" e os dicionários, de Francês-Português e de Português-Francês.

4.4.3 . - A disciplina de Ciências Geográfico-Naturais

4.4.3.1 - Os Objectivos

As três horas semanais durante o 1º ciclo atribuídas a esta disciplina que teria "como centro o ensino da geografia, em conjugação com o qual serão ministradas noções elementares das ciências naturais" (Decreto 27:084, p.1237), atestam a relativa perda de importância da área "científica" relativamente à "literária".

A Finalidade ou objectivo central desta disciplina que se desenvolve com base no estudo da geografia, é o do "**Conhecimento da Terra**" (Decreto 27:085, p.1250). A partir da descrição dos temas programáticos e das indicações dadas aos professores quanto às prioridades, formas de conduzir os alunos e recursos materiais a utilizar, é possível vislumbrar um dos objectivos que esta disciplina procuraria atingir:

«Conferir competências na utilização de instrumentos tais como o barómetro e o termómetro».

¹ O que segundo Landa entra em contradição com o método directo (Rodríguez, 1996).

4.4.3.2. - Os conteúdos

A ideia central que presidiu à constituição desta disciplina foi a de aglutinar, em torno da geografia, o estudo das ciências naturais e da física. "Na disciplina de ciências geográfico-naturais estão concentrados o ensino da geografia descritiva (física, política e económica), o das ciências naturais e ainda o de breves e rudimentares noções de ciências físico-químicas. Pretende-se evitar o mais possível que esta concentração se obtenha por simples justaposição desses ensinos; quer no encadeamento dos assuntos, quer na orientação do ensino, procurar-se-á conseguir uma organização, em torno de um centro de interesse - o conhecimento da terra." (Decreto 27:085, p.1250).

No 1º ano, o estudo iniciava-se com a astronomia, representação e estudo físico da Terra, caracterização da atmosfera, da hidrosfera, da litosfera e em "Noções muito elementares de geografia geral, partindo dos arredores da localidade onde se encontra o liceu, compreendendo: aspectos e formas essenciais do terreno (planícies, elevações e depressões)..." (Decreto 27:085, p.1249). No que toca a este aspecto, denota-se uma preocupação no sentido de objectivar e localizar o ensino e a aprendizagem deste tipo de conteúdos. Era ainda no 1º ano que se tomava contacto com o "revestimento animal e vegetal" e se procedia ao "estudo sumário do homem (o máximo cinco lições)" (Decreto 27:085, p.1249).

No 2º ano era tempo de se iniciar o "estudo muito elementar dos caracteres externos mais importantes dos animais invertebrados (...) das fanerogâmicas comuns(...) dos caracteres externos de algumas plantas criptogâmicas (...) da zoologia e da botânica económicas" (Decreto 27:085, p.1249). Além deste conjunto de temas, em relação aos quais se deveriam organizar colecções, prosseguia-se o estudo no domínio da Geografia descritiva, no plano físico e político da Europa, da Ásia e da América.

No 3º ano retomava-se o estudo da Geografia descritiva, também nos seus aspectos físico e político dos dois outros continentes, a Oceânia e a África. Mais genericamente era estudada a "geografia económica das cinco partes do mundo" e na parte final daquele ano a "corografia de Portugal continental, insular e

ultramarino"; neste último aspecto eram ainda objecto de estudo a "organização política e administrativa. Principais monumentos nacionais. Padrões da colonização portuguesa" (Decreto 27:085, p.1250).

Nos tempos que se viviam, estes dois últimos assuntos não podiam ficar esquecidos, mesmo numa disciplina que em princípio, não tivesse por natureza princípios inculcadores do ideário nacionalista.

O princípio organizador dos conteúdos programáticos, embora neste caso nos reportemos ao nível do ensino liceal, englobar-se-ia numa tendência do movimento educativo internacional de acordo com as informações veiculadas pelo Bureau Internacional de L'Éducation: "No ensino do 1º grau, é cada vez mais marcante o interesse testemunhado pelas autoridades escolares de um grande número de países pelas métodos ditos activos ("centros de interesses" e "Project Method" etc).(*Annuaire*, 1938, pp. 7-8)

4.4.3.3- As Metodologias

Como vimos, esta disciplina organizava-se em torno de um centro de interesse que era o da geografia. Era pois pretendido que o ensino dos conteúdos das três áreas distintas não fosse orientado de forma a justapor as informações dos diversos campos disciplinares, mas sim procurar estabelecer relações entre os vários domínios. Assim, "como condição essencial para se atingir este propósito, preceitua-se que o programa é taxativo, não apenas quanto às matérias que contém, mas quanto à ordem por que devem ser ensinadas"(Decreto 27.085, p.1250).

Baseado na ideia geral de um carácter mais formativo do que informativo para o ensino liceal, insiste-se na necessidade de conferir ao ensino desta disciplina um carácter elementar, em oposição a qualquer possível pretensa erudição. "Baseando-se na observação dos alunos, sempre que lhe seja possível, o professor limitar-se-á a conduzi-los a noções muito simples, cuja aquisição não assente num esforço intelectual prolongado e não represente uma inútil sobrecarga para a memória"(Idem, p.1250).

Vejamos as actividades a que o professor deveria conduzir os seus alunos. Tratando-se da observação do firmamento, que constituia a parte inicial do programa, cumpria ao professor reunir os alunos "no liceu, de noite, a fim de vigiar e conduzir as suas faculdades de observação". Para o estudo das coordenadas terrestres as definições constituiriam uma aquisição resultante de "muitos e apropriados exemplos". De resto é pedido, para o ensino de qualquer dos conteúdos desta disciplina que o professor nunca se afastaria "da observação directa dos alunos, como base e ponto de partida do seu ensino".

Registe-se o recurso a experiências simples de Físico-Químicas que ilustrariam pontos do programa. As noções de anatomia humana deveriam ser "ministradas em frente do esqueleto, do manequim e de quadros". Quanto ao estudo da zoologia, de preferência seriam ser utilizados exemplares de animais vivos e caso isso não fosse possível o professor deveria recorrer à utilização de exemplares embalsamados, quadros, fotografias, projecções fixas e animadas. As excursões a jardins zoológicos e a aquários revestiam um carácter obrigatório, caso existissem na localidade do liceu, o que faz supor que esta obrigatoriedade era efectiva apenas para a capital.

O estudo da botânica, seria feito a partir de exemplares de plantas da flora local, mas na sua impossibilidade deveriam utilizar-se os mesmos recursos que foram referidos para o estudo da zoologia. As excursões ao campo, para o ensino da botânica eram "rigorosamente obrigatória(s)". Ainda no campo das actividades, "os alunos organizarão pequenas colecções de animais, rochas e plantas". Para o estudo da geografia descritiva o professor devia usar globos, cartas, relevos, fotografias, projecções fixas e animadas "de modo a permitir ao aluno a fácil evocação das regiões estudadas"; igualmente deviam os alunos, para uma mais segura fixação do contorno dos continentes, efectuar "a cópia das cartas, por decalque, assim como a construção de gráficos e desenhos".

Quanto ao manual, é-lhe atribuída um "importante missão post-escolar" e por isso foi decidido adoptar um, ao contrário do que acontecera anteriormente. As características do "compêndio de ciências geográfico-naturais" deviam basear-se na apresentação de abundantes fotografias, de cartas e de gráficos. "A parte do texto

deverá ser mínima, e apenas com carácter descritivo. As conclusões gerais do estudo da zoologia e da botânica, referentes aos caracteres dos vários tipos e classes de animais e de plantas, e à classificação, devem constar do compêndio, competindo ao professor conduzir a observação do aluno ao conhecimento de tais conclusões, antes de serem estudadas no livro" (Idem, p. 1251)

Deveriam os alunos possuir ainda um "caderno de observações". Tratava-se de um caderno que os alunos preencheriam com respostas a perguntas impressas, "com ligeiras monografias e desenhos sobre questões indicadas no alto das pp., e em que organizará o herbário. Neste caderno os alunos relatarão também os processos de que se serviram para a organização das colecções" (Idem. p. 1252)

Dado o relevo que as actividades referidas e a observação tinham ao longo dos três anos da aprendizagem do programa desta disciplina, que de acordo com o texto curricular, partiria do concreto para o abstracto, parecendo dar voz aos princípios da psicologia infantil e a alguns dos preceitos da tal "escola activa".

4.4.4 - A disciplina de Matemática

4.4.4.1 - Os Objectivos

Eram em número de três as horas semanais conferidas para a aprendizagem da Matemática.

Também para esta disciplina da componente "científica", é difícil identificar na descrição das matérias e das indicações de leccionação, objectivos atribuídos à aprendizagem da Matemática. Nesta, como noutras, tem-se como dado adquirido que devem fazer parte dos "curricula", sem se definir mais ou menos claramente os motivos pelos quais devem ser incluídos nos planos de estudo. Mesmo assim, àcerca da aritmética considera-se que deve visar "...principalmente familiarizar o aluno com o cálculo numérico mental e escrito" (Decreto 27:085, p.1253).

4.4.4.2. - Os Conteúdos

No 1º ano os conteúdos a aprender inscreviam-se em duas áreas distintas: a "Aritmética prática" e a "Geometria elementar". No campo da Aritmética, o percurso iniciava-se pela "Noção intuitiva das quatro operações fundamentais sobre números inteiros", abordavam-se diversos aspectos da aritmética, dos quais destacamos as expressões numéricas, as noções de múltiplo e sub-múltiplo, de máximo divisor comum e de menor múltiplo comum, de números primos, e a caracterização dos números fraccionários, etc. Quanto à Geometria ela subdividia-se em duas áreas: o "Conhecimento intuitivo dos sólidos geométricos" e a "Geometria no plano", donde destacamos, as noções de linha recta, semi-recta e segmento de recta; A caracterização dos ângulos; linhas poligonais e polígonos, etc.

Para o 2ºano assistia-se à mesma divisão de conteúdos. Na Aritmética prática, procedia-se à aprendizagem dos seguintes conteúdos de base: cálculo de expressões numéricas de termos fraccionários, raiz quadrada, sistema métrico decimal, medidas de tempo, números complexos e incomplexos, razões e proporções geométricas, proporcionalidades e regra de três simples e composta. Quanto à Geometria elementar, os alunos deveriam aprender genericamente características e elementos sobre circunferências, círculos, perímetros de linhas poligonais, polígonos linhas curvas e circunferências, determinação experimental do valor de π e áreas e figuras planas mais simples.

No 3ºano era iniciado o estudo da álgebra, apontando o programa para a aprendizagem de questões, das quais destacamos as seguintes: Exemplos de grandezas que podem variar em dois sentidos opostos, números positivos e negativos, operações com monómios e polinómios e casos notáveis destas operações, fracções algébricas, equações do 1º grau a uma incógnita, sistemas de duas equações a duas incógnitas. Prosseguia o estudo da Geometria elementar com a aprendizagem de questões em trono da simetria, distâncias e lugares geométricos. Áreas e volumes dos seguintes sólidos geométricos: cubo, paralelepípedo rectângulo, prisma recto, pirâmide regular, cilindro e cone de revolução e esfera.

4.4.4.3. - As Metodologias

Se relativamente a algumas disciplinas as actividades propostas se afiguram tão sedutoras, a matemática, dadas as características dos seus conteúdos e objectivos, é bastante mais redutora.

Afirma-se que o ensino no 1º ano devia ter uma "feição experimental e prática, reduzindo-se a teoria, de princípio, a explicações e observações feitas nos casos concretos que o aluno é chamado a resolver; as noções abstractas, serão adquiridas lentamente, de modo que o aluno fique com uma ideia clara dos seres de razão que elas definem". Quanto às actividades de concretização destes pressupostos, resumiam-se à resolução de exercícios de cálculo mental e escrito resolvidos na aula, corrigidos e anotados pelo professor. Os problemas de aplicação que os alunos resolviam deveriam ser "muito simples e formulados a partir da realidade sensível ao aluno".

No 2º ano as aprendizagens constituiriam pré-requisito indispensável ao que os alunos deveriam vir a estudar no 4º ano.

Salienta-se em relação à aprendizagem da geometria o seu carácter "principalmente experimental, substituindo-se as demonstrações por verificações, feitas, de preferência, sobre modelos construídos pelos alunos" (Idem, p.1253), modelos que em princípio haviam sido ou seriam construídos nas aulas de Trabalhos Manuais.

Resumindo, as metodologias assentam em actividades a realizar pelos alunos, que são acompanhados pelo professor a quem é conferido o papel de zelar pelo cumprimento dos pressupostos inscritos no programa. Os manuais seriam o "compêndio de aritmética e álgebra" e o "compêndio de geometria".

4.4.5- A disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais

4.4.5.1 - Os Objectivos

A orientação a dar a esta disciplina deveria ser "**predominantemente no sentido da educação plástica do aluno**" (Decreto 27:084, p. 1237). Podemos pois considerar como finalidade ou Objectivo fundamental a educação plástica do aluno. Deveria ainda "desempenhar uma função adjuvante do ensino das outras disciplinas" (Idem, Ibidem).

No que respeita exclusivamente aos "trabalhos manuais educativos" os comportamentos a esperar que os alunos adqusssem aparecem assim enunciados:

1. "Retemperar o espírito do esgotamento nervoso e da fadiga dos estudos modernos";
2. Incutir, desenvolver e afinar os "hábitos de observação, de iniciativa, de ordem e de precisão";
3. Promover (atraves dos procedimentos anteriormente enunciados) "a educação do carácter" (Decreto 27:085, p. 1255).

4.4.5.2. - Os Conteúdos

A história de cada uma destas disciplinas tem tido momentos de afastamento e de aproximação. A partir de 1926 passam a surgir associadas, funcionando como complementares. A separação voltou a verificar-se mais tarde à medida a que se assistia à secessão entre o ensino liceal e o Técnico.¹

No 1º ano os conteúdos dividiam-se em 4 áreas distintas: Desenho geométrico, Desenho de invenção, Desenho de imitação à mão livre e trabalhos manuais de ordem geral. No âmbito do desenho geométrico, os alunos iniciavam-se no traçado de linhas, construção, medição e divisão de ângulos e o mesmo em relação a alguns polígonos. No desenho de invenção era esperado que os alunos procedessem aos "primeiros ensaios de composição decorativa baseados nas leis de repetição linear e em superfície, da alternância, da simetria, do contraste e da

¹ Esta tendência oscilante para a fusão voltou a verificar-se, no decurso da aplicação da reforma de 1986.

irradiação, com elementos desenhados pelo aluno (...) Aplicações de cores planas: aguarela ou *gouache*(têmpera)" (Idem, p.1253). O desenho de imitação à mão livre conduziria os alunos a copiar, a lápis, objectos de uso comum. Nos trabalhos manuais de ordem geral, encontramos, simultaneamente, uma certa noção de interdisciplinaridade e a tão tradicional dicotomia entre trabalho intelectual e manual-tal como já se pode observar relativamente aos objectivos subjacentes a esta área disciplinar. Vejamos pois em pormenor o que era proposto como programa: "Dobragem, colagem, recorte e cartonagem. Execução de tabelas para fixar amostras de minerais, plantas ou pequenos animais; de albuns, blocos-notas, pastas para secretária, capas para livros, molduras para fotografias, caixas para jogos de paciência e modelos para desenho (cópias de modelos de gesso)."

"Objectos de uso vulgar com a forma geométrica, tais como: argolas para guardanapos, lanternas e estojos para objectos de desenho (cartão e pērcalina)" (Idem, p. 1253)

Do 2º ano do desenho geométrico, constava a aprendizagem dos traçados e divisão de circunferências, polígonos regulares inscritos -convém salientar que se encontra uma complementaridade com o programa de matemática do mesmo ano - e o conhecimento de escalas gráficas simples. No "desenho de invenção" aprofundavam-se as aprendizagens iniciadas no ano anterior. O mesmo acontecia no "desenho de imitação", avançando-se também para a cópia de sólidos geométricos. Neste segundo ano os trabalhos manuais dividiam-se em três áreas. 1ª - Os Trabalhos manuais diversos em que os alunos seriam levados a executar Tabuleiros de damas e de xadrez, fichas para marcar chaves, etiquetas para classificar plantas, afia-lápis, peças para xadrez e damas, e barcos de vela, modelos de barcos de guerra e de aviões em madeira. 2ª - Os Trabalhos manuais relativos à matemática com a execução de régua em T, esquadro de desenho, em madeira; prisma, cilindro, decomposição de um prisma triangular em três tetraedros, equivalência de volumes, em cartão ou madeira; construções para verificação de princípios de geometria, em madeira, vidro e arame. 3ª - Nos trabalhos manuais relativos às "ciências histórico-naturais " (deveria ser "ciências geográfico-naturais"), os alunos deveriam construir espátulas e suportes de madeira, termómetros ,

higrómetros, balanças e mapas em relevo. De acordo com as indicações dadas para a execução do programa de ciências geográfico-naturais, deveria o aluno aprender a trabalhar com alguns dos instrumentos que aprenderia a construir nos trabalhos manuais.

No 3º ano o desenho geométrico centrava-se no traçado de arcos, espiral, oval, óvulo, elipse, parábola e hipérbole. No "desenho de invenção" prosseguia-se com o já iniciado e deveriam ser executadas estilizações decorativas de folhas e flores naturais. O "desenho de imitação" à mão livre não sofria alterações em relação ao ano anterior. Em trabalhos manuais relativos à matemática os alunos executariam em cartão e em papel de cores, a equivalência de algumas figuras planas. De novo são identificadas actividades no domínio dos trabalhos manuais relativos às ciências histórico-naturais, das quais destacamos: Representação das zonas terrestres; caixas para a organização e colecção de insectos e fusos horários; pastas em cartão para herbários, modelos de inflorescências em arame; montagem de aparelhos para preparar o oxigénio, para fazer a electrólise da água e para destilar água.

4.4.5.3.- As Metodologias

As actividades a desenvolver e a intervenção docente deveriam ser planeadas não só em função dos objectivos e conteúdos atribuídos a esta disciplina, mas também na razão directa da gestão dos tempos atribuídos à sua leccionação. E isto porque, "ao professor compete fazer, segundo as necessidades pedagógicas, a mais útil aplicação das três unidades lectivas, na proporção de 2 para 1" (p.1237). Embora formalmente se trate de uma disciplina, na prática a organização das aprendizagens é feita separadamente, bem como as orientações quanto às formas que o ensino deve revestir.

Quanto aos princípios orientadores da aprendizagem da componente "desenho", pede-se que seja preocupação do professor garantir ser dada maior

relevância ao desenho de "invenção" e "imitação à mão livre", relativamente ao "geométrico".

No âmbito do desenho geométrico, cabia ao professor executar no quadro preto as construções geométricas e procurar que elas fossem "acompanhadas e aprendidas" por todos os alunos. De seguida estes deviam repeti-las em caderno apropriado, o que viria a ser corrigido pelo docente. Atendendo às características etárias dos alunos, "convirá não sobrecarregar a memória do aluno com mais de um processo de construção do mesmo problema, salvo os casos de reconhecida utilidade" (Idem, p.1254).

Quanto ao desenho de "invenção", prescreve-se que previamente à execução de trabalhos de aplicação das cores, sejam ministradas "umas noções muito breves sobre a teoria da cor". E que "o desenho de estilização decorativa de folhas e flores deverá ser feito na presença do elemento natural que lhe serve de base" (Idem, p. 1254).

Para o desenho de "imitação à mão livre", perante a dificuldade de compreensão de algum modelo a "imitar" "o professor fará no quadro preto, à vista dos alunos, a sua explicação, mostrando qual a ordem construtiva a empregar" (Idem, p.1255).

O manual que serviria a disciplina de Desenho era o "Compêndio de desenho", para o 1º, 2º e 3º anos, cujo objectivo fundamental era "facultar ao aluno conhecimentos das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória", devendo a leitura ser feita "mais na figura do que no texto, razão por que este não deverá ser muito extenso" (Idem, p. 1256). Estas indicações metodológicas relativas às características do manual sugerem uma preocupação com o carácter eminentemente prático das aprendizagens.

Conhecidos já os objectivos e conteúdos da área dos trabalhos manuais, resta saber quais as indicações de carácter metodológico para um campo disciplinar, por natureza mais prático do que teórico. E as sugestões apontavam para que o ensino seguisse "uma progressão crescente, caminhando do simples para o difícil e do concreto para o abstracto". Salientava-se o carácter individual do ensino e em

contraponto a possibilidade de nos exercícios compostos poderem "colaborar grupos de reduzido número de alunos, três ou quatro, o máximo, o que tem a vantagem de acender e cimentar a lealdade, factor preciso da educação moral" (Idem, p. 1255). E esta é a única referência que aparece a trabalho de grupo, que é prescrito em função, como vimos, de valores educativos ou como se usava dizer então, da "educação do carácter".

4.4.6 - A disciplina de Educação moral e cívica

4.4.6.1 - Os Conteúdos

Já fizemos anteriormente referência ao carácter doutrinário e religioso, desta disciplina, que daria resposta à necessidade do regime de conquistar na escola os seus futuros apoiantes, incutindo o sentido do dever, do respeito pela autoridade, como iremos ter oportunidade de verificar.

No 1º ano os conteúdos centravam-se em torno da relação entre a "responsabilidade moral dos actos humanos" e a aprendizagem da origem divina de "uma lei moral". O contexto histórico em que Jesus viveu, bem como as lições a tirar da sua vida. Do programa consta ainda a referência à relação entre o desenvolvimento físico e moral e ainda os meios de combater os excessos das paixões do homem. O último ponto do programa refere apenas ser "A organização patriótica da juventude: *Mocidade Portuguesa*, fazendo crer que a obrigatória adesão a esta organização faria de qualquer jovem um patriota.

No 2º ano é aprofundado o conhecimento do espaço e do tempo da Palestina "nos tempos de Jesus". A aprendizagem de "Como Jesus escolhe os seus colaboradores e confirma com prodígio a verdade da sua doutrina." A tomada de conhecimento do sermão da Montanha e "os seus ensinamentos morais e sociais", surge também uma ênfase especial respeitante ao "dever", mais especificamente, "O dever de cada um adquirir os conhecimentos indispensáveis ao bom desempenho da sua função" Estes eram, para o 2º ano, os ensinamentos de carácter moral que deveriam servir de base às regras de conduta dos adolescentes.

Igualmente o texto programático para este ano, termina com a máxima com que terminara o anterior.

No 3º ano, esperando que os ensinamentos mais religiosos e morais do que morais e cívicos, tivessem sido inculcados, prosseguia o programa com "A beleza das parábolas e as lições que elas encerram. As grandes linhas da doutrina de Jesus". (Idem, p. 1256).

Prossegue o programa com considerações relativas à "vontade", aos "inimigos da vontade equilibrada: *por excesso* -a violência e a teimosia ou obstinação; *por defeito* -a apatia, a fraqueza e a timidez". Para corrigir os excessos e os defeitos, são apresentadas alternativas, seja "ouvir desapassionadamente a opinião dos outros e de seguir com lealdade as determinações de outrem, mesmo: quando opostas ao próprio parecer, desde que venham de quem tenha autoridade", seja "suportar serenamente, corajosamente e o mais possível sem queixumes e de coração alegre, os sofrimentos físicos ou morais que a firmeza nas resoluções exija -o trabalho, o cansaço, o frio, o calor, os revezes, a ironia e a censura injusta"(Idem, p. 1256)

Seria também necessário salientar neste derradeiro ano do 1º ciclo do Liceu: que a organização patriótica da juventude era a "Mocidade Portuguesa". A referência ao facto de ser a "Mocidade Portuguesa" a organização da Juventude, que aparece em cada um dos anos do 1º ciclo, surge de forma desgarrada num ponto nada explicativo do que devia ser feito, dito ou aprendido em função desta nova organização, para além do facto desta disciplina se inscrever na própria orientação da M.P.



4.4.6.2- As Metodologias

Como já vimos, o carácter inculcador dos valores dominantes, previstos pela política curricular, para esta disciplina e também as indicações relativas à sua leccionação encerram uma componente que melhor serviria o fim a que se destinava. Procurava-se que o ensino fosse "vivo, para o que há-de exigir-se a *coperação activa*". Deveria ser também intuitivo, "baseado em observações

acomodadas ao desenvolvimento gradual da receptividade do aluno". Era também indicado ao professor, que "As noções adquiridas pelos alunos em cada ano hão-de ser recordadas, ilustradas, desenvolvidas e sistematizadas nos anos seguintes, até constituírem um corpo de doutrina" (Idem, p. 1256). Aqui estavam as regras de ouro de uma aprendizagem efectiva: o ensino vivo, cooperante, adaptação do ensino ao aluno, a repetição¹, ilustração e sistematização.

4.5 - Algumas conclusões

A apresentação dos objectivos, conteúdos e metodologias para o 1º ciclo do ensino liceal, no decreto da Reforma que temos vindo a analisar, permite-nos tirar algumas conclusões.

Se referimos atrás (Quadro 11) que os objectivos gerais de ciclo consistiam em "Despertar no aluno a faculdade de observação" e "Definir a tendência do espírito do aluno", verificamos que **no plano das intenções** - que é neste momento aquele sobre o qual nos debruçamos - os objectivos e os conteúdos das disciplinas analisadas permitem concluir que haveria congruência entre aqueles e estes.

Em termos conceptuais, os "curricula" deste primeiro ciclo, parecem pois cumprir a sua função, parecendo verificar-se, apesar da adopção do regime de disciplina, uma certa "horizontalidade" dos conteúdos e das actividades de algumas das disciplinas -matemática, desenho e trabalhos manuais, ciências geográfico-naturais- bem como a necessária "verticalidade" curricular disciplinar e interdisciplinar que pode permitir progredir nas aprendizagens.²

Quanto ao carácter metodológico deste primeiro ciclo, de acordo com o texto da reforma ele deveria ser "Prático" e "Descritivo". Encontrámos, ao longo das "Observações", referências a orientações para o ensino, actividades a concretizar,

¹ As experiências de Elkind (1970) permitem concluir que, face à apresentação de um grande número de factos abonatórios de uma explicação pouco lógica, as crianças consideram-na mais viável, do que uma outra, mais lógica mas para a qual tenham sido apresentados poucos factos fundamentadores.

² De notar a referência a aprendizagens que seriam basilares para outras subsequentes, que na terminologia dos nossos dias constituem "pré-requisitos".

materiais a utilizar e a construir que parecem permitir concluir a coerência entre estas práticas e o carácter metodológico proposto para este ciclo. Pensamos ser no domínio das Ciências Geográfico-Naturais, do Desenho e trabalhos manuais educativos, do Português, e da Educação Moral e Cívica que as metodologias, actividades e materiais mais aproximariam o aluno do concreto, mais lhe permitiam desenvolver o espírito de observação. Realçam-se as visitas de estudo para o estudo de botânica e da zoologia, as hipotéticas reuniões no liceu, à noite, para observar o firmamento, a construção de materiais para facilitar a aprendizagem, do treino da percepção visual e auditiva, entre outros.

A adopção de algumas das componentes da "Escola Activa" e dos seus pressupostos aparece inscrita no texto da Reforma, passando os programas a concretizar, no papel, aspectos que pensamos poderem inscrever-se no seu espírito. No entanto, apenas se cumpre parte destes pressupostos, pois as actividades referidas são previamente definidas e deverão ser promovidas pelo professor. Não se cumpre um dos princípios fundamentais, isto é: "Procedendo de maneira que a criança realize, sempre que possível, o que tiver combinado e querido, a Escola Activa fará a educação do ser completo. A escola que apenas dá conhecimentos deve desaparecer. No seu lugar deve nascer a Escola que ensina a servir-se da alavanca que, em todos os tempos, tem erguido o mundo acima de si mesmo: o trabalho". (Ferrière, 1934, p. 195).

Não podemos perder de vista que este período de iniciação estava também orientado no sentido de garantir "que o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses"(Idem, p.1235). O carácter inculcador de algumas das disciplinas (o Português, a Educação Moral e Cívica) e até alguns pontos programáticos das ciências geográfico-naturais, poderiam permitir, quer através dos conteúdos quer das metodologias prescritas, a formação da mentalidade pretendida.

4.6. - O 2º ciclo

4.6.1 - A disciplina de Português-Latim

4.6.1.1 - Os Objectivos

A carga horária desta disciplina era de seis horas em cada um dos três anos do segundo ciclo. Talvez seja mais correcto falar em duas disciplinas, sendo destinadas a cada uma delas três horas semanais.

O objectivo fundamental que tinha conduzido a esta organização curricular do Português em conjunto com o Latim seria visar **"a relação filológica das duas línguas"** (Idem, p. 1237).

Pensamos ser conveniente caracterizar cada uma das disciplinas separadamente, pois os seus objectivos -bem como os conteúdos e as metodologias- são distintos.

Os Objectivos que presidem à leccionação da disciplina de Português encontramos-os no intuito de fomentar nos alunos **"o interesse pela leitura dos clássicos portugueses"** (Idem, p.1237), e no de despertar neles **"o gosto literário, o interesse científico e o zelo pela sua educação moral"** (Idem, p. 1256-7) através da leitura de textos cujo **" conteúdo e forma sejam acessíveis à inteligência dos alunos"** (Idem, p.1256)

São apontados para o ensino do latim os seguintes "objectivos primordiais":

- a) O desenvolvimento mental dos alunos e, e em especial o da faculdade de bem raciocinar;
- b) O conhecimento elementar da civilização latina;
- c) O conhecimento elementar da língua latina, em si e como meio de aquisição de mais perfeito conhecimento da língua portuguesa.

4.6.1.2- Os Conteúdos

a) Português

No 4º ano do liceu deveriam ser lidos "trechos, em prosa e em verso, de obras literárias portuguesas "(Idem, p. 1256). Constituíam objecto de leitura integral as seguintes obras: de Camilo Castelo Branco "O Bem e o Mal", um romance de Júlio Dinis e de Almeida Garrett. "Frei Luís de Sousa". Proceder-se-ia à análise gramatical, "lógica e literária elementar. Reprodução de assuntos lidos "(Idem, p. 1257). O estudo da fonética, da morfologia e da sintaxe deviam ser desenvolvidos.

No 5º ano prosseguia-se com o desenvolvimento dos assuntos iniciados no ano anterior e com a leitura das seguintes obras de escritores portugueses: Uma obra -não especificada- de Gil Vicente, uma écloga de Bernardim Ribeiro, uma carta de Sá de Miranda e de Camões alguns sonetos e uma canção. O estudo da gramática deveria ser feito "em constante confronto com o do latim e o das línguas estrangeiras" (Idem, p. 1257).

No 6º ano aprofundar-se-ia os conhecimentos gramaticais e deveriam os alunos proceder à leitura de outras obras literárias, cumprindo afinal um dos objectivos fundamentais subjacentes a esta disciplina no 2º ciclo. A sequência das leituras, como podemos observar não corresponde a qualquer ordem cronológica, já que o último ano deste ciclo deverá conduzir os alunos à leitura da «Crónica de D. João I» de Fernão Lopes, de «A Ásia» - livro IV da primeira década de João de Barros, das "passagens mais interessantes" de os« Lusíadas» de Camões, de um sermão e da carta a Afonso VI (de 1654) do Padre António Vieira e de um diálogo dos «Apólogos Dialogais» de D. Francisco Manuel de Melo.

Tal como observamos no desenrolar do 1º ciclo a disciplina de Português, procurava não só instruir os alunos no domínio da "correcta leitura", análise gramatical e leitura dos considerados melhores autores da literatura portuguesa. Procurava-se doutrinar e assim esta disciplina emerge como um espaço onde seria possível educar de acordo com os padrões do regime político. Assim, convirá salientar que, a propósito da necessidade de os alunos conhecerem a evolução da literatura desde os "primeiros rebates da consciência integral de nação no século

XV" (Idem, p. 1257), seria no entanto, de acordo com as observações ao programa, fundamental considerar que, "O intuito moral não poderá, contudo, perder-se de vista, e por isso serão postos de parte, em absoluto, ou sofrerão os necessários cortes, todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver aos alunos tendências prejudiciais" (Idem, p. 1257).

Embora ignorando a situação, os alunos veriam as obras a ler rasuradas pelo lápis da censura, ou pela omissão daquilo que se considerava serem as "tendências prejudiciais". Era uma aprendizagem prévia daquilo que aconteceria cá fora, no quotidiano da vida adulta: todos os textos que veriam a luz do dia teriam a chancela do censor oficial.

b) Latim

No 4º ano, na parte do tempo lectivo consagrado ao Latim eram objecto de aprendizagem e generalizando, as declinações, a flexão verbal, concordâncias, não se iniciando esta aprendizagem sem se proceder à "Comparação de frases simples portuguesas com as correspondentes frases latinas, mostrando as principais semelhanças e as diferenças mais características que há entre as duas línguas"(Idem, p. 1258).

No 5º ano procedia-se à revisão das declinações, estudavam-se os graus dos adjectivos, composição e derivação, proposições e a análise lógica e gramatical. As "Fábulas" de Fedro eram objecto de leitura e versão.

No 6º ano nova revisão da matéria dada nos dois anos precedentes e aprofundamento dos mesmos e de novos temas de modo a ser possível a leitura e a versão do "De Bello Gallico" de Júlio César.

4.6.1.3 - As Metodologias

a) Português

No domínio do estudo da gramática, seria a gramática latina o seu centro de estudos, considerando-se que "neste 2º ciclo, o português associa-se ao latim, em reconhecimento de uma interdependência que facilita os dois ensinos, pela acção do

professor único e pelo emprego de métodos entre si conformes, sem prejudicar nenhum deles, nem sequer no tempo que a cada um se destina" (Idem, p. 1257). Quanto aos conteúdos gramaticais novos, não deveriam ser ensinados em separado mas sim "oportunamente enquadrados (...) a fim de se ser facilitada a sistematização gramatical" (Idem, p.1257).

Das actividades a que os alunos estariam sujeitos, destacamos a prática de redacção. no entanto com características distintas das do 1º ciclo: "Outros, porém devem ser não só os temas, como os objectivos formais, para que seja mantido o paralelismo com a matéria das leituras e assegurando o acordo com os interesses morais e sociais que no período da adolescência começam a aparecer" Idem, (p. 1258). Do progressivo desenvolvimento das capacidades no domínio da escrita esperava-se que, de "solícita e metodicamente provocado" (Idem, p. 1258), o aluno devesse transitar "para a exigência, devidamente aconselhada, de trabalho que já envolva a expressão artística, embora inicial, de representações de cunho emotivo, científico ou estético, que sejam tradução de realidades naturais e sociais, directa ou indirectamente conhecidos" (Idem, p.1258).

Quanto às actividades a desenvolver pelo professor e, dentro deste aperfeiçoamento progressivo da expressão escrita, por parte dos discentes, erá indicado que "o professor de português não deverá jamais perder de vista que todo o outro trabalho, que se realiza nos termos do programa, é apenas instrumental e preparatório desta fase final de aprendizagem da arte de expor e redigir, que constitui a principal finalidade do ensino da língua materna" (Idem, p.1258).

Os materiais a usar pelos alunos seriam a Selecta literária, de carácter antológico, as Edições escolares, a Gramática de Português e o Dicionário da língua portuguesa.

b) Latim

Nas metodologias a adoptar para o ensino desta nova língua afirmava-se serem "rigorosamente proscritos os métodos passivos: a intuição e a indução devem ser processos predominantes: a dedução só poderá ser empregada quando a regra

houver sido estabelecida por via indutiva. O conhecimento adquirido não deixará de ser fixado pela memória, mas a sua aquisição deve ser feita por via do raciocínio". Ainda no âmbito das metodologias, surge uma incursão no campo da interdisciplinaridade: "Cumprido ao professor ter em consideração as afinidades deste ensino com a de todas as outras disciplinas, não só quanto à própria matéria e às suas formas de expressão, como, e principalmente, quanto aos processos a empregar, tais como: a a intuição, a indução, a dedução, a comparação, a verificação de hipóteses, etc. Estas afinidades devem ser levadas em conta, muito especialmente em relação ao ensino da língua portuguesa, cumprindo ter sempre presente o que a tal respeito vai preceituado no respectivo programa" (Idem, p. 1260).

Os materiais a utilizar pelos alunos seriam, para o 4º, 5º e 6º anos o "Método do Latim" e para os 5º e 6º ano, como já vimos, obras de Fedro e de César, o Dicionário latino-português e o português-latino. "A presença de um mapa geográfico auxiliará a enumeração das principais línguas novo-latinas" (Idem, p.1259). Deveria recorrer-se ainda à utilização de quadros parietais com o fim de melhor sistematizar conteúdos aprendidos. Para o estudo da vida latina é indicada a utilização de quadros parietais e estampas de monumentos e costumes romanos.

No domínio das actividades a desenvolver é indicado que "todo o ensino, desde os preliminares, deve partir de exercícios, orais e escritos, de versão e de retroversão"(Idem, p. 1259) devendo todos os alunos participar nesta tarefa registando os referidos exercícios nos seus cadernos diários.

4.6.2 - A disciplina de Inglês

4.6.2.1 - Os objectivos

A opção entre a língua inglesa e a alemã deparava-se aos alunos ao iniciarem um novo ciclo. As três horas semanais destinadas à aprendizagem de uma destas duas línguas estrangeiras, faziam desaparecer a língua francesa que tinha sido aprendida no 1º ciclo.

O objectivo fundamental a alcançar com o estudo da língua inglesa era o de dotar os alunos da "capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita -objectivo principal deste ensino, que não é diminuído no seu valor formal pelo facto de haver de fornecer um instrumento de trabalho" (Idem, p.1261). Considerados secundários, surgem outros dois objectivos que previam o "uso oral da língua inglesa em assuntos mais correntes - limitado a pequenas frases" (Idem, p.1261) bem como "a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências" (Idem, p.1261) e ainda "a capacidade de entender a linguagem falada, quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante" (Idem, p. 1261).

Muito semelhantes aos objectivos previstos para o francês, como já vimos e em tudo semelhante ao que veremos no que respeita ao alemão, estes objectivos inscreviam-se, com alguma coerência nos pressupostos educativos do Ensino Liceal, isto é, dotar os alunos com uma cultura geral.

4.6.2.2 - Os Conteúdos

O 4º ano, como ano de iniciação preocupava-se mais com a "educação do ouvido e dos órgãos vocálicos" (Idem, p. 1260). Os conteúdos deste ano abrangiam a seguinte temática: Aula, corpo humano, tempo, idade, jogos, a casa, a família e a alimentação. Em torno destes temas se situaria a conversação. No campo gramatical eram abordados basicamente os aspectos seguintes: fonética elementar, morfologia, adjectivos, pronomes, verbos, o caso possessivo.

No 5º ano, para além das revisões, o campo lexical alargar-se-ia até à cidade, pesos e medidas, sistema monetário, natureza, trabalhos no campo, pesca e desportos. Na gramática os advérbios, e a sintaxe elementar completavam o programa deste segundo ano.

As revisões iniciavam o trabalho do ano lectivo e caminhava-se para a "consolidação e extensão das noções adquiridas nos anos anteriores. Prosseguia-se do particular ao geral: a vida inglesa, as Ilhas Britânicas, regime escolar, O Império Britânico e os Estados Unidos da América do Norte.

Ao longo dos três anos, partia-se do espaço da aula e chegar-se-ia ao conhecimento genérico do Império britânico e dos Estados Unidos.

4.6.2.3 - As Metodologias

Referimo-nos atrás aos objectivos subjacentes à aprendizagem do inglês: julgamos conveniente referir explicitamente, como o faz o programa, qual a metodologia escolhida para ser possível atingir os referidos objectivos, bem como os pressupostos que parece figurarem como fundamentação teórica: "porque se trata de uma língua viva que se ensina a alunos em que as faculdades de raciocínio começam a suplantam a memória, ensinada, além disso, fora do ambiente propício e em conjunto com outros estudos, preconiza-se o método activo em que o aluno apreenda e trabalhe os conhecimentos adquiridos. O método directo tão proveitoso no ensino de uma língua em condições especiais de tempo e de lugar, é aconselhável apenas nas primeiras lições, em que o ensino se faz exclusivamente pela intuição com o auxílio dos objectos da aula" (Idem, p.1261). Também a aprendizagem da gramática devia corresponder a um ensino intuitivo.

Das actividades a desenvolver para promover as aprendizagens no quarto ano, caberia ao professor familiarizar o aluno com a fonética da língua "iniciando o estudo com os símbolos fonéticos da *Association Phonétique Internationale*" (Idem, p. 1261). De seguida, ainda no 4º ano o ensino deve ser feito com base no texto. Já no 5º ano seria dada maior importância às traduções escritas e orais do texto, à "retradução" e ao ensino do manejo do dicionário. No 6º ano o aluno já estaria apto a fazer redacções. Segundo o programa e procurando apresentar uma síntese da sequência metodológica e das actividades a adoptar, o legislador refere: "Método directo para as primeiras lições, partindo da observação dos objectos da aula; Um método activo no decorrer dos estudos, com vista à gradual autonomia do aluno; Ensino da pronúncia, partindo do estudo dos numerais com o auxílio dos símbolos fonéticos; Aquisição gradual do vocabulário em face dos textos, pelo método globalístico, de forma que a palavra se apresente no seu elemento próprio - a frase; (...) Ditados previamente preparados..." (Idem, p. 1261).

Ainda no domínio das actividades e dos materiais há uma referência que não deve deixar de ser assinalada e que era a da grande conveniência da "criação de centros de interesse à volta do estudo da língua - recitação de poesias de dificuldade crescente, audições de gramofone, devidamente preparadas, narração de pequenas anedotas, troca de correspondência com estudantes de língua inglesa, etc." (Idem, p. 1262).

Como podemos ver, aqui e ali vão surgindo referências no discurso, a métodos que no plano formal se poderiam inscrever no quadro mais geral da Escola Activa, como é o caso da referência a "um método activo ...com vista à gradual autonomia do aluno", a utilização de um "método globalístico" e a "criação de centros de interesse", resta ver se na prática quotidiana isto se verificava.

4.6.3 - A disciplina de Alemão

4.6.3.1 - Os Objectivos

À semelhança dos objectivos entendidos como fundamentais para o Inglês, vamos encontrar para a língua alemã os seguintes: conduzir o aluno a adquirir a "capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita -objectivo principal deste ensino, que não é diminuído no seu valor formal pelo facto de haver de fornecer um instrumento de trabalho" (Idem, p. 1263). Considerados secundários surgem outros dois objectivos que previam o "uso oral da língua alemã em assuntos mais correntes -limitado a pequenas frases" (Idem, p.1263) bem como "a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências" (Idem, p.1263) e ainda "a capacidade de entender a linguagem falada, quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante" (Idem, p. 1263).

Para além destes objectivos do domínio dos conhecimentos, podemos observar outros que parecem inscrever-se no campo dos valores a adquirir, vejamos pois quais são: "familiarizar o aluno com as profundas transformações por que passou a Alemanha nos últimos tempos" (Idem, p. 1263); os próprios conteúdos, em particular os do 6º ano ao abordarem "A guerra e o post-guerra -período de agitação social, luta contra o comunismo, formação do III Reich. A Alemanha de hoje: forma

de governo -nacional-socialismo; evolução social - serviço de trabalho(...) educação e ensino - educação da juventude" (Idem, p. 1262). Os objectivos subjacentes a estes conteúdos, eram, obviamente, apresentar, como exemplo a adoptar em Portugal, aspectos da história recente da Alemanha. Até na caracterização dos manuais a utilizar, é apresentado um objectivo nitidamente inculcador: "Com vista à formação do aluno preconiza-se o arranjo dos trechos pela ordem indicada no programa, de modo que o aluno adquira a consciência das transformações de toda a ordem por que tem passado a Alemanha nos últimos tempos" (Idem, p. 1264).

4.6.3.2 - Os Conteúdos

Os conteúdos do 4º ano também se assemelham aos da língua inglesa. Os alunos entravam no universo da língua alemã através da "educação do ouvido e dos órgãos vocálicos para aquisição da pronúncia mediante o aprendizado dos numerais cardinais e do vocabulário respeitante às primeiras lições da seguinte série: aula (...), corpo humano,(...) tempo,(...) jogos, (...) a casa, (...) a família , (...), alimentação" (Idem, p. 1262). Se a área lexical andava à volta dos elementos referidos, na gramática dava-se cumprimento à declinação de artigos, substantivos, adjectivos e pronomes; estudava-se ainda aspectos relacionados com as formas verbais.

No 5º ano, as inevitáveis revisões; a cidade com todo o seu conteúdo material e humano, como por exemplo "...teatros, cinema e radiofonia"; a natureza, as estações do ano, etc. Procurando sintetizar, a componente gramatical era constituída pela "Revisão, consolidação e extensão das noções adquiridas no ano anterior" (Idem, p. 1262).

No 6º ano os conteúdos são de carácter mais alargado, como já verificamos no caso do inglês: proceder-se-ia ao conhecimento da "vida alemã: a Alemanha -principais cidades alemãs; comércio e indústria -meios de comunicação e transporte" (Idem, p. 1262). Os outros aspectos da história recente da Alemanha já os identificámos enquanto objectivos de inculcação ideológica.

4.6.3.3 - As Metodologias

Pensamos ser conveniente referir o propósito de inovação metodológica expresso no corpo das "observações", inerente à aprendizagem do alemão: "o ensino do alemão, mais do que o de qualquer das outras línguas estrangeiras ensinadas nos liceus, tem sido orientado no sentido exclusivo do estudo dos textos, com grande cópia de regras gramaticais, esquecendo-se que a aquisição desta língua viva deve fazer-se, a despeito da sua maior dificuldade, como a de qualquer das outras" (Idem, p. 1262). A justificação da necessidade de reformulação de objectivos e metodologias residia no facto da afirmação de se tornar uma língua falada e por ser o código verbal de cerca de 80.000.000 falantes.

Tal como indicado para o decorrer das aulas de inglês, o texto programático, refere, utilizando em absoluto as mesmas palavras: "Método directo para as primeiras lições, partindo da observação dos objectos da aula; Um método activo no decorrer dos estudos, com vista à gradual autonomia do aluno; Ensino da pronúncia, partindo do estudo dos numerais com o auxílio dos símbolos fonéticos; Aquisição gradual do vocabulário em face dos textos, pelo método globalístico, de forma que a palavra se apresente no seu elemento próprio - a frase; (...) Ditados previamente preparados..." (Idem, p. 1263). Também convinha a criação de centros de interesse, com a realização de actividades tais como "audições de gramofone (...), narração de pequenas anedotas, troca de correspondência com alunos de língua alemã" (Idem, p. 1263).

Esta correspondência, faria, provavelmente parte da propaganda que a Alemanha levava a cabo no nosso país e em outros, o que é notório através de um organismo internacional, que ao dar conta das "transformações" educativas que estavam a ocorrer, indica que "milhares de alunos e alunas da Alemanha correspondem-se activamente com os seus amigos no estrangeiro. Milhares de jovens de ambos os sexos vão e vêm na nova Alemanha, grupos escolares alemães vão ao estrangeiro. Assim, a Alemanha nova mostra a vontade de contribuir para a aproximação dos povos e para a grande obra da paz" (*Annuaire*, 1938,p.63).

Em Junho de 1936 uma delegação de filiados da Juventude Hitleriana foi recebida com pompa e circunstância no Liceu Pedro Nunes, a fim de "conviver durante algumas horas com a mocidade portuguesa" (Boletim do Liceu Normal de Lisboa, 1936, p. 245); do programa de actividades constava a recepção de alunos, professores e reitores dos liceus de Lisboa, do Instituto de Odivelas e do Presidente da Junta Nacional de Educação (Gustavo Cordeiro Ramos) à delegação alemã. Das actividades destacavam-se a entoação de Hinos alemães e de peças portuguesas.

Os materiais a utilizar para a aprendizagem da língua alemã seriam o "Método de alemão", "Selecta alemã" e dicionários de alemão-português e de português-alemão. Convém referir que estes manuais, à semelhança de outros, deveriam ser instrumentos de trabalho prático. As observações finais que fizemos para as metodologias do inglês, cabem igualmente aqui.

4.6.4 - A disciplina de História

4.6.4.1 - Os Objectivos

De acordo com a introdução ao texto programático, "o ensino da história será objectivo e visará, a par do conhecimento dos factos, a formação do espírito crítico e a educação cívica" (Decreto 27. 085, p. 1237).

No entanto, se o português tanto no 1º como no 2º ciclo tinham um carácter tão nitidamente inculcador de valores de índole nacionalista, que dizer dos objectivos inerentes ao programa de História, em particular o do 6º ano? É que não são só os objectivos expressos que nos permitem verificar a transmissão de valores da Política de Estado, inseridos desta forma na Política curricular, são igualmente os que se encontrem subjacentes aos conteúdos programáticos.

Do carácter ideologizante desta disciplina já muito foi dito nos últimos tempos (Matos, 1990, Torgal, 1996), a nós cabe-nos apenas a caracterização desta disciplina no quadro mais vasto, não o da importância particular da História, mas a da sua inserção e da coerência interna do corpo curricular desta reforma educativa.

A partir do Decreto podemos identificar alguns dos objectivos que são atribuídos a esta disciplina:

Conhecer as transformações sofridas pela sociedade e pelo homem; Compreender aspectos da sociedade contemporânea; Compreender os valores que dominam a sociedade contemporânea; Compreender a missão histórica da nação portuguesa, dentro do ideal cristão; Formar ideias claras e distintas sobre os factos e figuras dominantes em cada civilização; Alcançar um conceito da evolução das formas sociais; Analisar pessoalmente os factos, as instituições e as épocas. (Decreto 27.085, pp.1266-1267).

4.6.4.21 - Os Conteúdos

A sequência cronológica desde o Paleolítico até à então actualidade, constituía o corpo do programa desta disciplina para os três anos do 2º ciclo.

No 4º ano, numa só aula deviam ser dadas "Noções rudimentaríssimas sobre o paleolítico, o neolítico e a idade dos metais" (Idem, p.1264). Também devia ser sumária a ideia da dar das civilizações egípcia, caldaico-assíria, fenícia, hebraica e persa, que deviam ser apresentadas sob a forma de um "quadro sincrónico das civilizações antigas" (Idem, p.1264). Esta visão geral da antiguidade pré-clássica permitiria aos alunos tomarem conhecimento do "contributo destas civilizações para o desenvolvimento da civilização mediterrânea" (Idem, p.1264). O estudo da Antiguidade clássica ao abranger a Grécia, focava as suas características: geográficas, movimento migratórios, fixação de povos, organização política, educação da mocidade, factos militares, a história e a lenda, grupos sociais, etc. Quanto à civilização Romana, a sequência era semelhante, abarcando ainda o advento e difusão do cristianismo e a queda do Império. Seguiu-se o estudo da Idade Média, com a descrição dos povos bárbaros, das relações entre estes e a Igreja, expansão do islão e demais invasões. O sistema feudal, as cruzadas, o movimento comunal e as corporações, aspectos da história da Inglaterra, guerra dos cem anos, grandes inventos e a queda de Constantinopla.

No 5º ano, ao estudo da Idade Moderna seguia-se o da Idade Contemporânea. Quanto à primeira era iniciada com a centralização do poder real na Europa, os descobrimentos marítimos, o Renascimento, as Reformas e as guerras religiosas, o Absolutismo, transformações políticas na Inglaterra, a europeização da Rússia, as causas da Revolução francesa. O estudo da Idade Moderna iniciava-se com a caracterização e efeitos da Revolução francesa, factos políticos, militares e ideológicos da França e suas relações com as demais potências europeias, independência das colónias espanholas e do Brasil, da Grécia e da Bélgica, A revolução industrial inglesa, a unificação italiana e a alemã, o imperialismo americano, o desenvolvimento económico mundial, a acção social da Igreja, a partilha da África, o despertar do Japão e a Grande Guerra ("sem minúcias"), reacção contra o parlamentarismo e, por último, os Movimentos nacionalistas.

Destacamos do Programa do 6º ano, cujo tema global é a "História de Portugal", alguns dos conteúdos : O Meio Geográfico e a sua Influência: Evolução histórica da Península Ibérica até à reconquista cristã; Reconquista cristã: os novos estados; O condado portugalense; Conquistas dos primeiros reis e cooperação dos cruzados, até à expulsão dos mouros do actual território do Portugal europeu; Acção da Igreja e das ordens religiosas militares; Povoamento do território; Lutas dos reis com o clero e com a nobreza ("sem minúcias"); Ideias gerais sobre as cortes, os concelhos e os forais; A crise de 1383-85; as invasões castelhanas (...); Desenvolvimento do poder real (...) Acção preponderante de D. João II na luta da coroa contra os nobres; Descobrimientos; A unidade religiosa: a expulsão dos judeus; os cristãos novos; aversão do povo a judeus e cristãos novos; estabelecimento da Inquisição e o seu significado político e social (...); A Contra-Reforma e os jesuítas; acção destes na colonização e no ensino. D. Sebastião e a sua época (...); o sebastianismo e a sua significação patriótica; Administração dos reis espanhóis; Ordenações filipinas; perda do monopólio oriental e da marinha nacional; suas causas morais, políticas e económicas; ataques dos holandeses, de franceses e ingleses às nossas colónias e resistência espontânea destas. Reacções contra o domínio dos reis castelhanos (...). A revolução de 1640;

Desenvolvimento do Brasil: a mão de obra negra; exploração territorial; os bandeirantes; descobrimento e exploração das minas (...); O mapa *cor de rosa*; o *Ultimatum* inglês e a Nação; O reinado de D. Manuel II: o seu interesse pelos problemas sociais; o exílio ao serviço da Pátria; Revolução republicana de 1910; A República. Intervenção de Portugal na Grande Guerra; Sidónio Pais, precursor dos governos de autoridade; O descrédito do parlamentarismo e a anarquia social: a reacção nacionalista da Revolução de 28 de Maio; A restauração das finanças e o ressurgimento económico, político e social da Nação; O Acto Colonial e o Império Português; A Constituição política de 1933 e os seus princípios fundamentais; exemplificação da obra corporativa já realizada; A nova renascença pátria e o prestígio de Portugal no mundo.

É evidente que os conteúdos e a forma como são apresentados, contêm em si próprios objectivos mais ou menos explícitos. A História de Portugal é-nos apresentada como um desenrolar de acontecimentos em que o ideal cristão, a Igreja Católica, o poder centralizado -do rei D. João II até a Sidónio Pais- são factores positivos -as referências a D. João V e a Pombal são reduzidíssimas. Ressalta como "inevitabilidade histórica" a luta contra os Mouros, os Judeus, os Cristãos-Novos e a constatação da "necessidade" da Inquisição - dada a "aversão do povo aos cristãos novos". Aliás, o povo e os aspectos sociais só são referidos como forma de legitimar as atitudes consideradas "politicamente correctas". A perda da independência - aliada a todas as adversidades, nacionais e coloniais - e a intervenção de outros países europeus como factor da decadência nacional, aparecem como exemplo da necessidade de reforçar o nacionalismo.

A República é apresentada como a ruína nacional e a "salvação da pátria" surge associada à obra do Estado Novo.

4.6.4.3 - As Metodologias

O programa era definido como "analítico, indicando, quase exaustivamente todos os acontecimentos, personagens e ideias a que se fará referência individual" (Idem, p.1267). No entanto, tentando dar resposta aos objectivos definidos, o

professor deveria ter presente que: "o ensino da história não visa a sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos, e, por isso, abster-se-á de exigir o conhecimento daqueles que sejam dispensáveis, para a consecução da finalidade desta disciplina" (Idem, p.1267). E explicita-se ainda que devem ser aprendidas "tão somente as datas que representam marcos miliários na evolução da humanidade (...) e não se terá como um mal a omissão de alguns" (Idem, p.1267). A reforçar estes princípios orientadores da disciplina de História, encontramos outras afirmações que apontam para o carácter formativo não só da disciplina, mas também do próprio ensino liceal em que "a informação só tem valor como base de formação" (Idem, p. 267). Por isso e para isso, seria necessário estimular as capacidades de raciocínio e de análise e desaconselhada a transmissão de "ideias feitas". Para dar corpo ao desenvolvimento das capacidades desejáveis, deveria o professor colocar o aluno "em condições de analisar pessoalmente os factos, as instituições e as épocas, cumprindo-lhe corrigir as conclusões a que ele seja levado por esforço próprio" (Idem, p.1267).

As actividades e os materiais a serem utilizados nas aulas de História, baseavam-se na leitura, na exposição da matéria pelo professor, na utilização "de filmes e diapositivos, fotografias, quadros, gravuras [e] mapas" (Idem, p. 1267). O compêndio de História Universal e o de História de Portugal - os quais deveriam conter "um grande número de gravuras, acompanhadas de minuciosas legendas" (Idem, p. 1267)-, seriam também importantes instrumentos de trabalho.

De acordo com o discurso programático, a História seria uma disciplina que permitiria a formação de um espírito crítico, ao desenvolver as capacidades de raciocínio e de análise. Mas, paralelamente serviria para inculcar um conjunto de pressupostos político-ideológicos apologéticos do novo regime político.

4.6.5 - As Ciências físico-naturais

Com uma carga horária semanal de quatro horas lectivas, ao longo dos três anos do 2º ciclo liceal, os alunos tinham inscrita no seu horário esta disciplina que se desdobrava na disciplina de Física, na disciplina de Química e na disciplina de

Ciências Naturais. Para além desta divisão, as duas primeiras disciplinas cindiam-se em duas componentes, a teórica e a prática.

Convirá ainda explicitar alguns aspectos que dizem respeito aos trabalhos individuais de laboratório relativamente às disciplinas de Física e de Química: "Como o número de trabalhos práticos individuais taxativamente exigidos, não excede metade do número de sessões que lhes são atribuídas, algumas destas sessões - quer na química, quer na física - poderão ser ocupadas em aulas técnico-práticas. Nestas, o professor fará demonstrações experimentais, colhendo-se assim a vantagem de uma melhor observação, porquanto estão as turmas divididas em turnos. É no entanto vedado ao professor utilizar estas sessões para o ensino exclusivamente teórico, devendo limitar-se à interpretação das experiências que se realizem" (Idem, p. 1270). Não são feitas referências sobre de que forma eram geridos os programas das três disciplinas que se inscreviam na designação mais ampla das "ciências físico-naturais". Como veremos, programas tão diversificados, embora com a constante indicação de se reduzir ao "elementar", não seriam, decerto de fácil conciliação.

4.6.5.1 - Os Objectivos da disciplina de Física

Embora alguns rudimentos de Física já tivessem sido abordados no 1º ciclo, na disciplina de Ciências-Geográfico-Naturais, iniciava-se com um carácter mais sistemático a aprendizagem da Física.

Alguns são os objectivos que emergem do texto programático:

"Adestrar o aluno na arte de bem observar" (Idem, p.1269); "Iniciar os alunos no método experimental" (Idem, p.1268); familiarizar os alunos "com a nova ciência que eles vão estudar, inculcando-lhes, simultaneamente, a sua importância e despertando-lhes por ela o seu interesse" (Idem, p.1269). Pouco ambiciosos, os objectivos eram de certo modo justificados ao acrescentar que os vários assuntos a serem abordados deviam sê-lo de forma simples, sem grande desenvolvimento e não insistindo nas questões de pormenor e isto porque nem o "tempo destinado ao

estudo, [nem] a mentalidade dos alunos" (Idem, p.1268) permitiriam um aprofundamento dos conhecimentos neste ciclo.

4.6.5.2 - Os Conteúdos da disciplina de Física

No 4º ano iniciava-se o estudo com alguns exemplos de grandezas físicas, noção de força e inércia e "noção intuitiva de massa". Em termos temáticos, estudavam-se ainda questões no domínio das propriedades dos sólidos e fluidos dos quais destacamos - propriedades gerais da matéria, dos sólidos, líquidos e gases, aplicação do princípio de Arquimedes e a Lei de Boyle Mariotte -; A Óptica e a Acústica.

O 5º ano iniciar-se-ia com revisões e os três grandes temas destinados a esse ano eram a Mecânica, a gravidade e a Estática, a Dinâmica e, por fim, o Calor. Relativamente a cada um destes aspectos eram abordadas noções gerais e elementares.

No 6º ano além das revisões que abriam o ano lectivo, o estudo iria incidir sobre o Magnetismo e a Electricidade.

Se já nos referimos à parte teórica da física, devemos também referir os trabalhos práticos de física, sendo que uma "das unidades lectivas atribuídas à disciplina de ciências físico-naturais será obrigatoriamente destinada a trabalhos práticos" (Idem, p.1237). No 4º ano estes trabalhos envolviam actividades de medição (massa, ângulos, capacidade, densidade, intensidades luminosas, etc.) ; no 5º ano incidiam nas verificações (condições de equilíbrio, leis do pêndulo, etc.); no 6º ano quatro grupos de actividades tais como a medição da resistência de um condutor, Associação de pilhas, Medição da intensidade de uma corrente e Determinação da declinação e da inclinação magnética terrestre.

4.6.5.3 - As Metodologias da disciplina de Física

No campo das indicações metodológicas era indicado que "o ensino deve ser essencialmente experimental e tanto quanto possível indutivo" (Idem, p.1268).

Perante os objectivos acima identificados e dado o carácter eminentemente experimental e indutivo da disciplina, as actividades a desenvolver nas aulas seriam obviamente as experiências que eram consideradas fundamentais e deveriam "ser apresentada[s] no momento próprio, não devendo, sob pretexto algum, adiar-se a sua realização" (Idem, p.1268). Após a actividade experimental os alunos registariam "os dados e resultados numéricos das experiências" (Idem, p. 1269). Aos alunos seriam postos problemas de dificuldade crescente no sentido de "disciplinar o raciocínio". Relativamente aos materiais a utilizar, é sugerida a manipulação de "aparelhos improvisados ou a outros construídos pelos alunos nas aulas práticas". Quanto aos materiais utilizados para o registo de trabalhos laboratoriais, era considerado conveniente o uso de "folhas impressas com a disposição do registo já feito, em que o aluno apenas insere os resultados obtidos, ou o uso de guias de trabalhos práticos com os registos convenientemente feitos, que os alunos copiarão para os seus cadernos de notas de laboratório..." (Idem, p.1269).

Cabendo ao professor cultivar a iniciativa individual, deveria levar os alunos a realizar conferências, a interrogarem-se uns aos outros sobre os conteúdos programáticos, bem como à construção de aparelhos para o laboratório. O manual seria o Compêndio de Física.

Partindo do princípio que o proposto se materializava nas aulas de física, aqui temos um exemplo de um ensino bem concreto que permitiria aos alunos a apreensão dos conhecimentos de carácter teórico pelo método indutivo, ao observarem as experiências feitas.

4.6.5.4- Os Objectivos da disciplina de Química

Dois únicos objectivos -e muito generalistas- são salientados: o primeiro seria o de "promover nos alunos maior interesse por esta ciência" (Idem, p.1270); e o segundo o de reconhecer "o aspecto utilitário da química" (Idem, p.1270), o qual seria obtido por intermédio da acção demonstrativa do docente.

4.6.5.5 - Os Conteúdos da disciplina de Química

Em cada um dos três anos do 2º ciclo a aprendizagem da química também se dividia em duas grandes áreas, a da parte essencialmente teórica e a dos trabalhos práticos de Química, à semelhança do que acontecia na disciplina de Física.

Quanto aos conteúdos teóricos da Química, no 4º ano destacaremos alguns dos assuntos que eram estudados: os corpos e substâncias, o estudo experimental e elementar de elementos (como o hidrogénio, o oxigénio e o azoto); estudo de um composto (a água); estudo de uma mistura (o ar). Noções de composto, mistura, combinação e decomposição; o objecto da Química; metal e metalóide; significado dos símbolos dos elementos e das fórmulas dos corpos; volumes do estado gasoso e a classificação dos fenómenos químicos.

No 5º ano procedia-se ao estudo experimental "muito elementar" dos metalóides e metais considerados mais importantes; na aquisição da noção prática de valência; numa "ideia geral da nomenclatura química" (Idem, p.1269); combinação de metalóides com o hidrogénio, compostos oxigenados dos metalóides; ácidos oxigenados; generalidades sobre sais.

No último ano deste ciclo as aprendizagens deviam debruçar-se sobre a Química orgânica; estudo experimental e elementar de alguns hidrocarbonetos; "Estudo sumário dos petróleos, do gás de iluminação e da chama" (Idem, p.1269); estudo experimental do álcool; referência a gorduras; os hidratos de carbono; "Estudo elementar de alguns hidro-carbonetos", etc.

Os trabalhos práticos, no 4º ano, deviam iniciar-se com o inventário do laboratório, seguido das várias operações laboratoriais, dos exercícios de técnica corrente, da utilização de tabelas e terminando com considerações sobre os acidentes de laboratório.

Depois desta primeira abordagem ao trabalho de laboratório de química, no 5º ano os alunos deveriam efectuar diversas preparações e verificações de algumas propriedades dos elementos, misturas e compostos em estudo, efectuando, de acordo com as prescrições dez preparações diferentes.

No 6º ano iniciavam-se os trabalhos práticos com o "reconhecimento do carbono e do hidrogénio numa substância orgânica", seguiam-se várias preparações e verificações de algumas propriedades; reconhecimento das propriedades do álcool e da riqueza alcoólica de um vinho; saponização de uma gordura; "alguns ensaios por via húmida" (Idem, p.1270), e, para concluir, surgiam uns "primeiros ensaios de neutralização" (Idem, p.1270).

4.6.5.6- As Metodologias da disciplina de Química

Tal com observámos para a Física, também o estudo da Química deveria ser "experimental e tanto quanto possível indutivo" (Idem, p.1279). Aos professores é aconselhado que não devem dar ao programa "extensão superior ao que ele comporta" (Idem, p.1270), assim como relativamente a cada assunto, "o professor deve limitar o ensino àquilo que é essencial, ao que tem reconhecida importância, sob o ponto de vista teórico ou pelo lado prático" (Idem, p. 1270).

Os materiais a utilizar deveriam ser "muito simples e de fácil aquisição para os alunos, muitas vezes exclusivamente tubos de ensaio" (Idem, p.1279). Para além das actividades já referidas nos trabalhos práticos, deviam os alunos efectuar repetidos e numerosos exercícios de cálculo químico elementar, no sentido de conseguirem resolvê-los "prontamente". Nos trabalhos práticos, deviam ser usadas pagelas impressas "que orientem o aluno" e onde eles deviam registar meticulosamente as observações, com a orientação do professor. O manual a usar durante os três anos era o Compêndio de Química.

4.6.5.7- Os Objectivos da disciplina de Ciências Naturais

Embora tanto nos Estados Unidos, como na Grã-Bretanha o ensino das Ciências Naturais tivesse sido substituído pelo da Biologia na década anterior (Goodson, 1995), em Portugal ainda esta última disciplina apenas surge no 7º ano com a designação de Ciências Biológicas.

Vejamos alguns dos objectivos subjacentes a esta disciplina a desenvolver ao longo dos três anos do 2º ciclo:

"Ensinar os alunos a observar e a raciocinar sobre o que observam" (Idem, p. 1270). Que o aluno "fixe ideias, [e] que as alcance, sempre que isso for possível, pela sua própria observação, conveniente e inteligentemente assistido e guiado pelo professor" (Idem, p.1270). Ou simplificando e actualizando: Desenvolver as capacidades de observação e de raciocínio, utilizando para isso o método indutivo.

4.6.5.8- Os conteúdos da disciplina de Ciências Naturais

Os conteúdos do 4º ano incidiam em três áreas : Mineralogia e Geologia, Botânica e ainda Zoologia. No campo da Mineralogia e Geologia era apresentada a noção de mineral e do objecto da mineralogia; a textura dos minerais, a noção de cristal e o aprofundamento da cristalografia. A Botânica era iniciada com o "estudo morfológico ou organográfico de fanerogâmicas, feito concretamente sobre exemplares frescos à disposição do aluno" (Idem, p. 1270).

Eram também adquiridas as noções de sistemática e a nomenclatura científica; era ainda abordada a germinação bem como as noções de fisiologia do movimento. O estudo da zoologia começava por abordar o organismo humano - esqueleto, articulações e músculos -; do organismo humano passava-se para a morfologia externa e esqueleto dos vertebrados; procedia-se ainda à "interpretação ecológica dos caracteres observados [e ao] estudo elementar, comparativo, desses organismos entre si, e em relação ao homem" (Idem, p. 1270).

Os grandes temas eram os mesmos no 5º ano. A Mineralogia e Geologia comportavam um "breve estudo objectivo de algumas propriedades dos minerais" (Idem, pp.1270-71) e o "exame sumário" de um pequeno número de espécies minerais. O "estudo morfológico ou organográfico de fanerogâmicas e criptogâmicas" (Idem, p.1271) era objecto da Botânica, bem como, entre outros aspectos, um maior desenvolvimento das noções sistemáticas, o estudo de algumas famílias existentes na flora local e era ainda apresentada a primeira noção de família, género e espécie. A Zoologia voltava a incidir no estudo do organismo

humano, neste momento sobre os aparelhos circulatório, digestivo, respiratório e urinário e em algumas noções "elementares de fisiologia correspondentes a estes aparelhos" (Idem, p.1271). Os aparelhos considerados mais importantes dos animais vertebrados e invertebrados e o seu estudo morfológico e noções de sistemática, com a explicitação dos grandes grupos zoológicos, fechavam o 5º ano.

No 6º ano prosseguia-se com a Mineralogia e Geologia para se tomar contacto com a noção de rocha e do objecto da geologia, com a divisão das rochas e um exame sumário das mais comuns. Na Botânica, prosseguia-se com o estudo da organização interna do aparelho vegetal, da célula vegetal, da anatomia dos órgãos vegetativos e reprodutores, da fisiologia, seivas, reservas, respiração, fermentações e plantas autotróficas e heterotróficas. No domínio da zoologia era feita a abordagem da célula animal, da fisiologia celular. Deviam ainda ser aprendidas as noções elementares do esquema do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos do homem, bem como as correspondentes noções de fisiologia e terminava-se com o esquema do arco reflexo.

4.6.5.9- As Metodologias da disciplina de Ciências Naturais

Como já verificámos, o método a utilizar baseava-se na observação e no raciocínio sobre o observado.

A afirmação de que não era pretendido fazer dos alunos naturalistas e a repetida intenção de dar aos conteúdos um carácter elementar, obrigavam a especificar que "a matéria indicada deve corresponder a trinta e cinco lições que terão cumulativamente o carácter teórico e prático, e que serão professadas na aula, no anfiteatro ou no laboratório, conforme as circunstâncias o aconselharem" (Idem, p. 1271). É conveniente não esquecer que as quatro horas semanais atribuídas às Ciências Físico-Naturais, em cada ano, deviam ser assim repartidas pelas três disciplinas desta área.

Convém salientar que "em botânica a base do ensino é a observação de exemplares frescos, a definição dessa observação pelo desenho, e a explicação fisiológica e ecológica dos factos observados" (Idem, p. 1271). Sendo mais difícil

recorrer a este método na zoologia, o professor devia utilizar "exemplares empalhados ou conservados em líquidos apropriados e em muitos casos, a estampas ou modelos" (Idem, p.1271). Para além dos exemplares referidos é aconselhada ao professor a preferência por plantas e animais de interesse prático. No 6º ano os alunos deveriam fazer duas a três preparações microscópicas, "das mais elementares" (Idem, p.1271).

Mas para dar um carácter mais sistemático às aprendizagens efectuadas na aula, era considerado conveniente que "para completar o ensino feito na aula, deverá o aluno dispor de compêndios onde a matéria correspondente ao programa destes três anos seja exposta sistematicamente" (Idem, p.1271). Seriam três os compêndios: o de Mineralogia e Geologia, o de Botânica e o de Zoologia. Estes compêndios deveriam ter um carácter elementar e funcionar como livros de consulta mas simultaneamente seria onde o aluno iria "buscar um complemento de conhecimentos e uma visão sintética das matérias a propósito das quais recebeu, na aula, noções concretas, é certo, mas isoladas e não sistematizadas" (Idem, p.1271).

4.6.6 - A disciplina de Matemática

4.6.6.1 - Os Objectivos

É difícil encontrar, no corpo do programa e nas observações, referências a objectivos a atingir através desta disciplina. Podemos talvez identificar alguns como, por exemplo, no domínio da geometria, a aquisição do raciocínio lógico dedutivo, e no campo da álgebra, levar o aluno a compreender que a álgebra é uma generalização e um prolongamento da aritmética.

4.6.6.2 - Os Conteúdos

No 4º ano os alunos iniciavam-se na Álgebra e prosseguiam com a Geometria. Quanto à primeira, deviam aprender equações numéricas do 1º grau a três incógnitas, desigualdades do 1º grau, problemas do 1º grau -tirados da aritmética, da geometria e da física-, potências e radicais. Em Geometria as

aprendizagens eram feitas em torno das medidas de ângulos e de arcos de circunferência, da proporcionalidade entre grandezas geométricas, do teorema de Thales, de figuras homotéticas, de figuras semelhantes, do teorema de Pitágoras, entre outros assuntos.

No 5º ano, a resolução de equações do 2º grau, a primeira noção de número imaginário, problemas do 2º grau - também aplicados à Aritmética, Geometria e Física -, noção de progressão geométrica e aritmética, noções de infinitamente grande e de pequeno e a definição de limite de uma sucessão, preenchiam o tempo destinado às aprendizagens algébricas. A Geometria no espaço iria ocupar-se das posições relativas de rectas, ângulos no espaço, de ângulos de rectas com planos, paralelismo e perpendicularidade de planos, distância de um ponto a um plano, de uma recta a um plano paralelo, de ângulos, sólidos, poliedros, superfícies prismáticas e piramidais, superfícies de revolução, zona e calote esféricas, entre outros aspectos.

No 6º ano para além da Álgebra e da Geometria os alunos seriam confrontados com o estudo da trigonometria. Em Álgebra a definição de função, classificação e sua representação gráfica, "o estudo intuitivo da função exponencial e da sua inversa" (Idem, p.1272), a teoria algébrica dos logaritmos, logaritmos decimais, operações e o uso de tábuas de logaritmos, completavam o leque de conhecimentos considerados necessários para os alunos que terminavam o 2º ciclo. No campo da Geometria, as aprendizagens andavam em torno das expressões que permitiam obter os valores dos lados de alguns polígonos, a partir do raio da circunferência circunscrita, perímetros de circunferências, áreas das superfícies e volumes de alguns sólidos geométricos e problemas de aplicação dos respectivos cálculos. Em trigonometria os conhecimentos a adquirir eram do seguinte teor: funções circulares directas e inversas, suas variações e representação gráfica, relações entre as funções circulares de ângulos simétricos, de ângulos complementares e suplementares, fórmulas da soma e diferença de ângulos, relação trigonométrica entre os elementos de um triângulo rectângulo e por fim o uso das tábuas naturais e das de logaritmos.

4.6.6.3 - As Metodologias

Embora seja aconselhado ainda "um largo campo à intuição, aceitando sem as demonstrar: proposições que ao aluno pareçam evidentes" (Idem, p.1272), neste ciclo e no campo específico da geometria, o seu ensino deveria acentuar o seu "carácter dedutivo, se bem que elementar (...) sem prejuízo de verificações experimentais, quando possíveis, recorrendo-se para isso à construção de modelos auxiliares" (Idem, p.1272). As demonstrações muito longas não eram aconselhadas. O estudo da geometria no espaço deveria ser precedido da revisão de assuntos semelhantes da geometria no plano, sendo de salientar a referência às analogias e diferenças entre ambas.

Quanto ao estudo da álgebra, o aluno viria a compreender que esta é um prolongamento da aritmética e as actividades conducentes à sua aprendizagem seriam "a prática do cálculo algébrico e a resolução de problemas" (Idem, p. 1272).

4.6.7 - A disciplina de Educação moral e cívica

4.6.7.1 - Os Objectivos

Os objectivos a alcançar com esta disciplina no 2º ciclo eram os mesmos que se pretendia ao nível do 1º ciclo, isto é, as aprendizagens efectuadas no âmbito desta disciplina deveriam tornar-se o corpo de uma doutrina. De qualquer forma, ao observarmos os conteúdos programáticos previstos para o 2º ciclo, apercebemo-nos em que consistiria essa mesma doutrina. Uma forte componente religiosa, prescrições àcerca da conduta moral, intelectual e social, com indicações mais ou menos precisas, dariam corpo àquilo que aquele poder político entendia ser a educação moral e cívica dos jovens estudantes.

4.6.7.2 - Os Conteúdos

No 4º ano os conteúdos andavam em torno da universalidade do facto religioso, da síntese histórica das várias formas por ele assumidas, da diversidade dos temperamentos, do conflito entre as solicitações do instinto ou da paixão e os

interesses da vida e as normas do dever, da formação da consciência e o valor do sentimento religioso, do culto da verdade, da beleza e do bem, dos deveres do homem para com o seu próximo, e para finalizar a referência à Mocidade Portuguesa enquanto "organização patriótica da juventude" (Idem, p. 1273).

Se no 4º ano se fazia referência ao "facto religioso", no 5º ano era mencionada o "exame do facto cristão à luz da história" (Idem, p. 2173), a que se seguiam, nesta linha de orientação referências às transformações do mundo antigo sob o influxo do Evangelho, à obra e à missão de Cristo. Seguiam-se referências à "crise da puberdade e juventude". A este primeiro capítulo de índole religioso, abriam-se dois outros capítulos, a saber: a) A crise intelectual e a higiene intelectual, em que se faziam reflexões e se forneciam conselhos em torno do Estudo, do método de trabalho, prática de fichas de notas, digestão cerebral, silêncio e recolhimento, procurar sempre a razão das coisas e a sua utilidade e lutar contra o espírito quimérico; b) A crise moral e a higiene moral, em que eram dadas orientações nestes sentidos, fazendo apelo ao respeito por si próprio, à apresentação de técnicas para desenvolver a vontade, ao governo de si-mesmo, combater a excitação, desenvolver a coragem moral e física, combater a timidez, o medo e a preguiça, bem como um conjunto de situações a evitar -"conversação; leituras, espectáculos, divagações imprudentes atinentes à sensualidade, à frivolidade, à inveja, ao orgulho, à vingança, à maldade" (Idem, p.1273). Deviam ainda ser fornecidas "noções discretas de higiene sexual" (Idem, p.1273). Outros temas ainda se inscreviam na "crise moral e higiene moral": A verdade, lealdade e solidariedade, o gosto pela responsabilidade e a autonomia. Nova referência à Mocidade Portuguesa.

No 6º ano a componente de educação religiosa já ultrapassa o facto religioso do 4º ano, o facto cristão do 5º, e aponta para o "exame do facto católico à luz da história" (Idem, p.1273); e nesta visão histórica faz referência à "Igreja e a sua acção civilizadora. A Igreja e a questão social. A Igreja e a origem da acção civilizadora de Portugal" (Idem, p.1273). Referência mais global aos "deveres de Justiça", com a seguinte orientação: a) Para com o indivíduo -respeito pela dignidade da pessoa humana, respeito para com a propriedade individual, etc.; b) Para com a família

-natureza e origem, função social, constituição da família e os deveres mútuos dos membros da família" (Idem, p.1273); c) Para com a sociedade política -Estado, natureza e origem da sociedade política, o amor da Pátria, "legitimidade deste altíssimo amor e as suas aberrações. Principais deveres do cidadão" (Idem, p.1273). Outra referência global aos "deveres de caridade" onde seria feita a distinção entre justiça e caridade, bem como os graus de caridade e a sua necessidade. Para finalizar, para além da referência à Mocidade Portuguesa, surge também a da Legião Portuguesa. Talvez se quisesse afirmar que após a formação de um corpo doutrinário fornecido por esta disciplina e com o apoio constante da Mocidade Portuguesa o jovem estaria apto a enfileirar na Legião Portuguesa.

4.6.7.3 - As Metodologias

O texto programático afirma que a orientação do ensino deveria ser a mesma dada ao nível do 1º ciclo. No entanto encontramos, no âmbito dos conteúdos a ministrar referências de índole metodológica: "revisão das matérias já tratadas na parte geral do 2º, 3º e 4º anos, ampliando-a por um método cíclico que revelará novos aspectos dos mesmos assuntos e os adaptará à idade mais avançada e às novas necessidades e exigências psíquicas e morais do aluno" (Idem, p.1273).

4.6.8 - A disciplina de Higiene

4.6.8.1 - Os Objectivos

As sessões de Higiene e Educação Física tinham a duração de duas horas semanais, surgindo esta disciplina inscrita naquela designação mais abrangente.

Como objectivo a atingir, é definida a aquisição não só das noções de higiene, mas fundamental seria o de "Induzir [os alunos] a praticar a higiene física" e posteriormente levá-los a "praticar os actos de higiene" (Idem, p.1274).

Em suma, visava-se a modificação de comportamentos no âmbito da higiene pública e privada, e estes eram de facto objectivos de carácter educativo, interferindo a escola nos hábitos familiares.¹

4.6.8.2 - Os Conteúdos

Vejamos o que os alunos aprenderiam no 4º ano: Limpeza, função da pele, reflexões viscerais, banhos - efeitos e tipos - exercício físico, agentes físicos, acidentes eléctricos, habitação - local e orientação - compartimentos essenciais, construção, retretes, aquecimento - meios baratos e vantagens.

Se no 4º ano tinham sido abordadas as infraestruturas, já no 5º ano os alunos deveriam adquirir os seguintes conhecimentos, no sentido de virem a praticá-los: alimentação, tipos de alimentos (leves, médios e pesados), digestão, inconvenientes da alimentação exagerada, a água às refeições, descalcificação, alcoolismo, tabagismo, sono, roupa de cama e colcha, arejamento, calçado racional, valor físico e moral do vestuário e quantidade de roupa.

No 6º ano os conteúdos relacionam-se com a saúde pública e profilaxia de algumas doenças: contágios de doenças como a tuberculose, lepra, difteria, meningite, escarlatina, sarampo, varíola, febre tifóide, desinteria, tifo exantemático e malária. Referência às vacinas e observações relativas aos envenenamentos alimentares, vantagens das medidas profiláticas, aos vários tipos de socorros de urgência.

4.6.8.3 - As Metodologias

Como vimos, os conteúdos desta disciplina bem poderiam ser integrados nos das ciências, mas os motivos pelos quais o não terão sido talvez possam ser encontrados no quadro da visão dicotómica entre teoria e prática: "fixar os conhecimentos é função da ciência, praticar os actos de higiene é obra da educação. A higiene é mais virtude que ciência, e a virtude é mais uma prática que um saber. O interesse pode ser solicitado pela necessidade do exame, ou pela utilidade reconhecida. O motivo da utilidade é mais fecundo que o motivo do exame. Induzir a praticar a higiene física é fácil, porque a utilidade pessoal é evidente e o

¹ O mesmo acontecia ao nível do ensino primário, com a interferência e vigilância da escola em relação a aspectos da vida familiar (Mónica, 1978).

esforço exigido não é grande" (Idem, p.1274). Esta "virtude" do reconhecimento pelos alunos do sentido prático dos conhecimentos a adquirir emerge várias vezes ao longo do texto programático. Refere ainda o documento que "há muitas noções a reter" (Idem, p.1274), mas como já verificámos, estas noções ultrapassariam facilmente a barreira da dificuldade, uma vez que tinham como objectivo a modificação das atitudes em termos de novas práticas higiénicas, daí que o legislador não tenha sentido necessidade de prescrever metodologias específicas neste campo.

4.7 - Algumas conclusões sobre o 2º ciclo

Se no 1º ciclo os objectivos (ver Quadro 11) estavam mais ao nível do "despertar" e da definição das "tendências do espírito do aluno", no 2º ciclo as preocupações referidas seriam as de "Enriquecer o espírito do aluno com os conhecimentos mais importantes para a sua cultura geral". No que diz respeito às metodologias, há referências específicas a actividades que poderiam proporcionar aos alunos experiências interessantes. É o caso das Ciências Naturais, quando é aconselhado ao aluno que "fixe ideias, [e] que as alcance, sempre que isso for possível, pela sua própria observação, conveniente e inteligentemente assistido e guiado pelo professor" (Idem, p.1270)

Ao apontar os objectivos atribuídos ao Ensino Liceal, se estes princípios parecem ser respeitados ao analisarmos os objectivos, os conteúdos e as metodologias do elenco disciplinar deste 2º ciclo, não podemos deixar de constatar que o mesmo nível de ensino se propunha "formar a mentalidade corporativa" e aqui encontramos igualmente respostas, não só no plano de alguns conteúdos programáticos - da Educação Moral e Cívica, do Alemão, da História, do Português - como nas prescrições metodológicas. Quanto a estas, propõe-se que sejam de carácter "teórico e experimental", o que pode ser comprovado, de acordo com o texto programático nos casos das Ciências Físico-Naturais, da Matemática, em que ambas as componentes parecem figurar.

Parece desnecessário salientar de novo, estarmos no campo do discurso, no campo das intenções, mas convém não perder de vista a aparente congruência interna do próprio documento, quanto à dimensão da componente ideológica..

Mais uma referência ao papel que os contributos da psicologia podem ter dado à produção do documento: continua-se a afirmar o carácter elementar do ensino que não pretende fazer especialistas, que não deseja sobrecarregar o espírito dos alunos com conteúdos que ultrapassem as necessidades reconhecidas para este 2º ciclo.

4.8 - O 3º ciclo

4.8.1 - A disciplina de Língua e literatura portuguesa

4.8.1.1 - Os Objectivos

São claramente explicitados os objectivos desta disciplina: "Habituar o aluno ao uso correcto e elegante da linguagem, quer falada, quer escrita, e à disciplina do pensamento na concepção e na elaboração; Desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo (prazer da leitura dos bons autores) como sob o aspecto activo (faculdades de análise, reconhecimento de características diferenciais e de processos artísticos; espírito crítico, aptidão para formar juízos de valor nos campos estético, lógico e moral; estímulo às vocações latentes, tentativas de criação)(...) Promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação" (Idem, p. 1275). Como se pode constatar, tratam-se de objectivos algo ambiciosos, sendo explicitada a forma de os atingir: uma vez mais os conteúdos programáticos disciplinares constituem meios ao serviço da educação, da desejada aquisição de "juízos de valor nos campos estético, lógico e moral" (Idem, p.1275).

4.8.1.2 - Os Conteúdos

Vamos referir genericamente os conteúdos que eram objecto de aprendizagem nesta 7ª ano do ensino liceal. O documento começa por fazer referência a um conjunto de operações de análise dos textos, a análise gramatical, a lógica e a literária. Com a indicação do estudo "graduado" da literatura portuguesa segue-se a indicação das épocas, da sua contextualização, dos autores e por vezes das obras que constituíam o objecto de estudo dos alunos. Antes de passarmos à identificação dos vários pontos dos programas convirá salientar o que se exigia em termos do cumprimento do programa e da relação tempo-conteúdos.¹ Ouçamos o legislador: "Deve merecer a máxima atenção a distribuição do tempo escolar pelas diversas épocas literárias e também a orientação a dar no curso, que uma e outra são funções da importância dos textos respectivos, de harmonia com os objectivos propostos" (Idem, p. 2175).

O programa iniciava-se com uma Introdução sobre as Origens da língua portuguesa, e com um subponto sobre a época medieval (séculos XII a XV), fazendo referência ao galaico-português, ao Cancioneiro Geral, à acção de D. Diniz, ao Amadis de Gaula (de que deveriam ser lidos alguns trechos), a "ideia do valor documental do Leal Conselheiro" (Idem, p.1274), a Fernão Lopes como criador da historiografia portuguesa. Para a origem da língua estavam previstas duas aulas, sendo atribuídas mais quatro aulas para a obra poética até ao *Cancioneiro Geral* (inclusivé). Durante o 1º período caberia ainda a Época clássica com o estudo das características gerais do Renascimento, a abordagem dos seguintes autores: Sá de Miranda, Gil Vicente, Bernardim Ribeiro, Camões (lírica e os *Lusíadas*) e no âmbito da historiografia quinhentista, *As Décadas*, a *Peregrinação* e a *História Trágico-marítima*; a terminar o 1º período "breves leituras" do *Palmeirim de Inglaterra*. Maior relevo deveria ser dado a Gil Vicente e a Camões, quanto ao primeiro, é aconselhada a leitura de excertos dos autos, ao invés de leituras integrais

¹ Não devemos esquecer o tempo que era destinado a esta disciplina, que era de cinco horas durante o 1º semestre.

de algum deles e isto para se obter os "reflexos do seu lirismo bucólico, da sua devoção nacionalista, do seu idealismo cristão e zelo apostólico" (Idem, p. 1275).

No 2º período devia iniciar-se com a contextualização da sociedade do século XVII e do misticismo sebastianista, após o que se seguiria com o gongorismo, Rodrigues Lobo, D. Francico Manuel de Melo, Frei Luís de Sousa, Padre António Viera, Diogo Bernardes e a historiografia de Alcobaça.

No 3º período era focado o movimento intelectual da segunda metade do século XVIII, enquanto portador de um "sentido crítico e reformador" (Idem, p.1274). Estudava-se a Arcádia Olisiponense e devia ser lida uma sátira de Correia Garção, a *Cantata de Dido*, e algumas sátiras de Nicolau Tolentino. Seguia-se depois a Época Romântica, também com uma introdução às características desta corrente, e o "concurso da agitação política". No quadro do Romantismo os autores que eram objecto de estudo mais aprofundado eram Almeida Garrett e Alexandre Herculano (com uma chamada de atenção particular para o contributo de Herculano no âmbito do romance histórico) dos quais eram feitas várias leituras; de Júlio Dinis, Castilho, Camilo Castelo Branco, Soares de Passos e João de Deus eram também feitas leituras, algumas em período de férias, de acordo com a proposta curricular. Restavam Antero, Eça e Guerra Junqueiro. Relativamente ao primeiro, não deveria ser estudada a personalidade do poeta, sendo aconselhado limitar-se "a leitura a alguns sonetos e o comentário a uma ideia, embora imprecisa, da tormentosa vida mental do poeta e do significado da sua arte, procurando interessar algum aluno por estudos mais completos a fazer ulteriormente" (Idem, p.1275). Quanto a Eça, deveria *A Cidade e as Serras* ser lida em período de férias e "dos outros romances se farão leituras seleccionadas pelo professor, de modo que se evite o escolho de abafar sob o interesse forte de mórbidas emoções a disposição para a actividade crítica de análise" (Idem, pp. 1275-6). O moralismo não permitia, como vimos, determinadas leituras; a selecção com os respectivos cortes surgem aliados à própria censura que era imposta à comunicação. A finalizar deveria ser fornecida aos alunos uma "Ideia muito geral das tendências actuais" (Idem, p.1275).

4.8.1.3 - As Metodologias

A justificação para a não utilização do método indutivo no âmbito desta disciplina surge em função de dois aspectos: a extensão do programa por um lado, e por outro, devido ao facto de a idade mental dos alunos já o dispensar. Após estas considerações, são indicadas as actividades a por em prática, e o método expositivo por parte do professor é sugerido, tanto para orientar as leituras que os alunos deverão efectuar em casa, como para comentar as que os alunos hajam feito. Para além do recurso à exposição do professor, é referido que tendo em conta os objectivos definidos, "a base essencial do curso são as leituras e os indispensáveis comentários. Sobre qualquer ponto novo do programa os primeiros trechos demonstrativos devem ser lidos na aula e aí comentados, de preferência pelos alunos, embora com a intervenção oportuna do professor" (Idem, p.2175). O docente deve definir o objectivo das leituras a fazer em casa, que seriam discutidas oralmente ou efectuado um registo no caderno, para que o professor possa verificar "rigorosamente" se as leituras foram de facto efectuadas. A maior parte dos exercícios seriam feitos em casa e por isso deveria o professor "prevenir com cuidado as dificuldades presumidamente insuperáveis, para evitar as perdas de tempo e o esmorecimento. No estudo feito em comum serão postos em evidência os objectivos e processos da análise literária, definidos com precisão os caracteres pessoais ou de grupo, salientado o significado e o valor das ideias directrizes, em suma, concretizados quanto possível e ordenados todos os elementos e recursos deste género de trabalho." (Idem, p.2175). Cabia pois ao professor o apoio constante e a orientação necessária. O trabalho quotidiano dos alunos também teria lugar, sendo ainda apontadas outras actividades, como os resumos de leituras, os comentários, as apreciações literárias e composições originais. Nos trabalhos realizados pelos alunos era exigida "lucidez nas ideias e sobriedade na expressão" deveria o aluno ser habituado "ao método na elaboração, explicando-lhe em que consiste o exame de valor dos conceitos e a sua hierarquia na disposição dos articulados" (Idem, p. 2175). Pretendia-se ainda que cada aluno adquirisse o seu próprio estilo, que deveria ser simples, mas rigoroso, no que diz respeito à correcção ortográfica e à pontuação.

Os livros a utilizar pelos alunos deveriam ser a "Crestomatia Arcaica" e as edições dos autores, não sendo porém os alunos obrigados à aquisição destas últimas.

4.8.2 - A disciplina de Latim

4.8.2.1 - Os Objectivos

Os objectivos da aprendizagem do latim neste último ano do liceu são claramente expressos pelo articulado. Visava a sua aprendizagem "o aperfeiçoamento dos processos técnicos que permitem a fácil e expedita apreensão do sentido dos textos latinos de boa forma literária" (Idem, p. 1276) o outro pretendia desenvolver no aluno o "hábito de os verter em expressão vernácula de cunho correcto" (Idem, p. 1276). Convém ainda salientar, que decorrente das actividades a desenvolver é sugerido outro objectivo o da "aquisição de hábitos mentais, de larga projecção no ensino superior" (Idem, p. 2176).

4.8.2.2 - Os Conteúdos

Os conteúdos, inerentes aos objectivos, seriam a revisão, a consolidação e o complemento dos conhecimentos gramaticais adquiridos no decurso do 2º ciclo. Para além destes aspectos seriam fornecidas "noções sumárias de literatura latina" (Idem, p.1276). Caberia ainda no programa a leitura, tradução e comentário de um dos livros da *Eneida*.

4.8.2.3 - As Metodologias

As actividades a realizar pelos alunos para a aquisição dos conteúdos indicados deveriam incidir na retroversão, em exercícios metódicos, em traduções, em comentários literários e ideológicos dos textos e ainda "as versões escritas, acompanhadas do respectivo comentário doutrinal" (Idem, p.1276).

Estas actividades aparecem definidas com indicações de carácter metodológico de que destacamos: as retroversões seriam efectuadas no intuito de os alunos adquirirem mais facilmente pela prática as expressões idiomáticas do que pela via da exposição gramatical.

Os manuais utilizados eram o "Compêndio de Gramática latina" e a *Eneida* de Vergílio.

4.8.3 - A disciplina de Ciências Geográficas

4.8.3.1 - Os Objectivos

Sendo entendida como uma disciplina de síntese de conhecimentos já adquiridos ao longo dos dois primeiros ciclos do liceu, abrangendo noções de Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais e de Geografia, o seu objectivo fundamental seria o de "fornecer ao aluno uma visão da posição da Terra no Universo, da sua vida física, dos seus elementos constitutivos, da sua evolução" (Idem, p. 1277).

4.8.3.2 - Os Conteúdos

Globalmente, os conteúdos inscreviam-se em três grandes áreas de conhecimentos: Cosmografia, Geofísica, Geologia e Geografia Física. O ano iniciava-se com o estudo da Cosmografia (que deveria ocupar cerca de vinte lições), com a definição e caracterização da esfera celeste, da Terra, -e sua relação com a esfera celeste- do Sol, do sistema solar, da Lua, dos cometas e estrelas cadentes e das outras estrelas. O segundo grande tema, congregava a Geofísica, Geologia e a Geografia física.

Nesta segunda etapa, eram abordadas as características da Atmosfera, - com abundantes informações quanto à sua forma, temperatura, pressão, circulação e humidade; dos Oceanos - com explicitação da salinidade da água, dos movimentos rítmicos e dos movimentos de translação das águas oceânicas (cabendo também estes conteúdos num total de vinte lições); a caracterização da Litosfera -as grandes

unidades geográficas, constituição do globo terrestre, agentes modeladores da crosta terrestre. Por fim, considerações sobre Climatologia e breves noções de geo-história (a esta última deveriam ser atribuídas sete horas lectivas).

4.8.3.3 - As Metodologia

Já foi referida a necessidade de relação entre os conteúdos desta disciplina e os conhecimentos da área científica que os alunos tinham adquirido nos dois primeiros ciclos. Ora, as indicações que surgem na forma de aplicação do programa apontam para que seria desejável "que os alunos a estabeleçam por seu próprio esforço, intervindo o professor unicamente quando reconheça a existência de dificuldades notáveis" (Idem, p. 2177). Esta sugestão de uma certa autonomia que o aluno do sétimo ano deve por em prática voltará a aparecer. não já no campo da relação entre conhecimentos anteriores e actuais, que seriam pré-requisitos, mas de uma maneira geral em relação às aprendizagens dos conteúdos desta disciplina. E encontramos explicitamente esta intenção ao ser afirmado que "há manifesta vantagem no desenvolvimento da iniciativa e esforço do próprio aluno; por isso não se terá por obrigado [o professor] a explicar todas as matérias contidas nas rubricas do programa e bastará limitar a sua acção ao esclarecimento de dúvidas apresentadas e à explicação prévia de certos assuntos havidos por particularmente complexos" (Idem, p. 1277).

Quanto à avaliação deste processo de autonomia, o professor deveria recorrer à prática de interrogatórios a fim de "verificar o grau de compreensão das matérias a que os alunos tenham chegado por seu estudo individual, o que lhe permitirá regular a sua acção pedagógica" (Idem, p.1277).

Outro aspecto a salientar, e que é uma constante significativa ao longo dos vários programas, é a afirmação de não ir "para além" daquilo que os programas entendem ser os conteúdos necessários, sendo mesmo referido que "haver-se-á por nocivo e contrário ao espírito do ensino liceal tudo quanto ultrapasse ideias elementares, despidas de desenvolvimentos ou observações de ordem técnica, e sempre se afastará qualquer aparato erudito." (Idem, pp. 2177-8)

Quanto às actividades, além do estudo individual, das explicações e interrogatórios do professor, no estudo da Cosmografia, deveria dar-se especial relevo aos desenhos feitos no quadro da aula e nos cadernos dos alunos, sendo igualmente aconselhada a utilização de giz e lápis de cor para melhor se entender o que o desenho procurava ilustrar.

Quanto ao compêndio, e é também uma constante dos compêndios da área das ciências, deveria ser "profusamente ilustrado, com desenhos, gráficos, cartas, fotografias, devendo todas as figuras ser muito nítidas e acompanhadas de notas explicativas. No texto haverá o máximo cuidado pelo que toca ao rigor da linguagem, à exactidão das definições, à clareza da exposição" (Idem, p. 1279).

4.8.4 - A disciplina de Ciências Biológicas

4.8.4.1 - Os Objectivos

Considerada esta disciplina, como aliás todo o ciclo, "fundamentalmente de síntese" (Idem, p.1279), os objectivos serão basicamente os mesmos que estavam subjacentes aos programas do 2º ciclo. Para além desses, podemos identificar o carácter formativo que "a referência à história e a referência à metodologia própria destas ciências" (Idem, p.1279) poderiam produzir nos alunos.

4.8.4.2 - Os Conteúdos

Definido o programa como aparentemente muito sobrecarregado mas ao mesmo tempo fazendo referência à simplicidade das suas matérias e a elementaridade das noções a exigir aos alunos, surgem delineados os conteúdos desta disciplina que visava o estudo dos "fenómenos da vida". O estudo era iniciado com a "unidade de constituição dos seres vivos", os caracteres do protoplasma, a célula e a diferenciação celular nos dois reinos. Segue-se o estudo da reprodução vegetal (assexuada e sexuada), estudo evolutivo de algumas espécies vegetais, a reprodução e o desenvolvimento na escala animal - os protozoários (e sua

reprodução assexuada e sexuada), - o mesmo relativamente aos metazoários, ideias sumárias quanto ao desenvolvimento dos metazoários - desenvolvimento embrionário e post-embrionário -, alterações de gerações, variação dos seres vivos, a hereditariedade, leis de Mandel, teoria cromosómica da hereditariedade, noções de paleontologia, evolução dos seres vivos, teorias da evolução - lamarckismo, darwinismo, mutacionismo, transformismo teísta.

4.8.4.3 - As Metodologias

A autonomia preconizada para as aprendizagens das Ciências Geográficas, é igualmente defendida no quadro das Ciências Biológicas, obedecendo ambas, como já vimos, aos pressupostos do terceiro ciclo, que se por um lado não podia ir além das noções elementares, supunha nos alunos a capacidade de uma verdadeira autonomia relativamente às aprendizagens a efectuar. Por esse motivo, "só em casos muito especiais o professor poderá recorrer a demonstrações" e "os conhecimentos devem ser adquiridos pelo aluno, estudando o livro, e expondo na aula o resultado do seu estudo. O papel do professor deve limitar-se a guiar o aluno, a criticar e comentar as lições expostas, e a resolver uma ou outra dificuldade ou a explicar um ou outro ponto mais difícil" (Idem, p.1278). Resta concluir que o professor deveria gerir o programa de acordo com o trabalho quotidiano dos alunos o que faria supor, e isso nunca se vislumbra no articulado, ritmos diferentes de aprendizagem.

4.8.5 - A disciplina de Ciências Físico-Químicas

4.8.5.1 - Os Objectivos

O que dissemos relativamente aos objectivos das Ciências Biológicas deve igualmente ser entendido para esta disciplina, isto é, os objectivos gerais das Ciências Físico-Químicas indicados para o 2º ciclo são os que vinculam também os deste ano, embora aliados à própria concepção do 3º ciclo, como momento de síntese dos conhecimentos.

4.8.5.2 - Os Conteúdos

No estudo específico da Física, deveriam os alunos proceder às seguintes aprendizagens: trabalho das forças, trabalho de um sistema, tipos de energia, transformação da energia, movimento vibratório, comprimento de onda, frequência, indicação breve dos vários tipos de radiação electromagnética (em harmonia com o respectivo comprimento de onda). Quanto à química, eram abordados os seguintes temas: acidez e basicidade, ensaios de neutralização, solutos titulados, constituição da matéria, leis de combinações, números proporcionais, fórmulas e equações químicas, pesos atómicos e pesos moleculares (leis de Dulong e Petit, de Mitscherlich, de Avogrado-Ampere e de Raoult), densidade teórica dos gases e vapores, fórmulas de estrutura (isometria e alotropia), hidrólise, ideia geral da classificação dos elementos, classificação periódica de Mendelieff, noção de número atómico e por fim "noções muito rudimentares de radioactividade, da estrutura do átomo, de isotopia e de isobaria" (Idem, p.1279). Convém salientar que, de acordo com o texto legislativo, a escolha de determinados conteúdos obedeceu ao facto destes conhecimentos terem entrado "na linguagem corrente" (Idem, p.1279) e de ter ocorrido a vulgarização, por exemplo dos diversos tipos de radiação e "assim, pareceu conveniente chamar a atenção do aluno para esses fenómenos" (Idem, p.1279).

Parece pois haver alguma preocupação em apresentar conhecimentos de carácter utilitário, ou se as questões ficavam mais no campo teórico do que prático, possibilitariam "manter uma conversa" sobre os assuntos estudados. Para além disso é significativa, como caso de excepção, a justificação da inclusão de uma matéria na estrutura curricular.

4.8.5.3 - As Metodologias

É defendido que o ensino "nesta altura, deve ter já um carácter lógico, de modo que os conhecimentos formem um conjunto coerente, com sequência e unidade, mas nunca deixando de ser elementar e mantendo, tanto quanto possível,

uma feição experimental" (Idem, p.1279). Ao contrário do que acontecera nas outras disciplinas da área científica, não são dadas outras instruções relativas aos procedimentos a adoptar por alunos e professores, para além da indicação que o professor deveria salientar "os grandes factos da história da física e da química" e por isso "os compendios deverão inserir notas biográficas dos físicos e químicos a que, pelo programa tiver de se aludir" (Idem, p.1279).

4.8.6 - A disciplina de Matemática

4.8.6.1 - Os Objectivos

Os objectivos a que obedeciam as aprendizagens a fazer na disciplina de Matemática eram os de "fortalecer e ampliar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo" (Idem, p.1279), orientar o espírito dos alunos no sentido de um maior rigor e de uma maior precisão matemáticos, desenvolver a iniciativa pessoal dos alunos; desenvolver a faculdade de raciocínio, e todos estes objectivos em conjunto, proporcionariam [que os alunos ficassem] "na posse dos conhecimentos necessários para o aluno poder seguir com proveito os estudos superiores e na aquisição de uma ginástica intelectual que lhe permita bem raciocinar sobre todas as questões, tanto no campo científico como na vida prática" (Idem, p.1279). De acordo com este discurso, os efeitos da Matemática no espírito dos alunos seriam prodigiosos, e a referência à preparação para o ensino superior, surge pela primeira vez nas disciplinas da área científica (uma vez que já havíamos encontrado essa referência quanto ao Latim), embora nos seus objectivos se inscreva igualmente a componente da "formação para a vida".

4.8.6.2 - Os Conteúdos

A partir do enunciado dos objectivos, era considerada importante a ampliação dos conhecimentos já adquiridos em anos anteriores. No sétimo ano as três componentes, Álgebra, Aritmética e Geometria, sucediam-se pela ordem indicada. No domínio da Álgebra deveriam discutir-se as equações do 1º e do 2º grau a uma

incógnita, as propriedades do trinómio do 2º grau, as desigualdades do 2º grau, bem como a discussão das suas soluções, a resolução e discussão da equação biquadrada, a análise combinatória (arranjos, permutações e combinações) e ainda o binómio de Newton.

Na Aritmética, eram estudadas: a teoria dos números inteiros (considerados como representando colecções de objectos idênticos, e das suas operações), a divisibilidade, números primos, máximo divisor comum e menor múltiplo comum e por fim a teoria dos números fraccionários e das suas operações.

Em Geometria eram fornecidas aos alunos "breves noções dos métodos geométricos" (Idem, p.1279), compreendendo os métodos gerais (analítico, sintético e de redução ao absurdo) e os particulares (dos lugares geométricos e da de transformações).

4.8.6.3 - As Metodologias

Com algo de incongruente, relativamente à já anterior referência feita à preparação para o ensino superior, surge a indicação de que deveria "o professor limitar-se ao desenvolvimento que o programa comporta, abstendo-se de altas especulações, contrárias à índole do ensino liceal e superiores à capacidade mental dos alunos destas classes" (Idem, pp.1279-80). Eram ainda indicados outros procedimentos a que o professor deveria dar cumprimento, tal como a necessidade de, na Geometria, exemplificar cada um dos métodos "com um ou mais dos teoremas de geometria já estudados no 2º ciclo" (Idem, p.1280).

A resolução de numerosos exercícios era aconselhada, devendo o professor não se esquecer que "a assimilação de uma ciência só é perfeita se a teoria e a prática caminharem a par, auxiliando-se e completando-se mutuamente" (Idem, p.1280). Eram considerados um poderoso auxiliar e uma forma de motivação, se adaptados à mentalidade dos alunos, os factos da matemática relacionados com os assuntos a estudar e por isso deveria ser feita referência nos manuais, com a inserção de notas biográficas dos matemáticos cujo trabalho se relacionasse com os temas em estudo.

4.8.7 - A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação

4.8.7.1 - Os Objectivos

Já nos referimos anteriormente, a esta nova disciplina, que de acordo com os postulados programáticos visava, antes de mais, "o conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa" (Idem, p.1237). Eram pois dois os objectivos incluídos na formulação anterior, um de carácter informativo ou instrutivo e outro de carácter formativo. Nas observações ao programa eles surgem-nos separados e mais clarificados.

Vejamos mais em pormenor: pretendia-se que os alunos adquirissem, relativamente ao passado e de forma muito elementar, "os conhecimentos necessários para classificar convenientemente os órgãos e os factos a que haja de se fazer referência". Outro objectivo era conduzir os alunos a relacionar "os diversos órgãos e elementos que constituem o Estado, a sua mútua dependência e colaboração", pretendia-se também que os alunos fossem levados a adquirir "a ideia de uma unidade material e espiritual, prosseguindo para fins comuns", isto é, deduzirem da perfeição do regime instituído. Mas para enfatizar a particularidade do modelo nacional, ainda se pretendia levar os alunos a estabelecer relações de continuidade, por isso seria conveniente fazer uma ligeira recapitulação histórica relativamente às principais instituições do passado para levar os alunos a adquirirem a ideia da "continuidade nacional" e a esta ideia de continuidade alia-se a de ruptura relativamente às experiências estrangeiras, devendo ser acentuado que a "organização corporativa portuguesa do nosso tempo [é] original, em relação às experiências estrangeiras" (Idem, p.1281). Se todos estes objectivos de inculcação ideológica deveriam ser adquiridos através de uma aparentemente hábil ministração de conteúdos, convém ainda referir um outro objectivo, claramente ideológico, ao pretender "integrar os alunos na atmosfera ideológica em que se desenvolve a acção do Estado, no nosso País", já que caberia a esta juventude de onde deveria emergir "o escol dirigente", "compreender e [...] sentir os princípios que informam a sociedade corporativa" (Idem, p.1281).

4.8.7.2 - Os Conteúdos

Os conteúdos programáticos distribuíam-se por cinco grandes áreas: As Noções Fundamentais, os Elementos estruturais da Nação, a Organização política da Nação, a Organização Administrativa da Nação e a Organização corporativa.

Relativamente à primeira, iniciava-se com a noção de Estado e de soberania, caracterização dos elementos do Estado (território, população e Governo), formas de governo, funções do Estado (doutrinas políticas com relevância para o "Estado corporativo como modalidade do Estado ético, isto é, do Estado que possui uma doutrina moral e económica e a realiza no seio da Nação una" (Idem, p.1280) prosseguindo com a noção de Constituição (com a caracterização dos vários tipos de constituições, dando ênfase especial à de 1933) e finalmente com a noção de administração pública.

Quanto aos elementos estruturais, são identificados e caracterizados: o indivíduo, a família (da qual salientamos dois aspectos a "importância social da família legítima" e o "direito de sufrágio do chefe de família" (Idem, p.1280) que eram questões indiscutíveis), os organismos corporativos e o Município.

Na terceira grande área, são caracterizados os Órgãos de soberania: Chefe do Estado, Assembleia Nacional, Câmara Corporativa, Governo (com a função predominante do Presidente do Conselho ou chefe do Governo) e os Tribunais.

Sobre a organização administrativa, as noções explicativas da Administração central, os Magistrados Administrativos, os concelhos, as freguesias, as províncias, e a Administração colonial.

Finalmente a Organização corporativa de onde destacamos a "Posição relativa do Estado e do indivíduo: individualismo e socialismo; sistemas de equilíbrio" (Idem, p.1280), onde se deduziria ser o corporativismo um sistema de equilíbrio.

4.8.7.3 - As Metodologias

Definia-se o ensino desta disciplina como de "carácter elementar" (Idem, p.1280). Cabia ao professor "colocar o aluno dentro do ambiente próprio das ciências sociais" (Idem, p.1281). A propósito desta consideração, afirma-se que era

necessário fazer notar aos alunos que apesar das transformações sociais serem orientadas por chefes elas são condicionadas pelas "aspirações colectivas", pelas "circunstâncias de formação social e de utensilagem económica" (Idem, p. 1281). Daí que coubesse ao professor partir das realidades para os princípios.

Deveria ainda o professor "estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia da Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a crença dos benefícios da associação" (Idem, p. 1281). Do aluno era esperado que desenvolvesse um trabalho pessoal, com leituras em casa "indicadas e acompanhadas pelo professor" (Idem, p.1281). Quanto a materiais, seria usado o compêndio "muito simples" que seria "mero guia do trabalho escolar" (Idem, p.1281).

Cabe concluir que o professor deveria ser um verdadeiro militante da causa corportiva, para que este programa pudesse ser tão eficaz como os objectivos, os conteúdos e as metodologias fariam supor.

4.8.8 - A disciplina de Filosofia

4.8.8.1 - Os Objectivos

A explicitação de conteúdos e de metodologias emerge relativamente à dos objectivos. A precisão do vocabulário, a aquisição de conhecimentos no domínio da psicologia e da filosofia e os procedimentos a adoptar para tornar possível essas aprendizagens, seriam afinal meios para o único objectivo claramente definido: "o aluno aprenderá assim a conhecer-se, e por isso mesmo a valorizar-se e a melhorar-se." (Idem, p.1282). Uma vez mais os objectivos de carácter formativo ganham terreno sobre os outros, o que entra em sintonia com as definições educativas e de formação para a vida do ensino liceal.

4.8.8.2 - Os Conteúdos

Sobre os conteúdos convém referir a dependência da psicologia que era entendida como um complemento da filosofia e não como uma disciplina/ciência com autonomia própria. De qualquer forma, com a designação de Filosofia surge-nos de

facto uma disciplina que se ocupa fundamentalmente com a psicologia e muito pouco com a filosofia. Vejamos como se iniciava o 7º ano do liceu: a filosofia é apresentada como "ciência que se preocupa com as exigências mais profundas da razão humana", e a psicologia como "raiz das ciências filosóficas" (Idem, p. 1281), da primeira seria conhecido o objecto e a sua relação com as outras ciências, da segunda também o objecto. Após o que se deveria aprender a distinguir fenómenos psíquicos de fenómenos filosóficos e a saber que a psicologia era uma ciência positiva. Aprender a noção de consciência, de subconsciente e de inconsciente, os métodos em psicologia, a unidade da vida psíquica (personalidade, temperamento e carácter), a atenção.

No campo da vida cognitiva, seriam dadas a conhecer as sensações, o conhecimento sensorial, a percepção, as imagens, associação de ideias, a memória; a imaginação criadora, distinção entre ideia e imagem, inteligência, abstracção e generalização, o juízo, o raciocínio, a verdade, o critério da verdade e da certeza, breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências e o valor objectivo do conhecimento racional.

No domínio da vida afectiva eram introduzidas as noções e as características de prazer e dor, tendências, emoções, paixões, o valor da afectividade e as relações entre a vida afectiva e a vida intelectual. Quanto à vida activa, os alunos deveriam distinguir a actividade espontânea da deliberada, conhecer a noção de instinto, de hábito, de vontade e descrição do acto voluntário, e a demonstração da liberdade humana.

Na rubrica subordinada ao título "A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos", os alunos ficariam a conhecer a origem e o fundamento da obrigação moral, a moral como ciência, a economia política e a moral, a arte e a moral, a unidade psíquica e a alma humana, sua natureza espiritual e indestrutível, a unidade e transcendência da noção de ser, a natureza do tempo e do espaço, a constituição íntima da matéria, as características essenciais do ser vivo, origem da vida e suas espécies, Deus (a sua existência e natureza), relações do mundo e do homem com Deus. Esta listagem coloca no seio da psicologia e da filosofia questões

de carácter ideológico, na confluência entre a visão positivista das ciências por um lado, e a visão religiosa por outro.

O último capítulo é o da Lógica, de que os alunos deveriam conhecer, o seu objecto e divisão, a lógica do conceito, do juízo e do raciocínio, suas operações, metodologia geral, noção e valor do conhecimento científico, métodos gerais das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências do espírito.

4.8.8.3 - As Metodologias

Um conjunto de considerações relativo à forma como abordar as questões do âmbito psicológico e filosófico são tecidas. Como introdução, deveria o aluno "conhecer bem a noção de filosofia e o âmbito desta ciência, para com a necessária nitidez poder delimitar o objecto especial da psicologia" (Idem, p. 1281). Esta seria tratada como "ciência que se ocupa de realidades e não como disciplina em que se ministram noções dificilmente inteligíveis, que o professor obriga a fixar" (Idem, p.1281). Por isto, seriam abordadas as questões mais simples e só depois "As rubricas finais permitirão integrar os conhecimentos adquiridos numa complexidade mais vasta e diferenciada, mostrando-se como da psicologia se conseguem alcançar outros campos"(Idem, p.1281).

Surge também a referência à importância de valorizar e tirar partido dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como da sua "experiência pessoal" (Idem, p.1282). Para que estes entendessem o carácter prático de alguns aspectos no domínio desta disciplina (e particularmente no âmbito da psicologia), "sob nenhum pretexto o curso será ditado, e as próprias notas ou apontamentos que os alunos tirem devem ser vigiados e corrigidos; bom seria que a lição em vez de falada fosse conversada, nunca esquecendo o professor que a terminologia a empregar não é só difícil por ser técnica, mas por ter o sentido alterado pelo uso vulgar" (Idem, p.1282). Para além destas indicações ao professor, são propostos interrogatórios e redacções e para se verificar se de facto o aluno apreendeu os conhecimentos ou se apenas os decorou, é salientado o recurso útil aos exemplos e às aplicações. Além das experiências, deviam os alunos proceder a leituras comentadas. Quanto às

primeiras, seriam especificamente o emprego de testes e apresentações de psicometria (apresentados com cuidado), quanto às leituras comentadas, permitiam colocar os alunos face a casos concretos. O aluno seria levado a reconhecer o carácter utilitário destes conhecimentos a adquirir ou adquiridos, bem como a proceder à reflexão moral em torno de alguns dos problemas abordados por esta disciplina.

Em todas as rubricas do programa deviam evitar-se ampliações que excedessem o que estava previamente determinado. No estudo da lógica, há uma chamada de atenção para que a lição "deve ser por isso mais conversada e argumentada do que ditada, mais colhida da experiência pessoal do aluno, embora expressa em dicção vulgar, que de mera recepção, pela memória, das palavras do mestre ou do autor do livro" (Idem, p.1282). Quanto a este último, seria o "Compêndio de filosofia".

4.8.9 - A disciplina de Puericultura

4.8.9.1 - Os Objectivos

Como já vimos anteriormente, as alunas que não pretendiam prosseguir estudos superiores, era possível no 3º ciclo seguirem um curso predominantemente orientado para a vida doméstica e familiar. É nesta conjuntura que surge esta disciplina que afirmava ter como propósito "orientar as futuras mães no sentido de bem cuidarem dos seus filhos", criar nas jovens "o espírito de abnegação e de sacrifício" bem como desenvolver nas alunas "o sentimento instintivo de piedade pelos que sofrem" (Idem, p.1282). Há que acrescentar que as escolas onde este tipo de ensino fosse ministrado, deveriam tornar-se um "centro de higiene moral e social" (Idem, p.1282).

4.8.9.2 - Os Conteúdos

As aprendizagens a efectuar estavam ligadas a aspectos tais como os primeiros cuidados com os recém-nascidos, a profilaxia da cegueira, pesagem, medição, banhos diários, mortalidade infantil e suas causas, alimentação (tipos e

vantagens), vestuário, berço, quarto, sono, passeios, brinquedos, perigos das chupetas, dentição, desmame, primeiros passos, doenças hereditárias, cuidados especiais a ter com crianças prematuras ou débeis, o problema das amas, vacinas, doenças da infância, perigos das doenças eruptivas, profilaxia da surdez, noções simples de enfermagem infantil, acidentes, socorros urgentes, profilaxia de algumas doenças contagiosas, protecção social à criança (organismos principais, protecção jurídica e tutorias).

4.8.9.3 -As Metodologias

Propõe-se que o ensino seja tanto quanto possível (e os limites do possível não são definidos) "prático, exigindo mais acção que memória" (Idem, p.1282). A prática realizar-se-ia em postos de puericultura, creches, lactários e infantários. Caberia à professora levar as alunas a compreenderem a obrigação de proteger as crianças, levando-as por isso a interessar-se por obras de utilidade que lhes podiam ser destinadas.

Convém salientar que a Obra das Mães pela Educação Nacional, deveria colaborar com as reitoras dos liceus, quanto à instalação e funcionamento do curso especial de educação familiar.

4.9 - Algumas conclusões sobre o 3º ciclo

Em linhas muito gerais, podemos afirmar que o 3º ciclo é um período de síntese e de aprofundamento dos conhecimentos recebidos pelos alunos durante os dois ciclos anteriores. A afirmação constante da simplicidade, de não se ir para além do definido pelos programas é uma das tónicas; outra será a "revisão" de matérias que muitas vezes são apenas um pouco ampliadas; no domínio das metodologias, por um lado afirma-se o seu carácter prático-experimental e por outro uma maior autonomia para o trabalho individual do aluno. Outro aspecto é ainda o da carga ideológica que algumas das disciplinas comportam - mais ou menos explícita - o que, aparentemente, parece contraditório com o reconhecimento das capacidades de raciocínio dos alunos, que, em princípio, de acordo com os mesmos postulados, inspirados na Escola Activa, deveriam saber pensar pelas suas próprias cabeças.

Continuavam as actividades da Mocidade Portuguesa, apontando-se agora já para a sua continuação lógica: a Legião Portuguesa.

Quanto à verificação destas propostas, convém analisar o que alguns estudantes fixaram da sua passagem pelos bancos do Liceu.

4.10 - Conclusões Gerais sobre o Plano de Estudos

No 1º ciclo a disciplina de **Português** procurava, fazer compreender ao aluno que o sentimento nacional da grandeza da Pátria estava "intima e indissoluvelmente ligado à nossa tradição colonial" e tinha como objectivos fundamentais "desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno" e ainda "gerar no espírito dos alunos o amor e o orgulho de ser português". Era um começo que prometia garantir o crescimento do sentimento patriótico, numa Europa onde estes valores haviam conduzido, ou eram a sua própria substância, à fascização.

A tendência era reforçada através da aparente neutralidade das **ciências geográfico-naturais** com o estudo da corografia de Portugal continental, insular e ultramarino, dando a visão multicontinental do território Nacional, geradora do crescimento do orgulho pátrio. Neste sentido eram ainda objecto de estudo a "organização política e administrativa. Principais monumentos nacionais. Padrões da colonização portuguesa".

Aos **trabalhos manuais educativos** era atribuída a função de promover "a educação do carácter".

A completar a tarefa dos três primeiros anos de frequência do Liceu, cabia um papel importante à **educação moral e cívica** em que se procurava que o ensino fosse "vivo," para o que havia de exigir-se a "cooperação activa". Deveria ser também intuitivo, "baseado em observações acomodadas ao desenvolvimento gradual da receptividade do aluno". Era também indicado ao professor, que "As noções adquiridas pelos alunos em cada ano hão-de ser recordadas, ilustradas, desenvolvidas e sistematizadas nos anos seguintes, até constituírem um corpo de doutrina" (Idem, p. 1256). Aqui estavam as regras de ouro de uma aprendizagem efectiva, o ensino vivo, cooperante, da adaptação do ensino ao aluno, a repetição,

ilustração e sistematização. Afinal não era só com a Educação Moral e Cívica que o "corpo de doutrina" se constituía: outras disciplinas tinham a mesma intenção.

Se, até certo ponto, a escola primária e o 1º ciclo liceal tinham tido o seu papel doutrinário, vejamos o que o 2º ciclo terá feito. De novo a disciplina de **Português** tem como função despertar nos discentes "o gosto literário, o interesse científico e o zelo pela sua educação moral" (Idem, pp.1256-7). Assim, convirá salientar que, a propósito da necessidade de os alunos conhecerem a evolução da literatura desde os "primeiros rebates da consciência integral de nação no século XV" (Idem, p. 1257), seria no entanto, de acordo com as observações ao programa, fundamental considerar que, "o intuito moral não poderá, contudo, perder-se de vista, e por isso serão postos de parte, em absoluto, ou sofrerão os necessários cortes, todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver aos alunos tendências prejudiciais" (Idem, p. 1257).

Se o Português promovia a educação moral, o Alemão apresentava um exemplo a seguir: cabia à disciplina de **Alemão** "familiarizar o aluno com as profundas transformações por que passou a Alemanha nos últimos tempos" (Idem, p. 1263); os próprios conteúdos, em particular os do 6º ano ao abordarem "A guerra e o post-guerra - período de agitação social, luta contra o comunismo, formação do III Reich. A Alemanha de hoje: forma de governo - nacional-socialismo; evolução social - serviço de trabalho (...) educação e ensino - educação da juventude" (Idem, p.1262). Os objectivos subjacentes a estes conteúdos, eram, obviamente, apresentar como exemplo a adoptar em Portugal, aspectos da história recente da Alemanha. Até na caracterização dos manuais a utilizar, é apresentado um objectivo nitidamente inculcador: "Com vista à formação do aluno preconiza-se o arranjo dos trechos pela ordem indicada no programa, de modo que o aluno adquira a consciência das transformações de toda a ordem por que tem passado a Alemanha nos últimos tempos" (Idem, p.1264). A justificação da necessidade de reformulação de objectivos e metodologias residia no facto da afirmação de se tornar uma língua falada e por ser o código verbal de cerca de 80.000.000 falantes.

O trabalho doutrinário prosseguia com a **História** que conduziria os alunos à compreensão dos valores que dominavam a sociedade e que serviria para compreender a "missão histórica da nação portuguesa, dentro do ideal cristão".

Os próprios conteúdos são portadores de objectivos xenófobos e nacionalistas (sublinhados nossos), vejamos alguns itens programáticos: A unidade religiosa: a expulsão dos judeus; os cristãos novos; **aversão do povo a judeus e cristãos novos; estabelecimento da Inquisição e o seu significado político e social (...)**; A Contra-Reforma e os jesuítas; acção destes na colonização e no ensino. D. Sebastião e a sua época (...); **o sebastianismo** e a sua significação patriótica; (...) ataques dos holandeses, de franceses e ingleses às nossas colónias e resistência espontânea destas. Reacções contra o domínio dos reis castelhanos (...). O reinado de **D. Manuel II: o seu interesse pelos problemas sociais; o exílio ao serviço da Pátria**; Revolução republicana de 1910; A República. Intervenção de Portugal na Grande Guerra; **Sidónio Pais, precursor dos governos de autoridade; O descrédito do parlamentarismo e a anarquia social**: a reacção nacionalista da Revolução de 28 de Maio; A restauração das finanças e o ressurgimento económico, político e social da Nação; O Acto Colonial e o Império Português; A Constituição política de 1933 e os seus princípios fundamentais; **exemplificação da obra corporativa já realizada; A nova renascença pátria e o prestígio de Portugal no mundo.**

É evidente, como já vimos, que os conteúdos e a forma como são apresentados, contêm em si próprios objectivos mais ou menos explícitos. A História de Portugal é-nos apresentada como um desenrolar de acontecimentos em que o ideal cristão, a Igreja Católica, o poder centralizado - do rei D. João II até Sidónio Pais - são factores positivos -as referências a D. João V e a Pombal são reduzidíssimas. Ressalta como "inevitabilidade histórica" a luta contra os Mouros, os Judeus, os Cristãos-Novos e a constatação da "necessidade" da Inquisição -dada a "aversão do povo aos cristãos novos". Aliás, o povo e os aspectos sociais só são referidos como forma de legitimar as atitudes consideradas politicamente "correctas". A perda da independência -aliada a todas as adversidades, nacionais e

coloniais- e a intervenção de outros países europeus como factor da decadência nacional, aparecem como exemplo da necessidade de reforçar o nacionalismo.

De novo a **Educação Moral e Cívica**: para além da referência à Mocidade Portuguesa, surge também a da Legião Portuguesa. Talvez se quisesse afirmar que após a formação de um corpo doutrinário fornecido por esta disciplina e com o apoio constante da Mocidade Portuguesa, o jovem estaria apto a enfileirar na Legião Portuguesa.

Com a **Higiene** visava-se a modificação de comportamentos no âmbito da higiene pública e privada, e estes eram de facto objectivos de carácter educativo, interferindo a escola nos hábitos familiares.

Se muitos alunos ficaram apenas com o curso geral, outros frequentaram o liceu durante mais um ano, o 3º ciclo. Todo este ciclo nos surge como a sistematização dos conhecimentos adquiridos, parecendo procurar assegurar ao aluno uma maior autonomia, dentro dos princípios ideológicos vigentes. Vejamos algumas das disciplinas que se propõem dar corpo a esta tarefa e outras que prosseguem com a sua tarefa eminentemente doutrinária.

A **Literatura Portuguesa** teria como uma das suas funções promover a "ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação" (Idem, p. 1275).

Também de carácter eminentemente doutrinária, a **Organização Política e Administrativa da Nação** promovia "o conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa" (Idem, p. 237). E afirmava que a organização corporativa portuguesa do nosso tempo [é] original, em relação às experiências estrangeiras" (Idem, p.1281). Se todos estes objectivos de inculcação ideológica deveriam ser adquiridos através de uma aparentemente hábil ministração de conteúdos, convém ainda referir um outro objectivo, claramente ideológico, ao pretender "integrar os alunos na atmosfera ideológica em que se desenvolve a

acção do Estado, no nosso País, já que caberia a esta juventude de onde deveria emergir "o escol dirigente", "compreender e [...] sentir os princípios que informam a sociedade corporativa" (Idem, p.1281). O "estimular o ardor cívico do estudante, o culto pela ideia da Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a crença dos benefícios da associação" (Idem, p.1281). Ao aluno cabia desenvolver um trabalho pessoal, com leituras em casa "indicadas e acompanhadas pelo professor" (Idem, p.1281). Quanto a materiais, deveria ser usado o compêndio "muito simples" que seria "mero guia do trabalho escolar" (p.1281).

A Disciplina de **Puericultura** era geradora de comportamentos a esperar das alunas, como o de "orientar as futuras mães no sentido de bem cuidarem dos seus filhos", criar nas jovens "o espírito de abnegação e de sacrifício" bem como desenvolver nas alunas "o sentimento instintivo de piedade pelos que sofrem" (Idem, p.1282).

Estas eram as disciplinas que no 3º ciclo visavam de forma explícita a aceitação de valores. Vejamos outras, que podem ser caracterizadas por apresentarem atitudes pedagógicas mais orientadas para os propósitos que o 3º ciclo procurava cumprir:

As **Ciências Geográficas** asseguravam que "há manifesta vantagem no desenvolvimento da iniciativa e esforço do próprio aluno; por isso não se terá por obrigado [o professor] a explicar todas as matérias contidas nas rubricas do programa e bastará limitar a sua acção ao esclarecimento de dúvidas apresentadas e à explicação prévia de certos assuntos havidos por particularmente complexos" (Idem, p.1277). A ideia de um 3º ciclo como conclusão lógica do Liceu, como preparação para a entrada na vida activa, é reforçado com esta prescrição: "haver-se-á por nocivo e contrário ao espírito do ensino liceal tudo quanto ultrapasse ideias elementares, despidas de desenvolvimentos ou observações de ordem técnica, e sempre se afastará qualquer aparato erudito." (Idem, pp. 2177-8).

O que já não acontece com a disciplina de **Matemática**, que procurava preparar o aluno para ficar "na posse dos conhecimentos necessários para poder seguir com proveito os estudos superiores e na aquisição de uma ginástica

intelectual que lhe permita bem raciocinar sobre todas as questões, tanto no campo científico como na vida prática" (Idem, p.1279)

As **Ciências Físico-Químicas** apontavam para a apresentação de noções muito rudimentares de radioactividade, da estrutura do átomo, de isotopia e de isobaria" (Idem. p. 1279). Convém salientar que, de acordo com o texto legislativo, a escolha de determinados conteúdos obedeceu ao facto destes conhecimentos terem entrado "na linguagem corrente" (Idem, p. 1279) e de ter ocorrido a vulgarização, por exemplo, dos diversos tipos de radiação e "assim, pareceu conveniente chamar a atenção do aluno para esses fenómenos" (Idem, p. 1279). Parece pois haver alguma preocupação em apresentar conhecimentos de carácter utilitário, ou se as questões ficavam mais no campo teórico do que prático, possibilitariam "manter uma conversa" sobre os assuntos estudados. Para além disso é significativa, como caso de excepção, a justificação da inclusão de uma matéria (a radioactividade) na estrutura curricular.

Para a disciplina de **Filosofia** são prescritos métodos mais reflexivos que teóricos ao afirmar que "sob nenhum pretexto o curso será ditado, e as próprias notas ou apontamentos que os alunos tirem devem ser vigiados e corrigidos; bom seria que a lição em vez de falada fosse conversada, nunca esquecendo o professor que a terminologia a empregar não é só difícil por ser técnica, mas por ter o sentido alterado pelo uso vulgar" (Idem, p. 1282).

Em resumo, verifica-se uma coerência curricular vertical e horizontal e algumas sugestões de interdisciplinaridade. Os objectivos previstos nos programas tinham uma carga ideológica que asseguraria o veicular da mensagem do poder político - o valor formativo do currículo estadonovista. Os conteúdos, de carácter generalista, garantiam um leque de conhecimentos no âmbito da cultura geral, que permitiria uma entrada fácil em qualquer emprego do terciário, para além da carga ideológica que comportavam. As metodologias bastante atractivas, permitiriam ao professor conduzir o aluno no sentido de aprendizagens motivadoras, caso fossem de facto adoptadas, ou não sendo assim, ficar-se-ia num vazio de estímulos em ordem ao desenvolvimento de um pensamento pessoal.

5 - Das prescrições às representações da Realidade

Culminando as duas fases precedentes, a da análise do contexto em que surgiu a Reforma do Ensino Liceal de 1936, e as características intrínsecas dessa mesma reforma, é chegado o momento de fazer um outro balanço, procurar outros tipos de fontes informativas que nos permitam esclarecer a distância entre o discurso reformador e as representações das realidades praticadas. Ou, recorrendo ainda ao modelo de avaliação utilizado para a interpretação-avaliação desta reforma, "medir", ou melhor, tomar o pulso à congruência entre as propostas e as prescrições por um lado, e por outro, aquilo que terá sido efectivo.

Explicitando, de novo, as fontes que vamos agora privilegiar, são os testemunhos orais de antigos alunos do ensino público e do ensino privado, para além das fontes documentais impressas (fundamentalmente a imprensa pedagógica) que nos permitam completar, comparar e complementar os depoimentos orais e ainda bibliografia que nos ajude a esclarecer alguns dos problemas que vão surgindo, ao lidar com as fontes orais. Esta análise permite-nos realizar uma "retroacção" através da comparação entre as informações que vão surgindo -tanto a partir dos testemunhos orais, como de outros documentos e bibliografia- e aquilo que os reformadores dos programas afirmaram.

Os títulos que se seguem correspondem às categorias que emergiram da análise feita às entrevistas.

5.2 - As actividades curriculares

Verifiquemos qual a visão daqueles que frequentaram o Liceu, relativa ao cumprimento efectivo dos métodos -activos- que eram salientados, primeiro em

termos filosóficos no texto introdutório da Reforma e depois em termos de "observações" ao professor relativamente à forma como deveriam ser ministrados os programas das várias disciplinas.

As memórias que vamos perscrutar conduzir-nos-ão a algumas das salas de aula, que neste momento vão funcionar como "caixa-negra" do vivido por outras gerações.

Eram as disciplinas da área científica que proporcionavam aos alunos actividades mais diversificadas, como passamos a ilustrar:

• " [No 1º ciclo] Fazíamos aquelas experiências pequenas, para vermos o anidrido carbónico (...) mas poucas, às vezes também fazíamos assim... pôr uma semente qualquer, vê-la germinar...como o colégio tinha jardim, tinha uma parte que tinha também animais (...) podíamos ir ver os bichos, víamos os coelhinhos, as galinhas... [Já no 2º ciclo] tínhamos aulas suplementares, tínhamos um pavilhão que era de Física e Química, fazíamos muitas experiências, era obrigatório, tínhamos que fazê-las" (1211/527AV1AB, p. 2-3).

O relato anterior, bem como o que se segue dizem respeito a alunas que frequentaram o ensino particular:

• "... Química, Físico-Química, era só o que tínhamos de trabalhos práticos, de resto íamos passear para o campo e trazíamos as plantinhas para fazer aqueles álbuns, aquelas coisas assim. Mas, verdadeiramente trabalho de laboratório era só trabalho de Físico-Química" (1216/532 AV1AB, p.1)

No Liceu Mª Amália, as actividades curriculares são também mais activas nas áreas científicas e ter-se-ão efectuado:

• "As pesagens nas balanças de rigor, as imagens virtuais curiosíssimas, a pesagem da água, (...). Filmes e diapositivos não

me lembro que houvesse ainda... na escola não me lembro que houvesse nessa altura" (1218/534 AV1AB, p.4).

Mas as actividades que envolviam experiências tinham um peso maior, obviamente nos estabelecimentos de ensino que estavam providos de instalações adequadas, já que no velho Liceu D. João de Castro, em Lisboa:

"...em Ciências Naturais [o professor] mandava-nos ler da p. tal à p. tal, sei lá, a ervilha, e depois, no outro dia ele trazia... trazia uma caixa, parecia uma caixa de sapatos (...) o empregado é que trazia (...) e depois ele fazia a chamada... e ia para lá um que era o sacrificado e tinha de fazer, em vez de descoberta, observação e de descoberta, nós o que fazíamos era identificações, já tínhamos decorado o livro e depois íamos ver a ervilha lá dentro da caixa onde ele tinha muitas plantas e tínhamos que escolher a ervilha por causa das classificações da ervilha, da raiz, do caule, das folhas, flores e fruto..." (1210/526 AV1AB, p. 16).

Além das memórias das experiências pessoais dos antigos alunos que tivemos oportunidade de inquirir, outros testemunhos nos permitem conhecer algumas das actividades ocorridas na sala de aula. É um professor de Ciências da Natureza que se pronuncia quanto à vantagem do desenvolvimento de algumas actividades pelos alunos: "O caderno diário deve ser profusamente ilustrado com a cópia dos desenhos feitos no quadro pelo professor. (...) a representação dos objectos por meio de desenho ou de projecção, quando estes não podem ser observados directamente, é sem dúvida o meio mais eficiente para um ensino útil, para uma aprendizagem mais segura" (Moura, 1935).

Observando cadernos diários de antigos alunos, verificamos que esta sugestão era seguida por alguns professores. Exemplificamos o caso de um caderno do ano lectivo de 1939-40, de uma aluna do Liceu Maria Amália, na disciplina de "Ciências Físico-Químicas", cuja professora era a Dr^a Seomara da Costa Primo¹.

¹ Foi professora de Liceu, vindo mais tarde a ser a primeira mulher a doutorar-se em Ciências; pertenceu aos corpos dirigentes da Associação dos Professores de Liceu, participou em congressos nacionais e internacionais, foi representante da Labor no Liceu Maria Amália; foi também professora na Faculdade

Encontrámos um caderno profusamente ilustrado com representações de materiais e inúmeros aparelhos de laboratório utilizados para verificações, experiências e preparações de física e de química, passos das experiências efectuadas e o esqueleto do corpo humano, para a parte do programa respeitante à zoologia. Também constatámos que o caderno foi verificado pela professora na 14ª lição, no dia da realização do primeiro exercício escrito, e na 41ª lição aquando do 2º exercício escrito. Acresce dizer que o programa desta disciplina propunha aos professores que orientassem os alunos no sentido da elaboração de ilustrações no caderno diário.

Na disciplina de História, para a qual também era aconselhada a realização de actividades mais dinâmicas, apenas uma das nossas depoentes se recorda da passagem de um filme no âmbito desta disciplina, o que parece ser um caso excepcional:

• "Na aula de História tínhamos uma professora óptima, que nos fazia escrever muito mas que também conversava muito sobre as coisas...eu lembro-me vagamente de um filme que ela passou, mas que era dela..." (1211/527 AV1AB, p.4).

Apesar de serem propostos os métodos directo e activo para as línguas vivas, era também necessário efectuar transcrições fonéticas, embora de acordo com os métodos activos estas fossem desaconselhadas. Sendo prescrita a audição de discos de "boa qualidade", parece que o que se passou na realidade foi a situação inversa:

• "[Ácerca das transcrições fonéticas]...isso era muito exigido..." (1214/530 AV1AB, p. 6).

Parece pois que a contradição entre métodos activos e transcrições fonéticas persistia, advogavam-se os primeiros e praticava-se a segunda. de tal forma que:

• "A dicção era muitas vezes aprendida no dicionário. Naquela transcrição fonética que havia a seguir à palavra. Isto era chinês. Nós éramos obrigados a aprender a descrição fonética nos

de Ciências e fez parte da comissão que reviu o programa de Ciências em 1942.

dicionários. É giro. (...) não aprendíamos para em casa trabalharmos com o dicionário" (1219/535AV1AB, p.4)

Embora no ensino particular, nalguns casos, os professores de línguas vivas, sendo estrangeiros, proporcionavam outro tipo de aprendizagem:

"...na aula de Francês, a professora era bastante aberta... contava-nos filmes, nós depois discutíamos os filmes, tudo em francês.... de maneira que isso foi um avanço, uma beleza, a de Inglês também nos fazia ler mais livros, sem ser o livro de textos ...ahh... tínhamos que fazer as redacções e essas coisas..."(1211/527AV1AB, p. 3).

De acordo com as memórias das experiências vividas, de uma maneira geral, como funcionavam as aulas, diversamente de Liceu para Liceu? Dependia da personalidade dos professores? Parece que sim, mas de um modo geral as experiências relatadas configuram-se da seguinte forma:

"Tocava uma sineta... tocava a chefe do pessoal menor, depois íamos para a sala e tomávamos os lugares que a médica escolar determinara depois de observar a nossa visão e audição; [nas aulas de línguas:] Liámos, comentávamos, resumíamos, às vezes por escrito ou escreviamos qualquer regra ou conselho no caderno ou o trabalho para casa. (...) [nas aulas de matemática:] As professoras demonstravam no quadro ou íamos nós demonstrar orientadas nas aulas de geometria, aritmética e álgebra e passávamos nos cadernos. As professoras de História, Ciências e Geografia falavam, por vezes com mapas onde indicavam as regiões ou acontecimentos. (...) As de Ciências Naturais traziam os aparelhos para a sala. (...) Nas aulas de desenho fazíamos desenho ou geométrico a lápis, coberto com tinta da china, ou estilização de figuras ou desenho à vista; a professora vinha corrigir junto do estirador ou da prancheta. Na aula de trabalhos manuais cortávamos cartão grosso encostando uma régua de

ferro, fazíamos capas para álbuns, almofadando com algodão, forrando com tecido ... colávamos com grude. Para os trabalhos, lembro-me que bordei uma almofada a ponto de cruz (...) Nas aulas de moral não havia livro nem ponto, conversava-se. (...) Às vezes jogávamos no ginásio ou no pátio ou corríamos, ou então eram aulas teóricas de higiene. Lembro-me da professora preconizar o banho diário explicando que cinco centímetros de altura de água era suficiente para o fazermos.(...) Éramos chamadas, ficávamos de pé sobre o estrado às vezes várias ao mesmo tempo, íamos ao quadro ou ao mapa colocado sobre ele. Quando tocava saíamos abrindo a janela" (1218/534 Av1ab, p. 1-2).

Nem todos os alunos descrevem de forma tão metódica o desenrolar do dia no Liceu. De modo geral, as actividades que nos foram relatadas e que eram proporcionadas aos alunos ficavam muito aquém das prescrições programáticas. Mais efectivas terão sido as experiências das disciplinas científicas. Nas línguas denota-se uma confusão entre as várias componentes do método directo, confusão essa que vem já dos próprios programas.

5.3 - As actividades extra-curriculares

Designamos aqui por actividades extra-curriculares, as **visitas de estudo**, que como vimos, eram de carácter obrigatório para algumas disciplinas (caso das Ciências Naturais); as **actividades da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina** que enquadravam diversas práticas disciplinares, as **exposições** que na maior parte dos casos eram reveladoras dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano lectivo nas aulas das diversas disciplinas, o **Cinema educativo**, e as **Conferências** que se realizavam no Liceu, proferidas por professores, alunos e por convidados, e que eram preconizadas no texto legislativo.

5.3.1. - As visitas de estudo

As excursões ou visitas de estudo, consideradas como adjuvantes de ensino, revestiam um carácter obrigatório para professores e alunos (Decreto nº 27.084, p. 1238). Mas, ao contrário do que era prescrito, como factor de educação moral e cívica e de cultura geral e nacionalista, as visitas de estudo não se terão realizado em tão grande número como a legislação fazia prever.

Apesar de em anos anteriores não ter efectuado qualquer visita de estudo, este depoente revelou:

- "...eu tenho uma memória em relação a visitas de estudo (...) isso só me aconteceu no 5º ano¹...com um professor de Físico-Químicas ...que é o professor Lopes Tomás (...) e fez então visitas de estudo a tudo quanto havia, a gente fez visitas de estudo ao Museu de Arte Antiga, ao Aqueduto das Águas Livres, à Petroquímica ...ahh.. ao Museu da Cidade (...) eu admiro muito este professor, com quem ainda hoje mantenho contactos...embora espassados...porque ele todas as semanas nos acompanhava em visitas de estudo ao exterior e não eram necessariamente no âmbito das Físico-Químicas (...) aquilo era voluntário mas eu não perdia pitada, ia a todas (...) a ida ao Aqueduto das Águas Livres foi deslumbrante..." (1210/526 AV1AB, p.21-2).

As visitas de estudo eram feitas no âmbito das várias disciplinas e os locais eram diversificados:

- "...fazíamos visitas de estudo normalmente com professores de Ciências Naturais, e... História... visitámos alguns museus...ainda fizemos uma visita, olhe, ao museu de aeronáutica... em Alverca (...) Fizemos uma excursão, uma vez, aqui nos arredores de Lisboa, e tal, para ver coisas...fomos a Sintra, Mafra, etc., mas,

¹ Observação: Neste momento já estava em vigor a reforma de 1947, de que era responsável o Ministro Pires de Lima.

pouca coisa, também os liceus tinham pouco dinheiro."(1213/529AV1AB, p. 6).

No ensino particular, apesar de eventualmente haver mais meios materiais facilitadores de actividades deste tipo, parece que a situação não era muito diferente:

• "Visitas de estudo, muito raramente (...) tínhamos visitas de estudo, o colégio tinha camioneta, (...) depois tinha que ir, ahhh... como é que elas se chamavam... digamos que eram vigilantes assim... um bocado mais instruídas, porque umas sabiam Francês (...) (1211/527AV1AB, p. 3).

Se nestes casos a iniciativa das visitas de estudo partia dos professores em particular, em outros estabelecimentos de ensino, parece ter havido uma responsabilização mais colectiva, com a participação de outros organismos.

• " Antes de nascer a Mocidade houve no Liceu [M^a Amália] uma companhia de Guias de Portugal (...) Tínhamos reuniões e actividades que às vezes se estendiam ao campo (...) Lembro-me de ter visitado com mais turmas a Torre de Belém, o Teatro Nacional, ver representar Shakespear, Henrique IV (...) Lembro-me de passeios à Arrábida, da excursão do 7º ano a Aveiro, Porto e Vila Real (...) de comboio que nos levou a visitar [aquelas cidades], três dias maravilhosos de camaradagem a visitar monumentos e indústrias, como por exemplo a "Vista Alegre" com professoras, gostámos muito"(1218/534 AV1AB, p. 4 e p. 10).

João Barroso contabilizou para o ano de 1937 um total de 259 visitas de estudo realizadas num total de 27 liceus, numa média anual de 9,5 visitas por liceu, (não aparecendo referidos os liceus de Lisboa), só o Liceu D. João III de Coimbra, que era um «Liceu Normal», terá realizado um total de 60 visitas de estudo, numa média anual de 2 visitas por turma. Em 1947, em 31 liceus ter-se-ão realizado cerca de 160 visitas de estudo, numa média anual de 5 visitas por liceu, (desta vez já surgem contabilizados 4 liceus de Lisboa) e no ano de 1957, em 24 liceus apenas se

realizaram 64 visitas de estudo, numa média anual de 2,6 visitas por liceu, (Barroso, 1995, vol. II, pp.1125-27). Estes números parecem elucidativos do decréscimo deste tipo de actividades, e simultaneamente, do impacto inicial, que a legislação de 1936 terá tido na vida quotidiana dos Liceus, bem como na planificação das suas actividades. O espírito de militância parece ter revelado uma tendência para a queda, ao que não foi alheio o crescimento da população do ensino liceal no decurso destas três décadas.

Da Imprensa pedagógica, é a Labor que nos fornece dados concretos sobre a realização de visitas de estudo bem como de conferências e de outras actividades, realizadas em Liceus e Colégios.

No dinâmico ano lectivo de 1936-37 o Liceu de Setúbal proporcionou aos seus alunos as seguintes visitas de estudo: os alunos do 1º ano visitaram a fábrica de conservas de sardinha F. M. Lino da Silva no dia 21 de Novembro, e a 5 de Dezembro, o Palácio da Comenda. A turma A do 4º ano visitou o Balneário do Hospital da Misericórdia. No dia 19 do mesmo mês a turma B do 4º ano dirigiu-se em visita às oficinas da Escola Industrial e Comercial de João Vaz, o 1º ano a Azeitão, tendo visitado os palácios da Bacalhoa e do Calhariz e a turma A do 6º ano visitou o Quartel de Artilharia. No dia 20 de Fevereiro, o 1º ano visitou o Cabo Espichel e a vila de Sesimbra. (Labor, Abril de 1937). No dia 6 de Março, o 1º ano visitou o Castelo de S. Filipe e os 5º e 6º ano deslocaram-se a Lisboa tendo visitado o Museu Militar e a Sé. Finalmente, a 17 de Abril, os 1º e 2º anos percorreram a Serra da Arrábida e deslocaram-se a bordo do barco-motor da alfândega. (Labor, Maio de 1937).

O Liceu de Évora organizou também uma série de visitas de estudo no mesmo ano lectivo: os 3º e 4º anos deslocaram-se a Portalegre, tendo sido a visita custeada pelos alunos; o 7º ano efectuou uma viagem tendo percorrido Viseu, Aveiro, Coimbra, Batalha, Alcobaça e Lisboa, tendo sido a deslocação custeada pelos alunos e com subsídio da Associação. (Labor, Maio de 1937).

As visitas que o Liceu D.João III realizou no 1º Período do ano lectivo de 1936-37 foram apenas em número de dez: no dia 31 de Outubro, o 1º ano visitou a

Igreja de Santa Cruz, o 2º foi em passeio ao Penedo da Saudade e o 3º a Santa Clara a Velha e à Quinta das Lágrimas; no dia 7 de Novembro, o 1º ano visitou o «Ninho dos Pequeninos», a turma A do 2º ano a «Casa dos Pobres», a turma B do mesmo ano a «Oficina de Caixas», as turmas A e B do 3º ano o Jardim Botânico, o 4º ano o Museu de Antropologia, o 5º ano a Sé Velha e o 6º ano o Claustro de Celos. (Labor, Fevereiro de 1937).

Apesar de muito defendidas pelos programas das várias disciplinas, sobretudo nas Ciências, História e Português, as visitas de estudo, tiveram uma dimensão muito inferior àquela que era recomendada. Apenas o Liceu de Évora se refere a quem custeava as visitas -os alunos ou a Associação-, mas talvez esse tenha também sido um obstáculo à sua efectivação.

5.3.2. - A Mocidade Portuguesa

A participação dos jovens na obrigatória Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, foi vivida, sentida e pensada de formas diversas. Já vimos atrás que até a estrutura da Igreja Católica, na pessoa do cardeal-patriarca de Lisboa, manifestou o seu desagrado quanto à realização das actividades ao sábado. Do fervor militante à "oposição", passando por uma certa passividade perante as actividades, o espectro de comportamentos que nos foi dado auscultar foi diversificado.

Se o discurso oficial apontava para a exaltação militante, para o espírito nacionalista e patriótico, o orgulho pela farda, encontramos o contraponto desta exaltação, não só nas atitudes dos jovens, como na imprensa clandestina.

A propósito do que era cantado nas aulas de Canto Coral, ao fazer-se referência ao hino da M.P. foi-nos dito:

„O hino da M.P. aprendemos, mas a gente modificou-lhe a letra (Riso), naquela altura, era por causa do "s" do cinto. «Sociedade secreta soviética...» e não sei quê, era tudo com "s", todas as coisas começavam com "s", lembro-me perfeitamente do fim

«Sociedade secreta sem Salazar saber», cantavamos tantas aldrabices..."(1211/527AV1AB, p.9).

Quanto à Imprensa clandestina, no *Avante !*, (VI Série, nº 6 de Janeiro de 1942, p. 6) "é publicada em Janeiro de 1942 uma pequena história humorística sobre a letra "s" que ornava as fivelas dos cintos das fardas da M.P.: «Há dois dias um nosso leitor viu o filho, que está matriculado numa escola industrial, aparecer-lhe em casa com o fardamento da "Mocidade Portuguesa" que o pai tivera de lhe comprar mas que ainda não tinha visto. O pai admirou o seu ilustre pimpolho devidamente fardado e, apontando para a fivela do cinto onde se via um grande S de metal brilhante, perguntou-lhe: Que quer dizer esse S aí, sabes? O miúdo respondeu-lhe prontamente: Sei, porque também perguntei a um companheiro, que me disse: olha, este S quer dizer: Somos Soviéticos Sem Salazar Saber!..." (Nunes, 1995, pp. 207-208).

A convergência destas duas informações não exclui, no entanto outras posições mais sincronizadas com as propostas da M.P.F:

• "As actividades da M.P.F. ao sábado, (...) ensinaram-me em linhas gerais como se deve fazer o plano de despesas domésticas, a pôr remendos, a passajar, a cerzir, cerzir tecidos em escocês, que é mais difícil. Tratar de doentes ou bebês, no meu caso foi só teórica, mas havia observação directa no centro de puericultura que existia no Liceu M^a Amália (...). Da M.P.F. lembro-me também de fazermos os berços e os enxovais que oferecíamos no Dia da Mãe, trabalhávamos nas aulas de Lavors ou em casa. Imaginávamos berços em caixotes ou em canastras das peixeiras. Fazíamos mantas de restos de lãs, para cobrir os bebês, pretendíamos também que tudo fosse cuidado mas de baixo preço. Defendíamos uma certa pedagogia que com pouco se pode fazer alguma coisa, e nós quase concorriamos entre as turmas para cada uma fazer melhor com menos despesas" (1218/534 AV1AB, p. 4 e 5).

Se a função a esperar da mulher era eminentemente doméstica, as aprendizagens que a M.P.F. proporcionava eram orientadas nesse sentido. A caridade, a aceitação dos valores do Estado, de que esta organização era um dos veículos, incorporou-se em algumas jovens, de tal forma que para além da descrição das actividades, é possível tirar a "lição", perceber qual era o "fundamento pedagógico".

Para alguns dos inquiridos, as actividades da M.P. surgem hoje encaradas como aspectos negativos, surgindo a farda como um estigma: :

" [aos sábados] ...a Mocidade acabava sempre tarde, mas eu não me lembro assim muito ...repugnava-me aquilo, a farda... os exercícios de cantar o hino da Mocidade (Canta) "Lá vamos cantando e rindo..." (Riso) e as fardas, não gostava das fardas..." (1210/526 AV1AB, p. 19).

Salientamos ainda a questão da farda, e da ideologia que estava na base da organização, que parecia oferecer aos membros da M.P. uma certa repulsa:

"...e pronto, a gente lá punha uma fardeta, era uma camisa verde, uns calções... uma fazenda cinzenta... uns botins.. .horrorosos, um bivaque e um dólmen, um casaco cheio de botões (...) ... tínhamos instrução ao sábado...a marchar (...) era inspirado nas mocidades alemãs e italianas, por isso se diz que o regime era fascista...a mocidade fardada já era fascismo.. .eu não o praticava como tal...quer dizer, os miúdos não eram denunciante..." (1217/533 AV1AB, p. 8).

E ainda no mesmo sentido:

"A Mocidade Portuguesa... sentia-me envergonhado quando andava fardado. Andava só quando era obrigado. Fui promovido a chefe de Quina. Havia o chefe de Castelo... ainda fui chefe de Quina. Mas sentia-me incomodado quando andava com farda. Ainda não tinha uma noção política das coisas. Fui sempre muito distraído...." (1219/535 AV1AB, p.3).

Apesar do Incómodo da farda, parece certo que de uma forma ou de outra a M.P. marcou estes jovens, o que aí viveram faz parte da sua memória e do seu património.

Outras actividades que a M.P. proporcionava eram as saídas para o campo, concorrendo de certa forma com as actividades dos escuteiros, numa primeira fase, e mais adiante, acabando por substituí-las:

"...de vez em quando tínhamos umas saídas para fora...íamos acampar... para fora e tal...eu fiz o mínimo possível quando pude deixei (...) havia umas missas com um cardeal, umas missas especiais, umas missas campais, com a Mocidade toda e tal (...) ... lembro-me duma vez que fomos a Lisboa, passámos na Avenida da Liberdade..." (1217/533 AV1AB, p. 11)

E se houve alguns que usufruíram das actividades mais "inovadoras" que a M.P. proporcionava, outros ficaram apenas pelas mais tradicionais. Apesar das subscrições realizadas em algumas escolas para angariação de fundos que permitissem a aquisição de fardamento, ou mesmo apesar da realização de sessões de cinema com filmes cedidos à M. P. pelo Secretariado da Propaganda Nacional para aqueles que não dispunham de meios financeiros para o poder adquirir, muitos jovens viram-se excluídos da participação nas actividades mais dinâmicas:

"...nessas actividades da mocidade havia umas coisas interessantes. Havia por exemplo aulas de esgrima. Havia uma ginástica um bocadinho mais... hmmm...apurada (...) Havia jogos e havia possibilidade de se seguir, frequentar um campo de férias. Mas para isso era preciso que a menina tivesse fardamento, que era uma coisa horrorosa (...) Mas eu que tinha gostado muito de ir a esses campos de férias, acampar, não é? Como não tinha comprado o fardamento, que para as posses dos meu pai era caro, nunca tive acesso a esses campos de férias. Portanto digamos que aí foi uma coisa em que eu senti uma discriminação" (1214/530AV1ab, p. 8).

Se até aqui apenas referimos memórias em que a Mocidade Portuguesa é vista predominantemente com um olhar crítico, com especial ênfase para a questão do que representava andar fardado, outros recordam-na de forma mais positiva:

• "...eu fui dos primeiros filiados da Mocidade Portuguesa a(...) ...estive na M.P. aquele tempo todo, estive depois na Milícia, fui comandante de companhia de Milícia, e hoje rio-me muito quando me falam na política. Porque em todo esse tempo, de política não tive uma única vez...., nem em nenhum curso de graduados, em que me falassem de política. Nunca sequer foi falada a política. E no liceu a rapaziada... a mocidade portuguesa servia para marchar um bocadinho, a gente marchava um bocadinho, mas servia para praticar desporto, que a mocidade pagava, mandava para o liceu treinadores especializados, para o andebol, para o basquetebol, para o futebol e depois iam lá treinar nos dias certos da semana (...) Na Milícia fazíamos instrução militar... estávamos em Caçadores 5...lá eramos tratados como qualquer soldado, e os de comando como qualquer oficial... a ida para a Milícia não era obrigatória... só era obrigatória para os vanguardista (...) Lá íamos nós desfilar, aquilo era uma brincadeira, manifestava-se, fazíamos os acampamentos (...) no parque José Maria Eugénio.. .foi um grande acampamento da mocidade, da milícia tivemos um grande acampamento na Quinta da Marinha e depois. fazíamos mais coisas pequenas durante a semana (..) Quando estávamos nos Caçadores 5... fomos convidados para ir para a Legião.. .e no fim já nos davam o mesmo posto que nós tínhamos na Milícia...".
(1213/529AV1AB, p.4 e 5)

Esta extensa transcrição resume em linhas gerais as tarefas possíveis, o percurso político/organizacional que poderia ser seguido, e mais do que tudo, a incorporação nos participantes do pragmatismo da instituição que, "não falando de política"...., fazia passar o ideário político que todos deveriam aceitar como válido, sem disso tomarem verdadeira consciência. Era o sentido do dever, que juntamente

com a disciplina imposta nos estabelecimentos de ensino e ainda com outros mecanismos, permitiu o relativo sucesso do regime.

É possível ainda recriar estas actividades, ao folhear os *Boletins da Mocidade Portuguesa*, através das abundantes fotografias e relatos aí contidos, dos quais destacamos as deslocações à Alemanha de Hitler, a prática da vela, iniciação desportiva, acampamentos e comemorações (Boletim da Organização Mocidade Portuguesa, 1937). Comemorações do dia 1º de Dezembro em Lisboa com desfile continência à bandeira, ao monumento dos Restauradores, acampamentos nacionais e regionais, canoagem, torneios desportivos, aeronáutica, formação militar para a Milícia, esgrima, hipismo, natação, jogo do pau, atletismo, educação estética e excursões e passeios. Num dos passeios à Serra da Estrela, os filiados "receberam instrução de «Sky»". E ainda visitas à Espanha franquista: "A Ala de Elvas, em visita aos «flechas», deslocou-se em Maio de 1938 a Badajoz onde fôï recebida hospitaleira e galhardamente pelas autoridades civis e militares daquela cidade (...). Um «Castelo» da Ala de Lisboa representou a M.P. nas festas das J.O.N.S.¹ realizadas em Sevilha, em Outubro de 1938". (Boletim da Organização Mocidade Portuguesa, 1938, p. 43)

5.3.4 - As exposições

As exposições realizavam-se geralmente no final do ano lectivo para dar relevo aos trabalhos efectuados pelos alunos do decurso do mesmo.

"... havia exposições no fim do ano dos cadernos, dos trabalhos, dos labores, etc.. As salas de aulas eram decoradas, havia um tema. A professora assistia a cada turma. Estou a lembrar-me de um ano em que a minha turma... eram flores, havia na parede uma faixa preta de papel de lustre na qual colámos malmequeres em que as pétalas eram coladas só nas pontas e fizemos um repuxo no meio,

¹ Juntas Ofensivas Nacional-Sindicalistas, estrutura criada em Valladolid por Onésimo Redondo e Ramiro Ledesma que veio a integrar a Falange em 1937, quando esta se transformou no partido único, na "única entidade política de carácter nacional" (Paniagua, 1988, pp. 53 e 86).

acho que os cadernos eram colocados nas carteiras."(1218/534 AV1AB, p. 5)

As notícias que nos chegaram de exposições escolares enquadram-se no exposto pelos nossos entrevistados, como passamos a exemplificar: No Liceu de Portalegre: "A sala de desenho estava interessantemente decorada "[30 de Janeiro de 1937]. (Labor, Março de 1937). No Liceu de Évora, também se organizou uma exposição de trabalhos dos alunos, executados nas aulas de Desenho e de Trabalhos Manuais, salientando o articulista que foi muito visitada por familiares dos alunos e por curiosos. (Labor, Fevereiro de 1937).

Mas as nossas depoentes referiram-se também às exposições dos Berços, no âmbito das actividades da M.P.F. e da O.M.E.N.:

"...quando nós tínhamos que ir para a exposição dos berços também íamos...mas íam-nos lá levar... era antes do Natal, era por ocasião da festa de Nossa Senhora da Conceição, dia 8 [de Dezembro] era... estavam os berços em exposição, os enxovais, daqueles que pertenciam ao Maria Amália" (1211/527AV1AB, p. 5).

Parece pois que tanto os agora obrigatórios cadernos diários bem como os trabalhos que eram executados no âmbito dos Trabalhos Manuais, dos labores e do desenho eram os elementos privilegiados a expor à observação dos alunos, dos pais e dos demais visitantes. Estas exposições podiam representar a visibilidade das realizações práticas dos alunos ao longo do ano lectivo.

5.3.3 - O Cinema Educativo

Cabe aqui fazer uma referência especial ao cinema educativo ou, de acordo com os autores dos programas, as "projectões animadas". Não que o número de projectões fosse significativo, mas para avaliar o seu impacto nos liceus.

Mas esta não era uma descontinuidade da reforma de 1936, já que em Fevereiro de 1932 fora criada a Comissão do Cinema Educativo, tendo em conta que a "cinematografia desempenha actualmente uma função de muito relevo na

educação dos povos", e com o objectivo de "promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e [para além] de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da geografia e da história".

Os argumentos avançados para fundamentar a criação da Comissão são essencialmente de índole pedagógica: constata-se que "a influência exercida pelo cinema nos alunos é tal que a criança mais rebelde à retenção de uma figura alfabética de quadro fixo segue com interesse notável a expressão e a fixação das imagens animadas, acabando por mantê-las inalteráveis na sua memória". Invoca-se mesmo a autoridade de "Pedagogistas célebres nesta especialidade de ensino [películas educativas, que] são unânimes em afirmar que não virá longe o dia em que a tela substitua nas escolas o quadro negro" (Preâmbulo do Decreto nº20.859 de 4 de Fevereiro de 1932).

Quanto à composição da dita Comissão, integravam-na: o secretário geral do Ministério da Instrução Pública, directores gerais do MIP, inspector geral do ensino particular, director dos serviços do ensino secundário, inspector geral dos espectáculos, director de serviços da 10ª Repartição da Contabilidade Pública, reitor do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), de um artista de reconhecido merecimento em assuntos de cinematografia e de um escritor público [ambos escolhidos pelo MIP](Artº 1º, § 1º).

Eram funções da Comissão do Cinema Educativo "propor ao Ministro da Instrução Pública a execução de películas culturais, indicar nomes de indivíduos idóneos para a confeição dos argumentos respectivos (...) indicar fundamentadamente ao MIP o número de películas que o adjudicatário deverá fornecer à comissão" (Artº 2º).

Finalmente, garantem-se as condições para a exibição, determinando-se "a obrigatoriedade para todos os cinemas estabelecidos no território português da exibição das películas cinematográficas culturais do MIP, pelo tempo e condições normais já estabelecidas pela prática, nas diversas terras do país, conforme será posteriormente regulamentado" (Artº 5º).

"Depois da exibição normal das películas a que se refere este artigo, 25 por cento da receita líquida das exhibições subsequentes, a pagar pelo adjudicatário, constituirá receita do Estado, com aplicação ao MIP, destinada à aquisição de máquinas cinematográficas, seus pertences e acessórios e outras despesas inerentes à execução do presente decreto" (Artº 5, §.1º)

Apesar da legislação determinar procedimentos respeitantes ao Cinema Educativo ele deve ter sido de reduzida dimensão no nosso país. Lançava igualmente raízes em diversos países europeus, tendo reunido o "Congresso Internacional de Roma" em 1934, onde foi criado um "Centro Internacional de filme de ensino".

Não podemos deixar de referir a importância do cinema como adjuvante do ensino mas também como meio de propaganda dos regimes totalitários. Esse seria, nalguns casos o seu sentido mais profundo. Foi o que aconteceu em Funchal no Liceu Jaime Moniz a 12 de Abril de 1935, dia em que se realizaram duas sessões de cinema sonoro sobre a educação física da mocidade alemã: convirá, no entanto referir que a máquina de projecção e o filme eram propriedade de um particular e não do liceu (Labor, Outubro de 1935).

Percorrendo as páginas da Labor referentes às actividades dos Liceus e Colégios vamos encontrando informações igualmente relativas às sessões de cinema. E uma vez mais verificamos que os Liceus Normais apresentavam um conjunto de actividades muito mais rico e diversificado do que os outros estabelecimentos de ensino. Vejamos as ocorrências do do ano lectivo de 1936-37.

Liceu Pedro Nunes em Lisboa (ver quadro nº 16): No dia 23 de Outubro de 1936 "correram no Pathé Luz (inauguração) dois filmes culturais *A máquina a vapor* e *Les Serpents*, e um recreativo *Rival de Sherlock Holmes*" (Labor, janeiro de 1937, p. 345), no âmbito da 1ª sessão cultural do Liceu Pedro Nunes. Mas ao longo do ano lectivo outros filmes de índole cultural e recreativa foram sendo projectados nas diversas sessões culturais no mesmo Liceu. Vamos fazer referência apenas aos referidos como de carácter cultural, a fim de podermos inventariar os filmes "culturais" que foram vistos naquele liceu no decurso do referido ano lectivo: no dia

13 de Novembro foram projectados três filmes "culturais" não sendo referidos quais; a 20 de Novembro de novo dois filmes culturais, também não identificados; a 25 de Novembro, na 6ª sessão cultural um docente fez uma prelecção sobre o "cinema sonoro" seguida da projecção dos filmes *O Mel*, *A Sensitiva* e *A Circulação do Sangue*; No dia 3 de Dezembro, no âmbito da 7ª sessão cultural, cujo tema era "Os Bandeirantes", foram passados os filmes *Cultura da Seringueira*, *Preparação da borracha* e *Gatos e Ratos*; na 8ª sessão cultural, com tema "A Madeira, centro de turismo" a 10 de Dezembro, os filmes vistos foram *Roma*, *Os Paguros ou Bernardos Ermitães* e *Os lírios do Japão*. No dia 17 de Dezembro, na 9ª sessão cultural, com o tema "La Noel", os filmes culturais foram: *O escorpião* e *Anos, meses e estações*. (Labor, 1937, Janeiro). Em Janeiro, dia 9, realizou-se a 11ª sessão cultural, com o tema "O Aqueduto das Águas Livres", tendo sido projectados os filmes *Borboleta Machaon*, *Alhambra de Granada* e *Caça aos patos-bravos em avião*.

A comprovar o interesse que o cinema educativo estava a despertar, o tema da 1ª conferência pedagógica, realizada no dia 15 de Janeiro, era "Cinema escolar: seu aproveitamento no ensino e educação dos alunos liceais", tendo o relator -sorteado entre os estagiários do 2º ano- exposto a forma de o aproveitar no ensino de várias disciplinas. (Labor, 1937, Fevereiro)

Dia 16 de Janeiro, na 12ª sessão cultural, subordinada ao tema "Joana d'Arc", foi visto o filme *O Mosteiro de Leça do Bailio*, realizado pelo professor Túlio T (provavelmente o professor Túlio Lopes Tomás), utilizando para isso a máquina de filmar do Liceu. No mês de Janeiro, na 13ª sessão cultural, no dia 23, subordinada ao tema "Portugal, vulgarizador do açúcar", foi projectado o filme *A Exposição colonial do Porto* e na sessão seguinte, no dia 30 do mesmo mês, sendo o tema "A colonização portuguesa: O Brasil", foi passado o filme *A fauna do Oceano Pacífico*. Já no dia 13 de Fevereiro, na 15ª sessão, com o tema "Evolução da telegrafia", foram vistos os filmes *Chaisse au Blaireau*, *A Extração do petróleo na América* e *As Aves*. (Labor, 1937, Março). Ainda em Fevereiro, no dia 20, no âmbito da 16ª sessão cultural, com o tema "O valor dos Jovens na Unidade do Império-Um meio: a correspondência inter-escolar", foi projectado o filme *Au Soudan - Tombouctou*. (Labor, 1937, Abril). Na 18ª sessão cultural, subordinada ao tema "A Expansão da

língua Portuguesa no Oriente", foram vistos os filmes *Coimbra* e *Plantas que devoram insectos*. (Labor, 1937, Maio) . Dia 1 de Maio, mais uma sessão cultural se realiza com o tema "A sociedade e o indivíduo", desta vez feita por indicação da Mocidade Portuguesa, foi projectado o filme *Angola*. Também a 23ª sessão realizada a 8 de Maio foi da responsabilidade da Mocidade Portuguesa, sendo o tema centra "A Nação" e os filmes vistos *A festa da Marinha* e *Comemoração da Batalha de Aljubarrota*. (Labor, 1937, Junho).

Que conclusões tirar desta extensa lista de filmes que foram mostrados aos adolescentes e jovens alunos do Liceu Pedro Nunes no decurso do primeiro ano lectivo em que entrou em vigor a nova Reforma?

Numa primeira análise, um conjunto de filmes de conotação informativa, facilmente enquadrados pelas disciplinas do currículo, ocuparam a maioria das sessões de cinema. No entanto, a partir do momento em que a "Mocidade Portuguesa "tomou conta" da gestão de palestras das sessões culturais, em cujo âmbito eram mostrados os filmes, o seu carácter altera-se substancialmente, senão vejamos os títulos apresentados nas sessões promovidas pela Mocidade Portuguesa: *Angola*, *A festa da Marinha* e *Comemoração da Batalha de Aljubarrota*.

No dia 29 de Abril, no Liceu José Falcão, no âmbito da "Semana Colonial", foi projectado o documentário *Moçambique*, sendo ainda referidas outras duas sessões cinematográficas não discriminadas. (Labor, 1937, Janeiro). No Liceu do Infante d. Henrique, na ilha de S. Vicente (Cabo Verde), realizou-se uma sessão cinematográfica, no dia 5 de Fevereiro, também não discriminada. E finalmente, no Liceu D: Filipa de Lencastre, em Lisboa, realizou-se no dia 20 de Dezembro uma festa de Natal com uma sessão de cinema, não sendo referido o título do filme (Labor, 1937, Junho).

Se era aconselhada a utilização destes novos materiais e meios de ensino, como vimos apenas uma ínfima parcela dos liceus dispunha de equipamento que tornasse possível a sua utilização. No Liceu de Portalegre, realizou-se mesmo no dia 21 de Abril uma festa desportiva com o objectivo de angariação de fundos para a

aquisição de "um cinema educativo", tendo sido obtido o total líquido de 6.038\$00 (Labor, 1937, Junho).

Ao recensear o ano lectivo de 1936-37, no Pedro Nunes, não pretendemos ter apresentado, todas as exhibições de "cinema educativo" que efectivamente se realizaram. Mas a tendência que acabamos de observar é confirmada pelos nossos inquiridos, já que apenas uma assistiu à projecção de um filme num colégio de Lisboa.

Os dados que aqui ficam são apenas demonstrativos da exiguidade de meios e da situação de privilégio de um dos Liceus Normais, o de Lisboa, que compreendia apenas um total de 528 alunos de ambos os sexos no ano lectivo analisado, contra a restante população do ensino oficial de Portugal continental e ilhas adjacentes, durante o mesmo ano lectivo, de 17.273 alunos. (Labor, 1937, Janeiro). Foram, sobretudo aqueles que se poderam deliciar com as novas imagens em movimento.

Iniciámos este tema com o Liceu Jaime Moniz do Funchal, pois vamos também concluir com o seu exemplo. Não possuindo ainda máquina de projectar, promoveu o núcleo da Mocidade Portuguesa deste liceu no Teatro Municipal uma sessão de Cinema Educativo no dia 4 de Janeiro de 1938, com os seguintes filmes: *Carmona e Salazar*, *Viagem a Braga no 28 de Maio*, *Exercícios da Legião e Mocidade Portuguesa*. Logo no dia 25, os mesmos promotores deram a ver não só aos seus filiados mas também "aos restantes alunos e alunas do Liceu, alunos da Escola Industrial e Comercial do Funchal, Legionários, Comandante da Legião, oficiais e sargentos do Batalhão de Infantaria nº 25 e da Bateria de Artilharia", os filmes do Secretariado da Propaganda Nacional: *Desfile Naval*, *Legião e Mocidade*, *Estradas de Peniche*, *Pérola do Atlântico*, *Lançamento do Dão*, e a *Abertura da Assembleia Nacional*. (Labor, Maio de 1938, p. 617)

O papel da Mocidade Portuguesa reforçou-se durante o ano lectivo de 1937-38 no que toca à vida quotidiana dos liceus, interferindo mesmo na programação do chamado "cinema educativo". É o próprio Boletim da M.P. que explicita essa situação ao dar notícia da actividade da Direcção do Serviço Cinematográfico e Fotográfico, no dizer do seu responsável, António de Menezes:

"No capítulo das produções cinematográficas, reunimos uma série de documentários no formato de 16mm, várias manifestações da M.P. (...) A par, portanto, da propaganda junto do grande público, com os documentários em filme normal possuímos nesta data uma série de filmes que perpetuam as várias actividades da M.P. (...) [que] formarão um razoável arquivo que deve ser exibido nas Escolas com fins de elucidação histórica sobre a M.P. e como exemplificação das nossas primeiras organizações no campo e no desporto" (Menezes, 1939).

Datas	N.º da Sessão	Filmes culturais Projectados
23 de Outubro	1.ª	<i>A máquina a vapor</i>
		<i>Les Serpents</i>
25 de Novembro	6.ª	<i>O Mel</i>
		<i>A Sensitiva</i>
		<i>A Circulação do Sangue</i>
3 de Dezembro	7.ª	<i>Cultura da Seringueira</i>
		<i>Preparação da borracha</i>
		<i>Gatos e Ratos</i>
10 de Dezembro	8.ª	<i>Roma</i>
		<i>Os Paguros ou Bernardos Ermitães</i>
		<i>Os lírios do Japão</i>
17 de Dezembro	9.ª	<i>O escorpião</i>
		<i>Anos, meses e estações</i>
9 de Janeiro	11.ª	<i>Borboleta Machaon</i>
		<i>Alhambra de Granada</i>
		<i>Caça aos patos-bravos em avião</i>
16 de Janeiro	12.ª	<i>O Mosteiro de Leça do Bailio</i>
23 de Janeiro	13.ª	<i>A Exposição colonial do Porto</i>
30 de Janeiro	14.ª	<i>A fauna do oceano Pacífico</i>
13 de Fevereiro	15.ª	<i>Chaisse au Blaireau</i>
		<i>A Extração do petróleo na América</i>
		<i>As Aves</i>
20 de Fevereiro	16.ª	<i>Au Soudan- Tombouctou</i>
13 de Março	18.ª	<i>Coimbra</i>
		<i>Plantas que devoram insectos</i>
1 de Maio		<i>Angola</i>
8 de Maio		<i>A festa da Marinha</i>
		<i>Comemoração da Batalha de Aljubarrota</i>

Quadro nº 16 Filmes projectados no Liceu Pedro Nunes no ano lectivo de 1936-37 .

5.3.4 - Conferências e comemoracionismo

Antes de darmos notícia da realização de conferências e da sua temática geral, que revestiam um carácter "obrigatório" a partir da entrada em vigor da nova Reforma, procuramos verificar como eram encaradas por parte do professorado liceal. Professor no Liceu Rodrigues de Freitas (Porto), José de Barros Nobre afirmava: "Estas conferências, que a nova reforma do ensino liceal torna obrigatórias, não têm outro fim, senão levantar a força moral da raça representada nas gerações em via de formação, para que, confiante e destemida, saiba conservar e desenvolver o muito que há-de herdar." (Nobre, 1937, p. 422).

Foram contabilizadas 387 conferências que se realizaram no ano de 1937 em 29 liceus (Barroso, 1995), numa média anual de 13,6 conferências por liceu. Mas em 1947 apenas se efectuaram 119 conferências para um total de 27 liceus, numa média de 4,3 conferências por liceu. Dez anos depois apenas 20 em 10 liceus (Barroso, 1995), numa média de 2 conferências por liceu. Esta tendência é também reveladora do "apagamento" do espírito de militância e simultaneamente da necessidade de o fazer, já que o regime se encontrava consolidado e os outros instrumentos, exteriores à escola revelavam a sua eficácia, ou simplesmente porque os valores que o Estado pretendia inculcar, já haviam sido incorporados e interiorizados pelo subsistema liceal. Para além desta contabilização, procuraremos elucidar acerca das temáticas que foram objecto de conferência, quem as produzia e qual a percepção que alguns antigos alunos têm sobre elas.

Em relação às conferências disseram-nos:

"... Ouvi palestras feitas por professoras, outras pessoas de fora ou alunas, algumas entremeadas com representações de cenas dos autores de quem se falava. (...) Fiz a minha primeira conferência da obra "Os filhos de D. João I (...) Depois tive que falar sobre a vida de Garrett, era um centenário qualquer (...). Também uma vez uma amiga minha falou de Júlio Dinis..." (1218/534 AV1AB, p. 5).

Mas nem sempre a temática das conferências era tão directamente relacionada com os conteúdos programáticos, como aliás já pudemos observar quando fizemos referência ao cinema educativo e ao âmbito em que se realizavam algumas das projecções cinematográficas.

Vamos procurar seguir as "prelecções" que foram proferidas em alguns dos liceus de que a Labor fez notícia no ano de 1937.

As sessões culturais, prelecções ou conferências levadas a efeito no Liceu de Setúbal no ano lectivo de 1936-37:

A primeira, para além da sessão de abertura do ano lectivo, realizou-se no dia 7 de Novembro e foi dirigida aos alunos do 2º ciclo com o tema "Organização Patriótica da Juventude: A Mocidade Portuguesa". A 28 de Novembro uma outra com o tema "Cultura desinteressada". Nas comemorações oficiais do 1º de Dezembro foram proferidos discursos patrióticos. Para avaliarmos do envolvimento emocional e da variedade da assistência transcrevemos: "Realizou-se no salão nobre do liceu e sob a presidência do Sr. Reitor, que representava o Sr. Governador Civil, perante o elemento oficial, todos os alunos e muitas famílias. O Sr. Reitor fez um discurso patriótico alusivo à data comemorada, fazendo ainda o elogio do condestável D. Nuno Álvares Pereira, cuja estátua se inaugurou, por iniciativa da Associação Escolar...." (Labor, Abril de 1937, p.542). A 12 de Dezembro, dirigida ao 2º ciclo, o tema da prelecção foi "Os diversos conceitos de Liberdade". No dia 16 de Janeiro, igualmente para o 2º ciclo o tema foi "Os elementos fundamentais do Império Colonial". Mais cultural foi a sessão do dia 30 de Janeiro, subordinada ao tema "Música pura e música de programa" (Labor, Abril de 1937).

Mais ideológica do que "cultural", foi a sessão do dia 13 de Março, também para o 2º ciclo, com o tema "Bernardo de Vasconcelos-modelo de estudantes", de que vamos transcrever o breve resumo que figura na Labor: "Os princípios da sua vida escolar em Lamego e sua vida em Coimbra. A acção das más companhias. A aproximação do socialismo. A paragem no rolar para o abismo, principiando a viver uma vida mais elevada, fixando o seu ideal em Deus. A sua entrada na ordem beneditina. A doença impede-o de atingir o sacerdócio. No meio do sofrimento, foi

para todos exemplo de resignação e humildade. Bernardo de Vasconcelos impõe-se à mocidade, como rapaz de ideal firme e vontade indomável" (Labor, Maio de 1937, p. 723). Outra sessão cultural, a do dia 10 de Abril, igualmente dirigida ao 2º ciclo, teve por tema: "Descobrimientos dos Portugueses e colónias portuguesas". No dia 17 de Abril, para alunos do 5º e do 6º anos, a sessão versou assunto do âmbito da Química: "Descarga nos gases rarefeitos: tubos de Geissler, tubo de Crooks e Raios X" (Labor, Maio de 1937).

Bem mais a Norte, no Liceu de Lamego, no decurso do mesmo ano, o 1º de Dezembro foi igualmente alvo de comemoração, tendo o reitor referido o significado da data, sendo seguido pelo professor Pinheiro Braga tendo este terminado a sua alocução "...com uma verdadeira exortação à mocidade, a quem incutiu o dever de trabalhar sempre" (Labor, Fevereiro de 1937, p. 432-3). Para além destes dois oradores também um aluno leu um trabalho que havia realizado, alusivo à data.

Durante o 1º Período lectivo foram realizadas as seguintes conferências: "Classicismo e Romantismo": "A Geografia Nacional e o amor da Pátria; Educação Cívica" e "A Educação Física, sua necessidade e evolução histórica". (Labor, Fevereiro de 1937).

Vamos observar quais os conteúdos das conferências, quase todas comemorativas, realizadas no Liceu D. Filipa de Lencastre (Lisboa) ainda no ano lectivo de 1936-37:

As aulas foram os espaços escolhidos para, no dia 13 de Novembro, se realizarem palestras sobre a figura do "Infante de Sagres"; No dia 15 foi lida a oração de sapiência pela professora Arminda Ribeiro sobre D. Filipa de Lencastre.

As comemorações do 1º de Dezembro puderam contar com a presença do Ministro da Educação e do Director Geral do Ensino Liceal tendo sido proferida uma conferência alusiva à data. A 12 de Dezembro uma palestra sobre "Natal; ideia de Jesus". No dia 25 de Fevereiro realizou-se uma sessão comemorativa da "Rainha Santa"; a 11 de Março outra sessão comemorativa de "Santa Joana" e da "Rainha D. Leonor"; a 15 sessão comemorativa de "Maria Amália Vaz de Carvalho", "Paula Vicente", e "Princesa Isabel de Portugal" e logo no dia seguinte, a sessão

comemorativa da "Marquesa de Alorna" e de "D. Luísa de Gusmão", assim se concluindo esta primeira fase de homenagens a mulheres portuguesas ilustres. Dia 10 de Abril realizou-se uma palestra cultural sobre "Elementos astronómicos das obras de Gil Vicente e Camões". De novo, no dia 15 do mesmo mês mais uma sessão comemorativa desta vez dedicada a "Brites de Moura", "Infanta D. Maria", "Brites de Almeida", "Santa Mafalda" e "Rainha D. Estefânia" e, no dia seguinte, dedicada a "D. Maria II" e "Carolina Michaëlis", sendo a do dia 19 de Abril dedicada a "Luísa Ligea".

A 21 de Abril a professora Maria Rosa do Nascimento profere uma palestra sobre "Colonização Portuguesa" ; dia 23, palestra cultural sobre "Mouzinho de Albuquerque" com homenagem do Núcleo Pró Colónias; sessão cultural sobre Júlio Dinis, no dia 26 a cargo do 3º ano; nova sessão comemorativa, desta vez de "Mariana de Lencastre", "Delade Martins", "Leonor de Alvim" e "Santa Beatriz da Silva". Em Maio, no dia 1, palestra cultural sobre "O elemento pastoril nos autos de Gil Vicente" proferida pela professora Celeste Guerra, seguida de outra a cargo de uma aluna do 7º ano, sobre a obra de Gil Vicente; no dia seguinte realizou-se uma sessão solene para a inauguração do Núcleo de Serviço Social Rainha D. Leonor, com palestra sobre "Educação Social da rapariga, origem e fins do Núcleo"; no dia 4 de Maio preleções, nas turmas, sobre a data de 3 de Maio, a cargo das professoras de História e Português; no dia 6, a aluna Maria Luisa Amaral proferiu uma palestra sobre "Pitágoras, a sua vida, a sua obra e a sua Escola".

Como pudemos observar, os temas que foram abordados nas conferências, realizadas nos vários liceus acima identificados, foram diversos. Desde questões relacionadas com o currículo de algumas disciplinas, passando pelas comemorações oficiais de datas como o 1º de Dezembro, até a outras que procuravam veicular princípios educativos que se enquadravam nos objectivos mais explícitos da Educação Nacional. Uma nota especial para o teor das sessões realizadas no Liceu Rainha D. Leonor, em que sobressaem as mulheres santas e heroínas, isto é, as vidas exemplares que as alunas deviam seguir como guia.

As comemorações obrigatórias do 1º de Dezembro e do dia 27 de Abril, que marcava a investidura de Salazar na pasta das Finanças, prosseguiram no ano

lectivo seguinte, ganhando ainda mais força. Quanto a estas últimas foram assinaladas, a título de exemplo no Liceu Heitor Pinto da Covilhã com uma prelecção do Comandante da Legião, no Liceu de Aveiro onde dois professores tomaram a palavra, no Liceu de Portalegre e no Liceu de Sto. Tirso (D. Diniz), (Labor, Junho de 1938) .

No Liceu de Angra, ao comemorar o 1º de Dezembro, o reitor tomou a palavra e iniciou da seguinte e elucidativa forma o seu discurso "A Revolução continua! Assim afirmou o Chefe -Salazar, que também num discurso dirigido à mocidade académica se referiu à Escola Nova, luminosamente, como sempre, no passo que se segue, a esta indicou as directrizes a seguir, sintetizando ainda o alcance da verdadeira educação" (e cita o discurso de Salazar, referindo mais adiante ainda). Assim e muito bem o tem entendido o eminente catedrático e valioso pioneiro do Estado Novo, sr. dr. Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, cujas reformas, inspiradas no mais e são forte espírito nacionalista, nos dão a consoladora certeza que a Escola vai finalmente, decididamente, corresponder à sua nobre função social: vai educar" (Amaral, 1938) .

Este é apenas um dos vários actos comemorativos em que Salazar é glorificado, considerado O Chefe, e em que afinal é explicado ao público presente o que era para aquele reitor, provavelmente para muitos outros, para o Ministro e para Salazar, a "Escola Nova".

5.4 - Os Materiais de apoio ao ensino

Embora desde o século anterior se importasse material didáctico do exterior (Sampaio, 1934) e os textos programáticos aconselhassem a utilização de uma grande variedade de auxiliares de ensino, nem todos os Liceus e Colégios estariam apetrechados com os meios necessários para dar cumprimento às prescrições.

Acerca dos trabalhos práticos de física e química que requeriam material específico, refere-se o Diário de Lisboa em jeito de publicidade à "Escola Lusitania",

como sendo "...um dos estabelecimentos que mais criteriosamente tem sabido fazer a escolha e aquisição do seu material de ensino; todavia nos dois últimos anos tem sido esta em tal quantidade e qualidade que hoje, no nosso país, só raros estabelecimentos congêneres, tanto oficiais como particulares, podem utilizar material didáctico, pelo menos tão eficiente como o daquela casa de ensino". E acrescenta "São dignas de uma visita as instalações laboratoriais pela forma como estão apetrechadas com material das melhores procedências (...) bem como o Museu de História Natural, no qual se encontram numerosos modelos de anatomia humana, esqueletos de todas as classes de vertebrados, grandes colecções de animais embalsamados, herbários, ricas colecções de minerais, rochas e fósseis, de formas cristalográficas de madeira e vidro (...) . São ainda de mencionar a biblioteca para consulta dos alunos (...) as completíssimas colecções de mapas sobre os mais variados assuntos, muitos dos quais são quase desconhecidos entre nós; os milhares de diapositivos, formando séries iconográficas sobre os mais variados assuntos geográficos, históricos, artísticos, comerciais, industriais, zoológicos, botânicos, etc. e os modelos para o ensino de geometria (...); as colecções de gessos para o ensino do desenho à vista e muitíssimo outro material" ; e para quem quizesse comprovar, são os leitores do Diário de Lisboa convidados a visitar as instalações da referida instituição de ensino, situada na Rua D. Estefânia , nº 126. (Diário de Lisboa, 9-10-1936, p. 2).

É pois notório que, em anos anteriores à primeira grande remodelação do ensino liceal do Estado Novo, já haviam alguns estabelecimentos de ensino modernizado materialmente o seu acervo, o que aliás é justificado pelas tendências metodológicas já verificadas anteriormente, sobretudo nas áreas científicas.

Mas não era só na capital que era possível encontrar estabelecimentos de ensino (particulares) providos de materiais modernos e facilitadores de um ensino mais experimental, valorizando a observação. Também o órgão da Associação Escolar dos alunos do Colégio Academia Figueirense, pela pena de um aluno da 5ª classe (5º ano), apresenta da seguinte forma as características materiais do seu colégio: "A aula de Geografia e História (...) está apetrechada com mapas de todas as partes do Mundo e lindos quadros históricos, nos quais podemos adquirir

conhecimentos que nem sempre os livros nos facultam. (...) ...a aula de Ciências Naturais na qual está instalado um interessante museu de mineralogia e zoologia (...) a magnífica aula de Matemática e Ciências Físico-Químicas vendo-se ao fundo o bem provido e ordenado laboratório de Química (...). Vastíssimo ginásio, com variadíssimos aparelhos de ginástica, onde nos são ministradas regularmente as aulas respectivas e ainda as de Canto Coral" (Lopes, 1934, p. 4). Para além desta descrição entusiástica, o jornal fornece-nos ainda fotografias comprovativas das observações feitas.

Mas se estes colégios e Liceus eram modelares, não podemos certamente tomar a parte pelo todo. E era um professor do Liceu Normal de Lisboa que em relação ao ministério da disciplina de Ciências da Natureza assim se pronunciava: "Quando os assuntos não se prestam para desenhos feitos no quadro, deve procurar-se dar aos alunos uma ideia clara deles pela imagem fotográfica, por meio de projecções de diapositivos, ou ainda melhor, por meio do epidiascópia. Mas quantos liceus no país são possuidores de máquinas de epidiascópia? Quantos mesmo têm uma simples lanterna de projecções? E quantos, tendo ou não tendo lanternas de projecção, possuem uma razoável colecção de diapositivos indispensável?" (Moura, 1935).

Da pobreza absoluta, à existência de alguns materiais, assim falaram os nossos depoentes:

"e logo desde o 1º ano não tivemos uma visita de estudo... projecções nunca se faziam... o único material didáctico que havia eram mapas... e eram dados nas aulas de Geografia Política ou na de Geografia Física, havia o mapa¹ de Portugal, o

¹ Foi adquirida à Livraria Sá da Costa, pelo Ministério da Educação Nacional "para todos os liceus do País" (Catálogo da Livraria Sá da Costa, 1940, p. 95) uma colecção de Mapas Geográficos Físico-Políticos da autoria do Prof. João Soares. A colecção a que nos referimos era constituída por treze mapas diferentes e no dizer dos vendedores possibilitavam "fácil legibilidade obtida com caracteres grandes, visíveis das carteiras mais distantes, facto este que as distingue de todas as outras cartas geográficas de formato análogo; orografia clara, visível, vigorosa, tornando evidente a plástica da região o que se obteve pela união das tintas altimétricas; Rede ferroviária a roxo perfeitamente visível; limites a violeta; absoluta actualização. Resumindo: Na elaboração destas admiráveis cartas teve-se sempre em vista a sua

mapa Mundo, o mapa por continentes... de resto não me recordo de mais nada...(1210/526AV1AB, p. 12), (neste caso, tratava-se do Liceu D. João de Castro instalado num edifício que era o antigo palácio dos Câmaras, condes da Ribeira Grande, na Junqueira).

No Colégio Madre Andaluz (Santarém), a exiguidade de materiais, fazia com que as salas de aula normais fossem reconvertidas em laboratórios e eram utilizados ainda outros materiais que poderiam ser considerados perfeitamente obsoletos noutros estabelecimentos :

•"Aquilo era um Palácio (...) dos Viscondes de Andaluz, que tinha sido adaptado a colégio (...) havia salas grandes e salas pequenas (...) por exemplo a sala onde depois se adaptou a laboratório, tínhamos armários enormes de janela a janela que eram praticamente o laboratório, ...e as mesas (...) depois se afastavam e tornava-se em laboratório e o que era armário fechava-se tudo, e as carteiras e o quadro e secretária serviam [para as aulas teóricas](...)os quadros eram daqueles ainda com cavalete " (1216/532 AV1AB, p.1 e p. 5).

Porém, outros materiais, como os diapositivos, que não foram referidos pelos outros depoentes entrevistados existiam no referido colégio de religiosas:

•"Havia slides....mas muitas vezes eram vistos desenhos..."(1216/532 AV1AB, p.9).

Já o Liceu Maria Amália estaria apetrechado com outros tipos de material, bem mais diversificado do que o antigo D. João de Castro, senão vejamos o que se encontrava ao dispor de docentes e discentes:

•"Mapas, mapas de Geografia ou História, físicos e políticos, mapas de inglês, tábuas - como "la maison", "les repas", "rail station", mapa de reprodução, animais - esferas, o sistema solar, mapas em relevo, material diverso de laboratórios de física, química e biologia

clareza, nitidez e legibilidade"(Idem, Ibidem). O seu preço situava-se entre os 15\$00 e os 45\$00.

onde havia animais embalsamados, modelos de folhas, dos esporos a abrirem, do cérebro, do ouvido, do olho ou dos minerais. Para as aulas de línguas tínhamos que levar livro, claro, caderno como quiséssemos." (1218/534 AV1AB. p. 3-4).

O Liceu de Aveiro recebeu no ano lectivo de 1937-38 quadros parietais: "com destino ao Gabinete de Ciências deste liceu, foram recebidos do Ministério da Educação Nacional: 128 quadros de Botânica; 188 quadros de zoologia; 12 quadros de mineralogia e geologia " (Labor, Fevereiro de 1938). E os outros liceus, terão sido igualmente fornecidos de tão abundante material? Outras referências idênticas não foram encontradas, o que parece fazer destas uma excepção.

A partir dos dados recolhidos, podemos verificar que a apregoada utilização de materiais que a Reforma recomendava, se resumia a uns quantos liceus e colégios, não contando a esmagadora maioria dos alunos com os materiais necessários. De assinalar, no entanto, os laboratórios, que se salientam por entre os espaços e equipamentos observados.

5.5 - As salas de aula e a sua organização

O que se disse para os materiais pode ser entendido igualmente para as características das salas de aula: boas condições nuns casos, mas em outros como no dos liceus instalados em edifícios que não tinham sido concebidos para essa função, as condições eram muitas vezes insuficientes.

A caracterização feita por um aluno do colégio Academia Figueirense, onde estudava, aponta para exuberantes condições ideais: "A ampliação das suas salas, a luz que recebem, o material de que dispõe, dá-nos uma sensação de bem-estar e até de alegria, que facilita a assimilação das matérias que se estudam." (Lopes, 1934, p. 4)

O liceu Maria Amália Vaz de Carvalho oferecia também boas condições de trabalho e de organização do espaço, mau grado as baixas temperaturas...:

- "Lembro-me que o liceu era gelado mas as nossas casas também eram. Não havia caloríferos nem nada dessas coisas que têm agora. A luz era formidável e colocavam as carteiras de forma correcta, de forma a receberem a luz do lado esquerdo. O som da rua era reduzido, nas escolas durante as aulas não havia barulho.(...) O mobiliário era óptimo. Estava tudo preservado. (1218/534 AV1AB, p. 6).

Em outros edifícios que não tinham sido concebidos para a função que desempenhavam, a organização permitiria torná-los mais adequados:

- "Sabe que o Gil Vicente é em S. Vicente de Fora (...) Mas o edifício tinha boas condições, aquilo tinha umas condições maravilhosas. Basta que é um corredor em ângulo recto, só de um lado é que tem salas. Salas amplas, com duas janelas de sacada, e em cada janela se vê o rio, uma vista linda, não é. e em baixo havia então mais umas aulas..." (1213/529 AV1AB, p. 2).

Relativamente à adequação do espaço à sua função, ela poderia determinar um maior ou menor grupo-turma:

- "...devido às condições das salas do palácio havia salazinhas muito pequeninas, portanto, nós tínhamos, o meu 1º ano... a classe tinha 20 alunos, tinha 20 alunos mas não era por intenção didáctico-pedagógica, era porque a sala não comportava mais e nós ficávamos mesmo, de facto, aqueles lá atrás batiam com a cabeça na parede, estávamos ali apertadíssimos (...) as carteiras eram antigas, daquelas que eram para duas pessoas, baixinhas, nós até éramos grandes demais para carteiras tão baixinhas, um corredor ao meio das filas do lado direito e do lado esquerdo, à frente estava um quadro, que era de ardósia na parede e em cima dum estrado a mesa do professor" (1210/526 AV1AB, p.6 e 8).

Mas se alguns dos nossos depoentes não recordam quais os critérios de organização da sala de aula, outros informam-nos que essa organização não era fortuita:

• "...não sabia que via mal (...) assim que entrei para o primeiro ano, tinha assistência médica (...). A localização nas carteiras era coincidente com o grau de visão. E eu sempre fiquei na primeira fila, precisamente por ter dificuldade em ver...a inspecção à vista foi feita pela médica do liceu" (1214/530 V1AB, p. 9).

Um outro exemplo de controlo sanitário encontra-se no liceu Gil Vicente:

• "...tinhamos um gabinete escolar com dois médicos e um enfermeiro (...) eramos inspeccionados todos os anos, havia tratamentos quando nos feríamos a jogar à bola, íamos para a cerca brincar, não é, cabeças partidas, umas vezes parti a cabeça, abri um dedo, enfim, eles estavam sempre lá para tratar dos alunos. Quando os alunos estavam doentes, por vezes eram inspeccionados quando vinham da doença, tinham de ir ao médico para o médico autorizar a vinda para as aulas" (1213/529 AV1AB, p. 12).

Mas no Ensino Privado esses cuidados não eram tão efectivos, como no caso do Colégio Andaluz (Santarém):

• "Os pontos eram escritos no quadro. E foi assim que se descobriu, aos quinze anos, que eu não via. Que da carteira da frente..., eu comecei a não ver da carteira da frente" (1216/532 AV1AB, p. 5).

5.6. - A disciplina

• "Vocês não podem conceber o que era o liceu comparado com o que é" (1218/534 AV1AB, p.2).

Talvez esta afirmação permita enquadrar as representações que os nossos depoentes têm das realidades escolares no tempo. Mas como foi vivenciada e

sentida e até mesmo interiorizada a disciplina, a ordem, aquilo que a instituição queria inculcar aos estudantes?

O papel desempenhado pelos professores como transmissores da ordem, das regras de conduta a adoptar, terá sido e será sempre importante. No entanto, nem sempre o enunciado dessas regras era, ou melhor, raramente seria feito de forma explícita. Seria através do currículo oculto que essa postura passaria para os alunos:

"...os professores não eram nada afectuosos, (...) o que comigo cortavam as hipóteses todas da vertente cognitiva, intelectual... encaixava sempre na parte afectiva, daí em diante não se conseguia fazer nada...de modo que em geral os professores eram frequentemente autoritários..." (1210/526 AV1AB, p.11).

Mas sem dúvida que o papel tutelar, da ordem a aprender e a não contestar, -primeiro na escola primária e finalmente na sociedade- era no liceu identificado com o chefe máximo da hierarquia: o reitor ou no caso que passamos a expor, da reitora:

"...havia a Dona Guardiola, que era a reitora e que exercia sobre tudo, toda a vida do liceu, um controle absoluto. A senhora chegava a ir para a porta do liceu assistir à saída das alunas, e como é natural, em frente havia meninos (...) e então havia cenas absolutamente pavorosas. Porque a senhora se via uma menina que atravessava a rua e se ia encontrar com um rapaz, ela fixava, e depois chamava os pais, e não sei quê. Também através dela, e não era só ela, eram também outros, enfim, segundo directrizes dela, havia controle de leituras. Se alguma aluna era apanhada com um livro que estaria no "index", chegavam a ter faltas de castigo e...depois era horrível" (1214/530 AV1AB, p.5).

Como podemos observar, não era só a disciplina interna do liceu que deveria ser assegurada, eram também as regras de conduta inter-pares, e era ainda a censura, inclusive às leituras, que seria seguida de repressão, caso as ordens não fossem acatadas.

Os preconceitos relativamente ao relacionamento entre jovens de ambos os sexos, não era somente apanágio da Reitora Guardiola, embora no Colégio Andaluz (Santarém), um pouco mais liberal do que o Liceu Maria Amália (Lisboa) os rapazes se pudessem aproximar do portão:

•"O Colégio era feminino. Os rapazes sujeitavam-se só à grade do portão, que quando atiravam a capa para lá, para dentro, às vezes era o diabo. Porque eles depois¹ não podiam entrar no liceu sem capa...e ninguém lhes dava a capa" (1216/532 AV1AB, p. 2)

Outros encontraram um sentido na disciplina, encararam-na como à construção do respeito, embora refiram também que o culminar de acções não previstas nas regras de conduta exigidas aos alunos, poderiam ir até à exclusão:

•"A disciplina...havia uma disciplina, mas não era rígida. Mas era uma disciplina que fazia sentido. E tínhamos respeito. Mas era mais alguma coisa de educação, mais isso do que outra coisa, 'respeito pelo professor e aos contínuos e ao chefe de pessoal menor (...)' também era já velho e toda a gente respeitava o chefe do pessoal menor como respeita um professor. Um respeito muito grande por ele. E o reitor, já se sabe, quando havia qualquer coisa... lá vinha a suspensão. E a suspensão eram faltas. E as faltas podiam provocar reprovação." (1213/529 AV1AB, p.9)

Mas nem todos sentiram a vigilância e as regras mais ou menos rígidas como tal. Para estes, os objectivos do sistema deram os frutos pretendidos, foram interiorizadas e por sua vez transmitidas a outras gerações:

•"Acho que era toda uma cultura de disciplina principiada em casa, continuada na Igreja.(...)...e assim sentia-me feliz, eu as minhas amigas, do segundo ao sétimo ano, que ainda hoje contacto, não

¹ Curiosamente, no Liceu de Santarém o uso de capa era obrigatório, como nos referiu um depoente: "...em Santarém éramos obrigados a andar de capa e batina...obrigados, isto só é verdade em Santarém e Coimbra...incluindo as senhoras..." (1217/533 AV1AB, p.5).

nos sentíamos aperreadas em geral. Chegávamos ao Liceu, vestíamos uma bata e assim se esvaziavam as possíveis vaidades pessoais e sociais, era um elemento de disciplina.(...) Estas coisas metem-se dentro de uma pessoa, a pessoa depois canaliza numa disciplina.(...) Era um elemento de disciplina a bata." (1218/534 AV1AB, p. 7 e 8).

Como vimos, se para uns a disciplina imposta pelo liceu serviu de modelo e nele se enquadraram confortavelmente, sentindo-se parte activa e integrante do "sistema", sentindo-se inclusivamente protegidos pelo controlo que sobre eles era exercido, outros houve que viveram essas regras de conduta de forma menos confortável, vendo a sua sensibilidade ferida ou demasiado condicionada, sendo levados a sentir uma certa forma de receio, intimidação ou revolta. O liceu salazarista criou conflitos internos, soube calar as vozes discordantes, e instalar o medo do castigo e ainda ganhar os seus adeptos, os que interiorizaram a "cultura de disciplina" e o "culto do chefe". Mas conseguiu também instalar em alguns o espírito de revolta contra todos os condicionalismos impostos - efeito perverso do condicionamento.

5.7 - O Público e o Privado

Para além das discrepâncias que já tivemos ocasião de observar entre o ensino público e o privado, relativas por exemplo, à disciplina e tipos de sanções, bem como sobre a vigilância médico-sanitária, haverá outras, mais específicas que nos poderão fornecer uma outra imagem das diferenças entre os dois tipos de ensino.

Dada a exiguidade do número de liceus públicos, uma parte significativa dos jovens que frequentavam o ensino liceal fazia-o em colégios. Em 1930, para 14970 alunos do ensino público, contar-se-iam 4298 do privado (Nóvoa, 1990, p.486), numa relação de 3,5 para 1, no ano lectivo de 1936-37, seriam 19991 os alunos do público e 14227 os do privado (Annuaire, 1938), numa relação de 1,4

para 1, mas em 1940, encontramos dados que invertem esta tendência, já que para 15877 do público, contam-se 20590 do privado. (Nóvoa, 1990, p.486), numa relação de 0,7 para 1. Se o crescimento do ensino secundário-liceal se verificou no sistema público, foi ainda mais notório no privado.

Mas que diferenças substanciais encontramos entre um e o outro tipo de estabelecimentos? Já vimos que alguns dos colégios estavam particularmente bem apetrechados, mas o mesmo acontecia também com alguns dos liceus públicos.

O que nos disseram os antigos frequentadores do ensino privado, quanto às habilitações dos professores de que alguns os seus colégios dispunham? Como no caso de um colégio de província:

•"Era o ensino particular. Os professores eram... havia muito poucos indivíduos com habilitações específicas para o ensino. Eram profissionais liberais. Os advogados, os médicos, sim. (...) Lembro-me perfeitamente que o Português era dado por um juiz... eram pessoas estabelecidas em Abrantes que eram convidadas a dar aulas. Só um deles é que vivia exclusivamente do ensino. (...) A Educação física era anedótico...era um sargento que fazia uma dúzia de exercícios com botas cardadas da tropa" (1219/535AV1AB, p. 3)

Num colégio de Lisboa, o Colégio Parisiense, a professora de Inglês era de nacionalidade Inglesa, e não teria formação específica semelhante à das professoras do ensino público:

•"...tivemos uma que não sabia nada de Português, mas depois começou a aprender, que a gente ensinava-lhe...(...) [A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação]... era dada por um advogado" (1211/527 AV1AB, p. 3 e p. 6).

Uma aluna de um colégio de confissão religiosa católica (o Colégio Madre Andaluz, em Santarém), afirmou:

" ... as irmãs... uma grande parte delas não tinha nível (...) e professoras de fora, contratadas também não convinha muito...no meu tempo eram só duas...porque de resto era tudo material da casa... (...) [a Madre Luísa] não podia ser directora do colégio, ela era a fundadora, ela não tinha exame da 4ª classe! Falava Português, Francês, Inglês..." (1216/532 AV1AB, p. 14-15).

No ensino público era requerida aos professores formação científica e pedagógica. Mas se encontrámos esta divergência quanto à qualidade, ou melhor, quanto à formação específica de quem ensinava em cada um dos casos em análise, outra divergência pode ser constatada, a da menor imposição da ideologia dominante:

" ... não desfilámos [No âmbito da M.P.F....] pela avenida toda, ela [a directora] disse que não, porque podíamos ser atropeladas" (...) ... tinha assim uma certa regra...ela...devia falar com as pessoas que lhe interessavam... e modificava aquilo, ela não deixava de ter, o que é... tinha de outra maneira" (1211/527 AV1AB, p.6 e 8)

Embora não fosse possível fugir muito à vigilância que o Estado fazia ao sector privado através da inspecção:

"As freiras puseram lá foi uns quadros (...) Puseram o Carmona e o Salazar e puseram aqueles da lição do Salazar. Deixou aquilo muito folclórico, foi o que fizeram..." (1216/532 AV1AB, p.14).

Outro aspecto que convirá salientar relaciona-se com a disciplina, ou melhor com o relativo carácter formativo dos castigos:

"...os outros labores que nós tínhamos era quando estávamos de castigo... se fazíamos alguma coisa, o castigo era fazermos... botinhas, casaquinhos..." (1211/527 AV1AB, p. 5).

"...até podíamos ficar sem recreio, até podíamos ter que ir todas para a sala coser ou estar quietas e caladas, ali, um bocadinho,

depois lá nos soltavam, parecíamos umas toirinhas lá em baixo no pátio..." (1216/532 AV1AB, p. 16).

Os colégios podiam ainda proporcionar actividades mais diversificadas, o que nos liceus já não ocorreria:

"...entrávamos às 9 e saíamos às 17.. mas onde se tinha todas as actividades. estudava piano... era uma actividade extra... tínhamos sempre Francês e Inglês, desde o princípio até ao fim (...) como auxiliares de ensino nós tínhamos... e o colégio tinha livros, fora os adoptados... naquela altura era o livro único, de maneira que as professoras levavam..." (1211/527 AV1AB, p. 1 e 2).

Assim, as escolas privadas configuravam espaços em que a possibilidade de autonomia era maior, apesar das imposições inerentes à vigilância da Inspecção ao ensino particular.

5.8 - À procura da Escola Activa

Como verbalizavam os professores inseridos no sistema de ensino liceal a proposta "Escola Activa"? Como a sentiram os alunos que vivenciaram o ensino nos anos 30-40? E, finalmente, que conclusões podemos inferir a partir dos testemunhos analisados?

Muito antes da Reforma de 1936 vários professores que deixaram o testemunho das suas opções pedagógicas eram adeptos da Escola Activa, ou dos métodos activos. Em 1931, uma professora do Liceu afirmava, relativamente à necessidade de modificar os métodos de ensino: " transformação dos métodos de ensino em métodos activos, que tendem a favorecer a actividade pessoal da criança, procurando rodeá-la das mesmas condições que encontrará na vida, levando-a a resolver problemas em que é colocada, dentro das suas forças e da sua mentalidade.." (Primo, 1931).

Uma outra professora, no Jornal do Colégio Academia Figueirense, ao definir a sua perspectiva de Escola Nova, e mostrando-se apologista dos seus métodos,

explicita quais os procedimentos a seguir: " o ensino é todo experimental, racional, activo: os próprios alunos é que investigam e preparam as diversas experiências científicas. Procuram na biblioteca, sempre adaptada à sua mentalidade, livros sobre o que desejam saber ou aprofundar e registam os resultados das suas investigações. O professor auxilia, estimula e orienta, carinhosa e fraternalmente" (Dias, 1937, p. 2).

Outros encontravam actividades a que atribuíam o papel de realizar uma escola activa": o Teatro escolar é o melhor processo de realizar a "Escola Activa", sabendo-se escolher as peças com rigor pedagógico" (Labor, 1937, Abril, p. 553)

Mas a realidade a enfrentar no dia a dia, sobretudo no ensino público, terá sido pouco adequada ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem tão estimulantes: "com classes de 40 e mais alunos a acção do professor é entravada e enfraquecida. Não há possibilidade de fazer um ensino activo com tamanha multidão. O professor defende-se, discursando ao «numeroso auditório». Se tem cinco turmas de 40 alunos, são 200 cadernos diários que tem de ver e 200 exercícios a corrigir..." (Sampaio, 1936, p. 503).

O objectivo da Escola Activa da Reforma de 1936 era, como já vimos, á de uma certa escola activa, muito longe das propostas da Educação Nova. Era a escola activa nacionalista, e pretendia-se activa para melhor enquadrar os estudantes no "clima" ideológico do regime. Se a entendermos neste sentido, alguns professores lograram o êxito da proposta feita. O exemplo que se segue é sem dúvida paradigmático:

"Hmm... depois houve uma professora que também foi importante, que era a Dr^a Teresa Navarro, que foi professora de religião e moral. (...) ... ela deve ter sido incumbida de ensinar e levar as pessoas para o catolicismo. E foi excepcional, nesse aspecto, porque era brilhante, era convincente, e eu que não tinha educação religiosa, o meu pai era anticlerical, como se chama, fiquei absolutamente fascinada. E decorre que uma vez ela estava na aula a descrever a paixão de Cristo, de uma maneira tal, que eu

desatei num choro convulsivo (...) ... eu comecei a pedir ao meu pai para ir à Igreja, para ter catequese e...para fazer a comunhão solene e essa coisa toda. De maneira que esta senhora foi a detonadora da minha fase mística, digamos assim" (1214/530 AV1AB, p. 4).

Ao observarmos as actividades extra-curriculares que ocorreram em muitos liceus nos anos imediatamente a seguir à Reforma de 1936, muito activas se mantiveram as escolas em termos de visitas de estudo, conferências e actividades da Mocidade Portuguesa. Mas era essa a ideia que estava subjacente à proposta da "escola activa" dos textos normativos e não a da verdadeira escola activa baseada na criatividade e acção dos alunos no contexto da acção dos programas.

Terá sido a ideia deste tipo de Escola Activa em que as actividades -as que existiam de facto- eram seleccionadas-impostas pelo poder através da Escola. Não se afastava da proposta, já analisada anteriormente de Domingos Evangelista, ao fazer a sua tradução-adaptação do texto homónimo de Ferrière.

5.9 - Andar no Liceu: quem e para quê?

Nos círculos políticos -a Assembleia Nacional- e no seio da classe docente -os congressos pedagógicos- a função do liceu tinha sido objecto da discussão possível, durante os anos anteriores. Mas, o texto da reforma esclareceu as dúvidas, já que de acordo com a letra da lei, o liceu adquiria então, a partir daí, por decreto "...uma indiscutível autonomia." (Decreto 27.084, p. 1236). Mas a realidade, qual era? A frequência dos liceus era vista apenas como uma preparação para o ensino superior ou era sentida como a preparação cultural com a qual se entrava na vida activa?

A ideia da visão de conjunto e da "cultura geral" que o liceu permitia é afirmada em 1934 por um aluno e reafirmada em 1997 por outro antigo aluno, no primeiro caso uma opinião prospectiva: "Instalado em edifício próprio, oferece todas as condições para que os jovens que têm a felicidade de o frequentar, saiam com a

bagagem de conhecimentos ao triunfo na vida prática." (Lopes, 1934, p. 4) E ainda neste segundo caso com a experiência da vida já vivida:

"Basicamente tínhamos uma coisa: tínhamos um curso liceal, que nos preparava para a vida. Saíamos com um nível de cultura geral que nos permitia alargar qualquer coisa com a maior das facilidades. Porque nós não sabíamos muito de cada...disciplina, digamos assim, mas sabíamos o suficiente para podermos entrar facilmente no assunto. (...) Mas mesmo assim, continuo a pensar que no nosso tempo, se aprendia mais um bocadinho (...) Qualquer rapaz que saísse do liceu, chegava a qualquer ponto e adaptava-se facilmente, pronto, tinha conhecimentos de: francês, de inglês, de história, de ciências, de matemática, pronto, de todas elas, de tudo se sabia um pouco" (1213/529 AV1AB, p.11).

Mas apesar destas duas opiniões apontarem no sentido da tal autonomia do ensino liceal, nem sempre ele era entendido como tal, como neste caso:

"[no 7º ano]... Ai, isso puxavam muito... já puxavam mais.... diziam que nos estavam a preparar para entrar na faculdade" (1211/527 AV1AB, p.12).

Já em capítulo anterior procurámos saber se o ensino liceal era ou não elitista e verificámos que uma boa parte dos alunos que concluíam este nível de ensino seguia estudos superiores. Porém, nem todos o faziam. E os que não faziam era geralmente porque não tinham possibilidade de ir mais além. A formação fornecida pelo liceu permitia, como já vimos, uma colocação ao nível do funcionalismo público ou noutro sector dos serviços. Ir para o ensino superior acarretava despesas que uma boa parte dos pais não podia suportar. Mas a isenção de propinas, aos olhos dos nossos depoentes, permitia que a frequência do liceu fosse facilitada:

"Havia muitos alunos com isenção de propinas. Era fácil ter isenção de propinas. Eu estudei com isenção de propinas, não tinha pai, não tinha pai para pagar propinas, as minhas irmãs estudaram, a mais velha... teve sempre bolsa de estudo, inclusivamente foi

contemplada pela assistência de estudantes quando andou na faculdade" (1213/529 AV1AB, p. 3).

Outro caso ainda que foi referido relativo a isenção de propinas:

•"... então a minha mãe pediu ao meu avô para fazer um requerimento e ele fez, dizendo que eu tinha perdido o meu pai e tinha mais dois irmãos, estava outro para nascer, pedi isenção de propinas, e eu não paguei" (1218/534 AV1AB, p. 10).

Parte dos alunos que não seguia para o ensino superior era por manifesta incapacidade financeira das suas famílias. O que achamos curioso é a valorização feita relativamente à isenção de propinas como tendo sido um meio que possibilitou, aos que não teriam capacidade financeira, o acesso ao ensino liceal. Mas não eram só as propinas que tornariam o curso dos liceus incomportável, eram os livros, os cadernos, os materiais de desenho e outros, era a alimentação, que, dado o horário ser repartido entre manhã e tarde obrigava a fazer refeições no liceu, era a repartição geográfica do ensino público -e as mensalidades incomportáveis para a esmagadora maioria das famílias no ensino privado, situado quase só nas capitais de distrito, - e ainda a impossibilidade de dispensar o trabalho dos jovens como suplemento do orçamento doméstico. O seguinte depoimento ilustra parte do que acabámos de referir:

•"Aí é que havia um bocadinho de distinção. Havia uma cantina e havia um bar. Na cantina as refeições tinham um preço x que na altura era muito barato, mas para quem não tinha possibilidades financeiras era muito, chegava a ser caro. Mas então havia a hipótese do bar. Por conseguinte as pessoas como eu, que não tinham posse para ir à cantina, levava-se umas sanduiches e fá-se ao bar para beber uma bebida ou qualquer coisa..." (1214/530 AV1AB, p.2)

Como vimos atrás, a maioria dos potenciais alunos do Liceu viram-se completamente excluídos da frequência deste nível de ensino por dois processos distintos: o da reprovação nos exames de admissão, mas aí seria uma questão de

tempo, ou pela exclusão social. E foi este caso que assegurou durante décadas a reprodução do sistema. Foi da literatura que retirámos o exemplo que ilustra a situação:

· "Por essa altura o Júlio começou a andar esquisito. Não ria, não falava, não se interessava pelos jogos, aparecia menos lá em casa. Não sei se seria o mais inteligente, mas era o que sabia mais. Trazia sempre as lições na ponta da língua, não se enganava nas contas nem dava erros no ditado, papagueava a história e a geografia, os rios, as serras, as linhas férreas. Era o melhor aluno, mas o pai trabalhava numa fábrica de ferragens e não tinha meios para o mandar para o Liceu, nem sequer para a Escola Comercial e Industrial. O professor Lencastre ainda foi falar com ele. Mas nada a fazer, o Júlio estava condenado à oficina" (Alegre, 1996, p.199)

Porém, outras famílias que poderiam proporcionar formação universitária não o fizeram, mas por outros motivos :

· "... não tinha muita gente que se formou, para seguir para a faculdade pouca gente seguia... mas ainda houve, mesmo internas...que aquela escola [colégio parisiense] recebeu muita gente das colónias e então...vinham para cá estudar e ficavam ali (...) ...fazia-se exame no 3º e no 6º, depois era o 7º, aquelas que ela [a directora do colégio] conseguia convencer a família...continuavam e algumas até iam para a faculdade, no meu ano ainda fomos umas cinco..." (1211/527 AV1AB, p.7).

Atesta-se pois, não só o carácter elitista do ensino liceal, mas também o seu carácter sexista, inerente aos valores que o Estado-Novo veiculava relativamente às funções da mulher na sociedade. Mais "mães" que "mulheres" a quem não podia faltar a aprendizagem das "prendas domésticas", da Puericultura, dos labores femininos e da economia doméstica, como já pudemos observar. Aliás, todos

estes dados vão ao encontro dos números que apresentámos quando procedemos à análise de necessidades.

5.10 - Algumas Conclusões sobre o Quotidiano Liceal

Neste momento é tempo de fazer um balanço no sentido de sistematizar algumas das informações obtidas através da recolha oral e da sua aferição com as outras fontes que procurámos desbravar.

Se os programas propunham explicitamente para cada uma das disciplinas a realização de experiências e actividades facilitadoras da aprendizagem, de um modo geral, as actividades que nos foram relatadas e que eram proporcionadas aos alunos ficavam muito aquém daquelas prescrições programáticas, com a provável excepção das actividades dos «Liceus Normais», dinamizados pelos docentes estagiários. Mais efectivas terão sido as experiências das disciplinas "científicas".

a) **As visitas de estudo** enquanto actividades adjuvantes do ensino, apesar de muito defendidas pelos programas das várias disciplinas, sobretudo nas Ciências, História e Português, tiveram uma dimensão muito inferior àquela que era recomendada. O facto de serem muitas vezes os próprios alunos a custear as deslocações pode ter sido um obstáculo à sua realização.

Mas as visitas de estudo e demais actividades de carácter comemorativo, festivo e desportivo podiam e deviam, nalguns casos específicos ser desenvolvidas no âmbito da obrigatória Mocidade Portuguesa. Esta organização delineava as tarefas possíveis, o percurso político/organizacional que poderia ser seguido, e mais do que tudo, a incorporação nos participantes do "pragmatismo" da instituição que, mesmo "não falando de política" (1213/529AV1AB), fazia passar o ideário político que todos deveriam aceitar como válido, sem disso tomarem verdadeira consciência. Era o sentido do dever, que juntamente com a disciplina imposta nos estabelecimentos de ensino e ainda com outros mecanismos, permitiu o relativo sucesso do regime.

b) Menos ideologizantes, as **exposições** eram uma manifestação das actividades escolares igualmente propostas nos programas, que poderiam dar às famílias e aos próprios alunos um maior sentido prático relativamente àquilo que se fazia no quotidiano do Liceu. Parece pois que tanto os obrigatórios cadernos diários bem como os trabalhos que eram executados no âmbito dos Trabalhos Manuais, dos Lances e do Desenho eram os elementos privilegiados a expor à observação dos alunos, dos pais e dos demais visitantes. Estas exposições podiam representar a visibilidade das realizações práticas dos alunos ao longo do ano lectivo.

c) A defesa do **Cinema Educativo** não é explicitamente feita no texto dos programas, mas as referências à projecção de filmes surge como aconselhada para algumas disciplinas, o que nos levou a indagar qual a sua extensão e temática privilegiadas. Os dados que obtivemos são apenas demonstrativos da exiguidade de meios e da situação de privilégio de um dos Liceus Normais, o de Lisboa, que compreendia apenas um total de 528 alunos de ambos os sexos, no ano lectivo de 1936-37, contra a restante população do ensino oficial de Portugal continental e ilhas adjacentes, durante o mesmo ano lectivo, que era de 17.273 alunos. Foram, sobretudo aqueles que se puderam deliciar com as novas imagens em movimento.¹⁴

Mas se os filmes projectados neste Liceu tiveram na sua maioria uma componente curricular, também neste domínio a M.P. vai desempenhar um papel fundamental enquanto instância expúria à escola mas incumbida de a enquadrar ideologicamente. Os títulos de alguns filmes que vão sendo "produzidos" e mostrados no âmbito desta organização são elucidativos da sua componente "educativa": *Carmona e Salazar, Viagem a Braga no 28 de Maio, Exercícios da Legião, Mocidade Portuguesa., Desfile Naval, Legião e Mocidade, Lançamento do Dão, e a Abertura da Assembleia Nacional.*

d) Quanto às **conferências**, como pudemos observar, os temas que foram abordados nos vários liceus que recenseámos, foram diversos. Desde questões relacionadas com o currículo de algumas disciplinas, passando pelas comemorações nacionalistas oficiais de datas como o 1º de Dezembro, até a outras que procuravam veicular princípios educativos que se enquadravam nos objectivos mais explícitos da Educação Nacional. As comemorações obrigatórias do 1º de Dezembro e do dia

27 de Abril (que marcava a investidura de Salazar na pasta das Finanças) eram também momento propício para prelecções onde pontuava não só a M. P. como até a Legião, bem como os panegíricos aos "Chefes" : Salazar e Carneiro Pacheco.

e) Os programas propunham a utilização de um sem número de **materiais** certamente conducentes quer à motivação dos alunos quer à facilitação das aprendizagens. No entanto, a partir dos dados recolhidos, podemos verificar que a apregoada utilização de materiais que a Reforma recomendava, se resumia a uns quantos liceus e colégios, não contando a esmagadora maioria dos alunos com os materiais necessários. De assinalar, no entanto, a preocupação com os laboratórios que se salientam geralmente por entre os espaços com equipamentos mais ou menos adequados.

f) Quanto à **Disciplina** imposta pelo Liceu, se para uns ela serviu de modelo no qual se enquadraram confortavelmente, vendo-se como parte activa e integrante do "sistema", sentindo-se inclusivamente protegidos pelo controlo que sobre eles era exercido. Houve outros, que viveram essas regras de conduta de forma menos confortável, vendo a sua sensibilidade ferida, sendo levados a sentir uma certa forma de receio, intimidação ou revolta. O Liceu criou conflitos internos, mas, no entanto, soube calar as vozes discordantes, e instalar o medo do castigo e ainda ganhar os seus adeptos, os que interiorizaram a "cultura de disciplina" e o "culto do chefe". De facto a disciplina do Liceu estava a preparar os jovens "para a vida", onde iram ser confrontados com a censura, com a polícia política, com a propaganda e com todas as proibições que o Estado-Novo instituiu.

g) Pudemos ainda constatar algumas **diferenças entre o ensino público e o privado**, sendo levados a concluir que as escolas privadas configuravam espaços em que a possibilidade de autonomia era maior, apesar das imposições inerentes à vigilância da Inspecção ao ensino particular.

h) Ao observarmos as **actividades extra-curriculares** que ocorreram em muitos liceus nos anos imediatamente a seguir à Reforma de 1936, muito activas se mantiveram as escolas em termos de visitas de estudo, conferências e actividades da Mocidade Portuguesa. Mas era essa a ideia que estava subjacente à proposta da

"escola activa nacional" dos textos normativos e não a da escola activa puerocêntrica, baseada na criatividade e autonomia dos alunos no contexto da acção dos programas.

i) Por consequência, o Liceu deveria ser elitista e sexista, o que era inerente aos valores que o Estado-Novo veiculava relativamente às funções da mulher e do homem na sociedade. Quanto aos que frequentaram o Liceu e foram sujeitos às suas experiências eminentemente comportamentais e "educativas", era esperado que viessem a ser o "escol". Os que ficavam "de fora" do Liceu representavam a esmagadora maioria da população juvenil. Aliás, isso vai ao encontro dos números que apresentámos quando procedemos à análise de necessidades.

Este foi o "retrato" possível do Liceu que o Estado-Novo promoveu, sob a égide de Salazar.

6 - Conclusão

De certa forma, o que nos levou à abordagem do Modelo da Reforma de 1936 foram os problemas do presente, a possibilidade de uma reflexão que se impõe quanto à importância que a educação escolar tem e teve como instância de formação, de controlo e de endoculturação das gerações mais novas. E por isso assume importância prioritária a avaliação curricular, bem como a sua História, o conhecimento dos seus momentos de ruptura e de descontinuidades relevantes:

Assim, generalizando comparativamente, se a Reforma de 1936 permitiu a estruturação de um Estado autoritário, as actuais, permitirão transformar os jovens naquilo que elas conseguirem delinear e implementar. O nosso estudo deu corpo a, mediante uma dada Reforma, identificar se ela estava ou não apta a responder às necessidades da população alvo e de verificar se a Política Educativa era, efectivamente, um prolongamento directo da Política de Estado.

Sistematizemos os principais passos e conclusões do nosso trabalho, segundo os pressupostos iniciais e o desenvolvimento da investigação. O que pretendemos realizar foi, afinal, no âmbito da emergente História do Currículo, um estudo intensivo da Reforma do Ensino Liceal de 1936, de modo a conhecer as suas fontes, as suas características e as suas implicações.

Iniciámos a investigação com uma simulação de **análise de necessidades**, procedendo à análise do Contexto, na perspectiva da formulação de Metas e de Objectivos que poderiam/deveriam ter sido identificados, de modo a dar satisfação às necessidades educativas e não educativas existentes na época (anos 30). Dessa análise de necessidades concluímos fundamentalmente que:

- A situação dos professores, tanto ao nível da sua Formação Profissional, como da sua submissão ao poder político, do seu número e dos seus índices salariais, foi-se agravando progressivamente;
- Os adolescentes que frequentavam o Ensino Liceal representavam uma escassa minoria, tendo em vista a população total de adolescentes com idade de frequentá-lo e a partir da observação dos que terminavam a instrução Primária, bem como dos dados que nos informam sobre os quantitativos de ingresso no Liceu durante os anos 30, e da progressão ao longo dos ciclos (a partir do exemplo da frequência do Ensino Particular);
- As características e a quantidade de Liceus e estabelecimentos de Ensino particular, os quais, apesar de cresceram, eram manifestamente insuficientes para responder de forma pronta às necessidades da população a escolarizar, em situação ideal, e mesmo face à situação de aumento da procura, - que parece ter contribuído para o crescimento exponencial do Ensino Privado - até que em 1940, os números revelam que o sector ultrapassou já em número de alunos, o sector público;
- O Mercado de trabalho necessitaria de maior e melhor formação ao nível da preparação dos quadros médios e superiores, o que justificaria a função de fim em si-mesmo do Ensino Liceal.

Prosseguimos com a avaliação do texto da Reforma Educativa, partindo da hipótese ideal que a função do currículo deveria ser a de satisfazer as necessidades dos indivíduos e dos grupos. O confronto entre as prescrições legislativas da Reforma e as necessidades detectadas, conduziram-nos a um conjunto de conclusões: quanto às Metas prescritas no Decreto-Lei 27:084 de 14 de Outubro de 1936, consideramos que têm um elevado grau de coerência com as Metas e objectivos do Poder político-ideológico -observadas através do texto constitucional (Constituição de 1933), dos discursos de Ministros e de outros apoiantes do Estado-Novo. Já no que respeita à adequação das Metas e objectivos inscritos na reforma às necessidades dos alunos e da sociedade civil, verificamos que a

adequação é quase nula, uma vez que correspondia apenas a uma parte das necessidades das elites dominantes e de franjas da base social de apoio do regime ditatorial.

Ao longo deste processo verificámos, e procurámos demonstrar, com base na análise de necessidades e no seu confronto com o texto da Reforma que:

- A principal instância de referência da Reforma era a do Poder Político -o ideário do Estado Novo.
- Os principais valores que o Liceu devia promover eram os que conduziavam à aceitação e assumpção da nova ordem política, ideológica e social.
- O Ensino Liceal não era para todos, apenas abrangia as crianças das classes médias e altas -uma minoria-, e contava com alguma disparidade quantitativa em termos de cada um dos ciclos, com um "afunilamento progressivo".

O passo seguinte compreendeu a análise atenta dos programas das diversas disciplinas numa tripla dimensão: a dos objectivos, dos conteúdos e das metodologias. No âmbito dos programas das várias disciplinas, particularmente nas disciplinas de Português, de História, de Educação Moral e Cívica, de Organização Política e Administrativa da Nação, no Alemão e em outras, através da análise dos objectivos e dos conteúdos inscritos no Decreto 27.085, observámos entre eles um elevado grau de coerência. Convém salientar que, para além desta congruência entre objectivos e conteúdos existe também congruência entre os Objectivos subjacentes às disciplinas, os da Reforma e os do Poder Político.

- Os Objectivos subjacentes a um leque significativo de disciplinas são nitidamente inculcadores de preceitos nacionalistas colonialistas e corporativistas, e de adopção de valores e aceitação de condutas disciplinadoras do espírito e do corpo.
- Os Conteúdos, muitas vezes pressupondo em si próprios objectivos semelhantes aos que acabámos de referir, ofereciam aos alunos que

concluíssem o plano de estudos, um conjunto de conhecimentos satisfatório no quadro do que era considerado na época como "cultura geral", aparentemente depurada de um excessivo enciclopedismo, o qual, no entanto, acabava por ser acentuado, devido ao formalismo das práticas pedagógicas.

- Quanto às Metodologias, são apresentadas de forma explícita, como motivadoras das aprendizagens, referindo-se amplamente equipamentos e actividades que a terem tido lugar, a terem propiciado actividades eminentemente realistas, experimentais, implicando activamente os aprendentes, teriam feito do Liceu um local privilegiado de aprendizagens significativas.

A última fase correspondeu à "observação" do quotidiano dos Liceus. Saber afinal se o prescrito tinha sido cumprido. A base fundamental para esta análise residiu nos depoimentos orais.

- Relativamente às experiências a que os alunos foram submetidos, pese embora a defesa de métodos activos, os recursos materiais e humanos não terão dado resposta nem às prescrições da Reforma nem às necessidades efectivas. Porém, "experiências educativas", subjacentes ao Modelo de Escola implementado, foram proporcionadas através das actividades da "Mocidade Portuguesa", das conferências, das sessões culturais, do cinema educativo e sobretudo do currículo oculto.
- O respeito pela disciplina, - a tal "Cultura de Disciplina" - pelas hierarquias, pelos chefes é também patente quer no teor das conferências, no desenrolar das actividades quotidianas do Liceu, visível através da Imprensa pedagógica como das palavras dos nossos depoentes, dando origem, àquilo que podemos designar por "Memória Colectiva do Liceu" que, para o bem ou para o mal, num sentido contestatário ou integrativo, marcou todos os que passaram pelo Liceu Salazarista.

Depois desta visão de conjunto, voltamos às questões iniciais:

A Reforma dava resposta às necessidades sociais?

Vimos pelos números e pelos depoimentos que, de facto, o Liceu produziu um processo de exclusão (Bourdieu e Passeron, 1975) o que terá permitido garantir o êxito da reprodução social. Dadas as condições económicas, sociais e políticas do país, este processo de exclusão foi uma resposta a necessidades sociais efectivas, isto é, permitia canalizar a maioria da população escolar pré-liceal directamente para o mercado de trabalho, garantindo mão-de-obra barata, ou indirectamente, para o ensino técnico, que registou naquele período um crescimento assinalável. Nesta perspectiva, a Reforma respondia adequadamente a necessidades sociais, na medida em que assegurava às classes dominantes a manutenção da sua supremacia.

Na perspectiva dos potenciais alunos do Liceu, das crianças com idade para o frequentar, é evidente que a Reforma não respondeu positivamente. Nem tão pouco deu resposta à maioria das famílias que viam na frequência do Liceu uma forma de assegurar aos seus filhos uma ascensão social.

Na perspectiva do Mercado de Trabalho, certamente o sector terciário teria beneficiado, em termos estruturais, com uma mão de obra mais qualificada.

Quais as fontes determinantes da Reforma Curricular?

Se as declarações de intenção do Decreto 27.084 de 14 de Outubro de 1936, fossem a nossa única medida da realidade, sem dúvida que aceitaríamos que a principal fonte determinante da Reforma era o Aluno. Reduziam-se conteúdos, mudava-se o regime de estudos, respeitava-se o ritmo individual, construía-se uma Escola Activa, quase tudo se alterava em função do aluno. Um senão nesta aparente salvaguarda da especificidade infanto-juvenil: integrá-la no ambiente ideológico do Regime e obrigá-lo a enquadrar-se numa organização para-militar.

E as prescrições programáticas, através de Decreto 27.085, do mesmo dia, davam corpo a essa enculturação ideológica, orientavam o aluno para sentimentos nacionalistas, patrióticos e colonialistas, dando corpo ao que a Política Educativa e a Política de Estado veiculavam: um ideário Salazarista ou Estado-Novista.

Ora, tendo em conta as três fontes de determinação do currículo parece termos demonstrado que foi privilegiada a dimensão social na sua componente político-ideológica.

Foi levada à prática a Escola Activa?

Duas dimensões diferentes de Escola Activa estiveram em confronto. A que procurava emancipar a criança, garantir-lhe autonomia, de acordo com os estudos apresentados pela psicologia infantil e de que decorreram também as experiências metodológicas de figuras como Montessori, Decroly, Faria de Vasconcelos e outros.

E uma outra que era defendida pelo texto da Reforma, que embora de forma ambígua, arvorava-se adepta de princípios baseados na psicologia, tais como a não sobrecarga dos alunos com questões sem importância, o proporcionar aprendizagens adequadas ao ritmo de cada aluno e a adopção de métodos activos, embora mesclados de princípios políticos tais como o corporativismo e o nacionalismo. É evidente que esta última não se baseou no respeito da particularidade dos sujeitos em situação de aprendizagem e colheu dos preceitos reformadores os aspectos político-ideológicos.

Por «Escola Activa» ou por «métodos activos», entendeu o Regime, um conjunto de actividades em situação de aula que permitissem aos alunos a realização de experiências, a manipulação e observação de alguns materiais. Enfim, uma maior mobilização e envolvimento emotivo característico das fases de implantação de regimes ditatoriais, na Europa dos anos 30 (Clause, 1975 e Carvalho, 1994).

A descrição de práticas curriculares e extra-curriculares feita fundamentalmente por antigos alunos, deixou-nos perante o negativo da fotografia de que os textos ministeriais representam o positivo. Os recursos materiais, as

visitas de estudo, o cinema educativo, e demais actividades que se realizaram estavam devidamente enquadradas, quer pela Disciplina que o Liceu impunha, quer pela Mocidade Portuguesa. Não encontrámos a «Escola Activa» promotora da autonomia do aluno, mas sim a «Escola Activa», onde todas as actividades estavam previamente orientadas **no sentido da heteronomia**, no sentido da adopção dos comportamentos que o poder político queria veicular através do Liceu.

Estamos perante a construção do Liceu Salazarista?

Maria Filomena Mónica caracterizou a Escola Primária Salazarista e verificou que : "Assim, por falta de reiteração e reforço, a mensagem da escola [primária] salazarista tinha fortes probabilidades de se dissolver à medida que as crianças cresciam" (Mónica, 1978, p. 355).

O facto da Reforma do Ensino Liceal preceder a do Ensino Primário já foi referida anteriormente. Os tempos tinham criado a necessidade de reforçar o Ensino Secundário, por diversos motivos. Não é estranho a este facto o papel que o Liceu poderia representar e, de facto, terá desempenhado no plano de assegurar que a mensagem que a escola primária veiculara se alargasse no tempo e que, ao contrário de se dissolver com o crescimento da criança, se consubstanciasse e fosse mais amplamente reforçada.

Ora, é precisamente do desenvolvimento das actividades referidas e a partir dos discursos dos "chefes", muitas vezes reproduzidos parcial ou integralmente nas sessões culturais e comemorativas das efemérides queridas ao regime e que assumiam carácter obrigatório nos Liceus, que podemos vislumbrar a construção do Liceu salazarista, no seu papel de instrumento de endoutrinação. As sessões culturais, as conferências, as actividades da Mocidade portuguesa, obrigatórias e mobilizadoras de vontades, os objectivos e os conteúdos das disciplinas, (ou pelo menos de algumas delas) revelam o carácter eminentemente "educativo" do Liceu, transmissor explícito de valores - os do Estado. Não foi só o nome do Ministério que mudou. O Liceu torna-se a partir daquele ano de 1936, mais ideologizado do que

fora já desde 1926 e as actividades extra-curriculares obrigatórias são evidentemente educativas no sentido de uma educação nacionalista com o culto do seu chefe máximo: Salazar.

Assim, a Reforma do Ensino Liceal de 1936 é, simultaneamente, um ponto de chegada e um ponto de partida. Ponto de chegada, pois surge no culminar de "ensaios" anteriores, no quadro da redução da carga horária, de conteúdos programáticos e de mais orientação metodológica a fornecer aos docentes, no sentido de garantir as prescrições ministeriais. Ponto de Partida, já que se afigura mais marcadamente ideológica e determinada; é o momento de uma definição global daquilo que o Poder Político esperava que a Escola em geral, e o Liceu em particular garantissem: A integração dos adolescentes no "clima ideológico" do Regime no qual Salazar representava o papel de guia.

7 - FONTES

7.1 - Escritas:

A - LEGISLAÇÃO

1. DIÁRIO do Governo (1920). 1ª Série, Decreto nº 6.675 de 12 de Junho
2. DIÁRIO do Governo (1921). 1ª Série, Decreto nº 7.558 de 18 de Junho
3. DIÁRIO do Governo (1926). 1ª Série, Decreto nº 12.425 de 2 de Outubro
4. DIÁRIO do Governo (1930). 1ª Série, Decreto nº 18.779 de 26 de Agosto
5. DIÁRIO do Governo (1930). 1ª Série, Decreto nº 18.885 de 27 de Novembro
6. DIÁRIO do Governo (1931). 1ª Série, Decreto nº 20.369 de Outubro
7. DIÁRIO do Governo (1932). 1ª Série, Decreto nº 20.741 de 11 de Janeiro
8. DIÁRIO do Governo (1932). 1ª Série, Decreto nº 20.859 de 4 de Fevereiro
9. DIÁRIO do Governo (1934). 1ª Série, Decreto nº 24.526 de 6 de Outubro
10. DIÁRIO do Governo (1935). 1ª Série, Decreto nº 25.414 de 28 de Maio
11. DIÁRIO do Governo (1936). 1ª Série, nº 24, de 14 de Outubro (Texto dos Decretos-Lei nºs 27.084 e 27.085).

B - IMPRENSA PEDAGÓGICA

Revista LABOR, Aveiro, números respeitantes aos anos Lectivos de 1936-37 e de 1937-38.

C - OUTRAS

1. BOLETIM do Liceu Normal de Lisboa (1936). Nº 11. ANO VI. Lisboa.
2. BOLETIM Oficial do Ministério da Instrução Pública (1932-1936). Lisboa
3. BOLETIM da Organização Mocidade Portuguesa (1938). Porto: Litografia Nacional.
4. BOLETIM da Organização Mocidade Portuguesa (1939). Porto: Litografia Nacional.

5. DIÁRIO das Sessões. Assembleia Nacional e Câmara Corporativa (1935).Lisboa: Imprensa Nacional.
6. DIÁRIO das Sessões. Assembleia Nacional e Câmara Corporativa (1936).Lisboa: Imprensa Nacional.

7.2 - ORAIS: (Arquivo Oral do Projecto Museológico sobre Educação e Infância -Escola Superior de Educação de Santerém)

Códigos:

1. 1210/526 AV1AB
2. 1211/527 AV1AB
3. 1213/529 AV1AB
4. 1214/530 AV1AB
5. 1216/532 AV1AB
6. 1217/533 AV1AB
7. 1218/534 AV1AB
8. 1219/535 AV1AB

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADÃO, Áurea (1982). A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica, 1836-1860. Contribuição Monográfica. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
2. ADÃO, Áurea (1984). O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951). Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
3. ALEGRE, Manuel (1996). Alma. Lisboa: Publicações D. Quixote.
4. AMARAL, Corte Real (1938). in Labor, Fevereiro.
5. ANAIS da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa (1935). Lisboa.
6. ANNUAIRE International de L'Éducation et de L'Enseignement (1933). Genève: Bureau International d'Éducation.
7. ANNUAIRE International de L'Éducation et de L'Enseignement. (1934). Genève: Bureau International d'Éducation.
8. ANNUAIRE International de L'Éducation et de L'Enseignement. (1937) Genève: Bureau International d'Éducation.
9. ANNUAIRE International de L'Éducation et de L'Enseignement. (1938) Genève: Bureau International d'Éducation
10. ARRIAGA, Lopes de (1978). A Mocidade Portuguesa. Lisboa: D.G.C.S.
11. BARROSO, João (1995). Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
12. BELTRAN, Francisco (1991). Política y Reformas Curriculares. València: Universitat de València.
13. BENÍTEZ, Manuel de Puelles (1991). Educación e Ideología en la España Contemporánea. Barcelona: Labor.
14. BERBAUM, Jean (1992a). Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.)

15. BERBAUM, Jean (1992b). Pour mieux apprendre. Paris: ESF éditeur.
16. BLOCH, Marc (1965). Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América.
17. BOLETIM do Liceu Normal de Lisboa (1936). Nº 11. ANO VI. Lisboa.
18. BOLETIM da Organização Mocidade Portuguesa (1938). Porto: Litografia Nacional.
19. BOLETIM da Organização Mocidade Portuguesa (1939). Porto: Litografia Nacional.
20. BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé (1989). Les Écoles Historiques. Paris: Éditions du Seuil.
21. BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C (1975). A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
22. CANDEIAS, António (1994). Educar de Outra Forma - A Escola Oficina Nº 1 De Lisboa 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
23. CANDEIAS, António, NÓVOA, António e FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. Lisboa: Educa
24. CARDIGOS, Norberto (1936). "Professores agregados de serviço eventual". Labor, Fevereiro.
25. CARTAS e Relatórios de Quirino de Jesus a Oliveira Salazar (1987). Lisboa: Comissão do Livro Negro sobre o Regime Fascista.
26. CARVALHO, Guida (1994). La Réforme Curriculaire portugaise de 1936: la formation des élites dans le "Estado Novo" Salazariste. paper apresentado no 16º Congresso da ISCHE, Amesterdão.
27. CARVALHO, Rómulo de (1986). História do Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
28. CATÁLOGO, da Livraria Sá da Costa (1940). Lisboa: Sá da Costa.
29. CHARTIER, Roger (1992). El Mundo como representación. Barcelona: Gedese.
30. CLAUSE, Arnold (1975). A Relatividade Educativa. Coimbra: Livraria Almedina.

31. CONSTITUIÇÃO de 1933 (1933). in O Estado Novo União Nacional. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, pp.29-56.
32. CORTESÃO, Luísa (1982). Escola e Sociedade. Que Relação. Porto: Afrontamento.
33. CROWL, Thomas K. (1996). Fundamentals of Educational Research. Second Edition. Dubeque: Brown & Benchmark.
34. CRUZ, Manuel Braga da (1992). *As elites católicas nos primórdios do Salazarismo*. Análise Social, vol. XXVII (116-117). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais.
35. DE FORT, Ester (1996). La Scuola Elementare dall' Unità alla Caduta del fascismo. Bologna: Il Mulino.
36. DEMNARD, Dimitri Direcção de (1981). *Artigos Actives (méthodes) e Éducation Nouvelle*. Dictionnaire d'Histoire de l'Enseignement. Paris: Editions Universitaires.
37. D'HAINAUT (1980). Educação - dos fins aos objectivos, Coimbra: Livraria Almedina.
38. DIÁRIO de Lisboa (1936). «A Reforma do Ensino Liceal». Dia 9 de Outubro
39. DIAS, Laura (1937). in *Académico Figueirense*. Figueira da Foz.
40. DOLL, Ronald C. (1982). Curriculum Improvement: Decision Making and Process. Fifth Edition, Boston: Allyn and Bacon, Inc.
41. ELKIND, D. (1970). Children and Adolescents, New York: Oxford University Press.
42. ESTRELA, Albano e FALCÃO, M^a Eugénia (Eds.) (1992). A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia, Lisboa: Actas do II Colóquio Nacional de Lisboa da A.F.I.R.S.E.
43. FERNANDES, Rogério (1979). A Pedagogia Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Biblioteca Breve.
44. FERNANDES, Rogério (1994). Os Caminhos do ABC. Porto: Porto Editora.
45. FORMOSINHO, João (1988). Educating for Passivity -A study of Portuguese Education (1926-1968). University of London/Institute of Education, Ph. D. Thesis.

46. FRANKLIN, Barry M. (1996). *Whatever happened to Curriculum History? the view from the United States of America.* in El Curriculum: historia de una mediación social y cultural (Actas do IX Coloquio de Historia de la Educacion). Granada: Ediciones Osuna.
47. GALBRAITH, John K. (1975). A Crise Económica de 1929. Lisboa: Publicações D. Quixote.
48. GALL, Meredith, BORG, Walter e GALL, Joyce P. (1996). Educational Research. An Introduction. 6 th. edition. New York: Longman Publishers USA.
49. GOFFMAN, Erving (1963). Behavior in Public Places. New York: The Free Press.
50. GOFFMAN, Erving (1967). Interaction Ritual. New York: Anchor Books.
51. GOMES, Joaquim Ferreira (1974). *Apointamentos para a História da Formação Psicopedagógica dos professores do Ensino Secundário*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano VIII.
52. GOMES, Joaquim Ferreira (1989). A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
53. GOODLAD, John I. et alter (1979). Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice, London: McGraw Hill Book Co.
54. GOODSON, Ivor F. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
55. GOODSON, Ivor F. (1997). A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa.
56. GUERRI, Giodano Bruno (1996). Giuseppe Botai, Fascista. Milano: Mondadori.
57. GUIMARÃES, Oliveira (1938). Relatório da Inspeção do Ensino particular para o ano de 1937. Lisboa:
58. HALBWACHS, Maurice (1968). La Mémoire Collective. Paris: Presses Universitaires de France.
59. JACKSON, Philip (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
60. JOUTARD, Philippe (1986). *Mémoire collective*. in Dictionnaire des Sciences Historiques. Paris: Presses Universitaires de France

61. KAUFMAN et al. (1969). Towards Educational Responsiveness to Society's Needs: A Tentative Utility Model 2, in Socio-Economic Planning Science, 3.
62. KRISTO, Janice e HEATH, Phillip (1982). Today's curriculum. An Integrative Approach. Washington: University Press of America.
63. KUIN, Simon (1993). *A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude*. Análise Social, vol. XXVIII (122). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Ciências Sociais.
64. LANDA, Rubén (1928). La Enseñanza Secundaria en Portugal. Coimbra: Imprensa da Universidade.
65. LEXICOTECA, Moderna Enciclopédia Universal (1986). Lisboa: Círculo de Leitores
66. LOPES, Mário Reis (1934). in Académico Figueirense. Figueira da Foz, dia 13 de Abril
67. MARQUES, Maria Emília Ricardo Marques (1991). *O Ensino do Francês, Língua Estrangeira. Abordagem diacrónica*, in Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas, nº1, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, p.103-112.
68. MARTINS, Fernando (1992). *Visão sintética sobre as realidades estruturais e a sua evolução*. in Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Coord. de Fernando Rosas, Lisboa: Ed. Presença, pp.272-301 (Vol. XII da Nova História de Portugal, dir. de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).
69. MATOS, Sérgio Campos (1989). História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939). Lisboa: Livros Horizonte.
70. MAZZANTINI, Carlo (1995). I balilla andarono a Salò - L'armata degli adolescenti che pagò il conto della Storia. Venezia: Marsilio.
71. McKILLIP, Jack (1987). Need Analysis. Tools for the Human Services and Education. Beverley Hills-London-New Delhi: Sage Publications.
72. MEDINA, João (1978). Salazar e os Fascistas. Lisboa: Bertrand.
73. MEDINA, João (dir.) (1993). História de Portugal. vol. XII. Lisboa: Ediclube.
74. MENEZES, António (1939). *Cinema*. in Boletim da Organização Mocidade Portuguesa. Porto Litografia Nacional.

75. MIRANDA, Sacuntala (1992). *A Evolução Demográfica*. in Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Coord. de Fernando Rosas, Lisboa: Ed. Presença, pp.259-271 (Vol. XII da Nova História de Portugal, dir. de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).
76. MONCADA, Cabral de (1935) *Relatório* in Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, nº 5, Ano V, fasc. II, Lisboa.
77. MÓNICA, M.F. (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa: Ed.Presença/GIS.
78. MÓNICA, M.F. (1997). *Exames. Português e História em 1960 e 1996*. in O Independente, suplemento VIDA. Lisboa: 14 de Fevereiro de 1997.
79. MOURA, Alves de (1935). *Ciências da Natureza* in Labor, Fevereiro.
80. NOBRE, José de Barros (1937). *Origem do Império Colonial Português* in Labor, Fevereiro
81. NÓVOA, António (1987). Le Temps des Professeurs. 2 vol.s. Lisboa: I.N.I.C.
82. NÓVOA, António (1988). *A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades*. in Revista Portuguesa de Educação, 1(3), pp.29-60.
83. NÓVOA, António (1992). *A «Educação Nacional»*. in Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Coord. de Fernando Rosas, Lisboa: Ed. Presença, pp.455-519 (Vol. XII da Nova História de Portugal, dir. de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).
84. NUNES, Ana Bela (1989). A Rede Urbana Portuguesa e o Moderno Crescimento Económico. polic. Lisboa: I.S.E.G.
85. NUNES, Ana Bela e BRITO, José M^a Brandão de (1992). *Política Económica, Industrialização e Crescimento*, in Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Coord. de Fernando Rosas, Lisboa: Ed. Presença, pp.304-351 (Vol. XII da Nova História de Portugal, dir. de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).
86. NUNES, João Paulo Avelãs (1995). *As organizações de juventude do Estado-Novo (1934-1949)* in Revista de História das Ideias, vol. 17.
87. O INDEPENDENTE (1997) 14 de Fevereiro.
88. ORDEN, Arturo de La (1972). Evaluación de los conocimientos. Madrid: Bordón.

89. OSTENC, Michel (1980). L'éducation en Italie pendant le Fascisme. Paris: Publications de la Sorbonne.
90. PACHECO, António Carneiro (1936). A Formação da Mocidade e a Defesa da Pátria. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
91. PANIAGUA, Javier (1994). España: siglo XX - 1931-1939. Madrid: Anaya.
92. PESTANA, Alice (1915). La Educación en Portugal. Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
93. PINTO, António Costa (1994). Os Camisas Azuis. Ideologia, Elites e Movimentos Fascistas em Portugal. 1914-1945. Lisboa: Editorial Estampa.
94. POSTLETHWAIT, T. Neville (1979). Determinação das directrizes gerais da Educação e especificação dos objectivos principais. in Arie Lewy (org.). Avaliação de Currículo. S. Paulo: E.P.U., pp.39-63.
95. PRIMO, Seomara da Costa (1931). Comunicação sobre a Cruz Vermelha Infantil. Lisboa: Imprensa Nacional.
96. RAMOS, Gustavo Cordeiro (1937). Os Fundamentos Éticos da Escola no Estado Novo. in Uma Série de Conferências. Lisboa: União Nacional.
97. RIBEIRO, José Silvestre (1879). História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia, vol. XIV. Lisboa.
98. ROBERTS, Elizabeth, (1995). A Woman's Place. An Oral History of Working-Class Women 1890-1940. Oxford U.K. & Cambridge USA: Blackwell.
99. ROCHA, Filipe (1988). Correntes Pedagógicas Contemporâneas, Aveiro: Estante Ed.
100. RODRIGUEZ, Emília Dominguez (1996). *El Institucionalista Rubén Landa Vaz Reformador del Curriculum de Enseñanza Secundaria* in El Curriculum: historia de una mediación social y cultural (Actas do IX Coloquio de Historia de la Educacion). Granada: Ediciones Osuna.
101. ROSAS, Fernando (coord.) (1992). Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Lisboa: Ed. Presença (Vol. XII da Nova História de Portugal, dir. de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques).
102. ROSAS, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974). Lisboa: Círculo de Leitores (vol. VII da História de Portugal, dir. de José Matoso)

- 103.ROSAS, Fernando e BRITO, J. M. Brandão de (1996). Dicionário de História do Estado Novo. Lisboa: Círculo de Leitores.
- 104.RUGIU, Antonio Santoni (1988). Storia Sociale dell'Educazione. Milano: Principato Editore.
- 105.SALAZAR, Oliveira (1933). Discurso (30 de Julho de 1930). in O Estado Novo. União Nacional. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, pp.5-18.
- 106.SALMON, Pierre (1979). História e Crítica. Coimbra: Livraria Almedina.
- 107.SAMPAIO, Álvaro (1934). "Museus Pedagógicos". Labor, Outubro.
- 108.SAMPAIO, Álvaro (1936). "Cada Cabeça...". Labor, Março.
- 109.SANTOS, Fernando Piteira (1982). *O Fascismo em Portugal, conceito e prática*. in O Fascismo em Portugal. Actas do colóquio realizado na Faculdade de Letras de Lisboa em Março de 1980. Lisboa: A Regra do Jogo.
- 110.SARAIVA, José (1934). *O Ensino Secundário*. in 1º Congresso da União Nacional. Ano VIII, vol. VII, Lisboa: União Nacional, pp.217-223.
- 111.SCRIVEN, Michael (1967). The Metodology of evaluation in Perspectives on curriculum evaluation, AERA Monograph Series on curriculum Evaluation, nº1. Chicago: Rand MacNally and Co.
- 112.SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel (1978). Avaliação Educacional - II. Petrópolis:Vozes.
- 113.SOUSA, Cristiano de (1934). *O Ensino Secundário*. in 1º Congresso da União Nacional. Ano VIII, vol. VII, Lisboa: União Nacional, pp.225-236.
- 114.STAKE, Robert (1967). The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68.
- 115.STOER, Stephen(1982).Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal. Livros Horizonte: Lisboa.
- 116.STUFFLEBEAM, Daniel (1971) *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability* in Journal of Research and Development in Education, 5.1.
- 117.TABA, Hilda (1962). Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace and World.
- 118.TITZE, Hartmut (1994). *Expansion Universitaire et sélection scolaire: bilan d'une controverse biséculaire*. in Histoire de l'éducation, nº 62, Mai de 1994.

119. TORGAL, Luís Reis, MENDES, José Maria Amado e CATROGA, Fernando (1996). História da História em Portugal séculos XIX-XX. Lisboa: Círculo de Leitores.
120. TYLER, Ralph (1942). General Statement of Evaluation. in Journal of Educational Research, 35.
121. TYLER, Ralph (1950). Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo.
122. VALENTE, Vasco Pulido (1973). O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930). Lisboa: G.I.S.
123. VIDIGAL, Luís (1996). Os Testemunhos Orais na Escola. História Oral e Projectos Pedagógicos. Porto: ASA.
124. VIDIGAL, Luís (1997). *Memória Oral da Escola: Da evangelização letrada à colonização escolar (Portugal, 1900-1940)*, Paper apresentado no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa: Actas (No Prelo).
125. WIENER, Peter F. (1943). A Educação Nazi Descrita por um Alemão. London: The Cresset Press.

9 - Anexos

9.1 - Guião de Entrevista

- Tema do Guião: O que se aprendia e como se aprendia no Liceu dos anos 30/40.

Esta entrevista destina-se a recolher o testemunho da vivência pessoal de pessoas que tenham frequentado o Liceu em Portugal, nos anos 30 e 40. Os dados a recolher serão utilizados na realização de uma tese de Mestrado a apresentar à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e destinam-se a ser depositados no «Arquivo Oral de Educação» do Projecto Museológico da Escola Superior de Educação de Santarém. Na exploração científica e pedagógica dos dados recolhidos será garantido o anonimato dos depoentes que o desejarem. Salienta-se a importância do seu contributo pessoal, de modo a poder-se aprofundar o conhecimento sobre o Ensino Liceal português, nomeadamente a nível da experiência pessoal dos que o frequentaram. Se desejar fazer uma preparação do seu testemunho, poderá ordenar por ano lectivo (1º ano, 19__/19__,...) as respostas às questões que se seguem. Com o antecipado agradecimento pela sua colaboração. Guida Carvalho (investigadora responsável pelo projecto de investigação - Rua 1º de Dezembro, nº58-3º Esqº, 2700 Amadora, Tel.: 494 21 25).

Identificação do Depoente:

Nome:

Data do nascimento:

Habilitações Literárias:

Profissão:

Morada actual:

Telefone:

Período em que frequentou o Ensino Liceal:

Nome da Escola em que estudou:

Data da Entrevista:

Local de realização da entrevista:

Guião de questões:

1 - Gostaria que me falasse da forma como decorriam as aulas quando andava no Liceu, especialmente até 1947.

2 - É capaz de especificar quais os materiais que eram geralmente usados pelo professor e pelos alunos, como auxiliares do ensino e da aprendizagem?

3 - Quais eram as actividades de que melhor se lembra? (ex: trabalho de laboratório, visitas de estudo, actividades da Mocidade Portuguesa, visionamento de filmes, de diapositivo e outros); pormenorize cada caso, por favor.

4 - Gostaria que procurasse recordar: quando se iniciava uma nova matéria era habitual os professores fazerem uma introdução ao tema e explicarem a matéria a um ritmo que permitesse à maior parte dos alunos a irem aprendendo?

5 - Lembra-se se era habitual a realização de trabalhos de grupo?

6 - Recorda-se se as condições das salas de aula eram "confortáveis"(em termos de luz, som, temperatura...)?

7 - Em termos de disciplina, como era mantida a "ordem", tanto no espaço da aula como nos recreios?

8 - Quer referir algum episódio que de qualquer modo permita caracterizar a vivência escolar durante o período em que frequentou o Liceu?

Observações: _____

9.2 - DADOS BIOGRÁFICOS DOS DEPOENTES:

1210/526 AV1AB - Nasceu no ano de 1933, tendo frequentado o Liceu D. João de Castro, em Lisboa entre 1945 e 1952. Licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas, é actualmente professor do Ensino Secundário.

1211/527 AV1AB - Nasceu no ano de 1927, frequentou o Colégio Parisiense, em Lisboa entre os anos de 1937 e 1944. Licenciada em Ciências Físico-Químicas, é actualmente professora do Ensino Secundário.

1213/529 AV1AB - Nasceu no ano de 1922, frequentou o Liceu Gil Vicente, em Lisboa entre 1932 e 1939, concluiu o 7º ano. Foi funcionário de uma Companhia de Seguros, encontrando-se actualmente reformado.

1214/530 AV1AB - Nasceu em 1925, frequentou o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa entre 1936 e 1942. Concluiu o Curso Geral dos Liceus, veio ainda a fazer o curso completo do Instituto Francês e a obter o *Higher Certificate de Cambridge* no Instituto Britânico. Foi dactilógrafa, correspondente em línguas estrangeiras e secretária de direcção ao longo dos 50 anos em que desempenhou funções profissionais em empresas privadas. Actualmente encontra-se reformada.

1216/532 AV1AB - Nasceu no ano de 1920, frequentou o Colégio Madre Andaluz, em Santarém entre os anos de 1931 e 1937. Foi professora do Ensino Primário, encontra-se actualmente reformada.

1217/533 AV1AB - Nasceu no ano de 1924, frequentou os Liceus de Braga e de Santarém entre 1935 e 1942. Licenciado em Matemáticas, foi professor do Ensino secundário, encontrando-se actualmente reformado.

1218/534 AV1AB - Nasceu no ano de 1923, frequentou o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho entre os anos de 1934 e 1940. Licenciada em Ciências Histórico-Filosóficas. Foi professora do Ensino Secundário. Encontra-se reformada.

1219/535 AV1AB - Nasceu em 1933, frequentou o Externato D. Miguel D'Almeida, em Abrantes entre os anos de 1945 e 1952. Concluiu o curso dos Liceus, é encarregado das Bibliotecas Gulbenkian.

9.3 - RESUMO

Através de uma avaliação da Reforma Educativa do Ensino Liceal de 1936, procura-se identificar os pontos fortes de um modelo instrutivo e educativo que poderá ser designado por "Liceu Salazarista". Observam-se os princípios subjacentes ao Ensino Liceal, nos objectivos explícitos e implícitos das várias disciplinas, nos conteúdos programáticos, nos métodos propostos, bem como na sua aplicação, e ainda nas actividades extra-curriculares. Averigua-se, portanto, até que ponto estas dimensões terão tido um papel fundamental na transmissão de valores, atitudes e comportamentos. Para tanto, recorre-se a fontes primárias - legislação, programas de ensino, imprensa, debates parlamentares, discursos ministeriais, etc.- para analisar as representações que os actores da Reforma faziam das realidades existente e desejável. Mas havia que questionar a distância existente entre o enunciado e a sua aplicação prática. Por isso, recorreu-se a fontes ditas "secundárias", através da recolha e transcrição de memórias orais de antigos alunos que vivenciaram a aplicação da Reforma, nos anos 30 e 40.

A construção de um modelo específico de abordagem a partir da proposta de Stufflebeam, iniciou-se com uma Análise do Contexto (Institucional do regime, da sua Política Educativa, do pensamento pedagógico) tendo prosseguido com uma breve Análise Diacrónica do Ensino Liceal entre 1926 e 1936, procurando captar momentos estruturantes. Fundamental foi igualmente a Análise do Contexto da População, de alguns Liceus, e dos Professores; de seguida, procurou-se averiguar a relação existente entre, a Sociedade (o Emprego e Agências Recrutadoras da mão-de-obra liceal) e os alunos saídos deste grau de ensino. Prosseguindo a mesma proposta, procurámos fazer a Avaliação Curricular da Reforma, tendo analisado os Decretos/Programas de Ensino quanto às suas Finalidades Expressas. Seguidamente analisámos os currícula, tendo recorrido para cada uma das disciplinas à descrição e análise dos seus Objectivos, dos seus Conteúdos Programáticos e das Metodologias Propostas. Finalmente, procurámos ir até à

"caixa negra" do Liceu dos anos 30/40: a sala de aula. Mas, para além da sala de aula, a tudo aquilo que o Liceu permitiu viver. Com base fundamentalmente em entrevistas realizadas a antigos alunos do Ensino Liceal Público e Privado.

Este processo permitiu-nos verificar que a Reforma de 1936 representou simultaneamente um ponto de chegada -de propostas curriculares que já vinham sendo enunciadas nos anos anteriores - e um ponto de partida -o da construção de um Liceu onde os valores do estado Novo eram apresentados explicitamente, sendo destacada a visão do seu chefe: Salazar.

9.2 - RESUMÉ

À travers une évaluation de la Réforme Éducative de l'Enseignement du Lycée de 1936, nous essayons d'identifier les points forts d'un modèle instructif et éducatif qui pourra être désigné par "Lycée Salazariste". Nous observons les principes sous-jacentes à l'enseignement lycéen, dans les objectifs explicites et implicites des diverses disciplines, dans les contenus programatiques, dans les méthodes proposées, aussi bien que dans sa concrétisation, et encore dans les activités extra-curriculaires. On essaye donc à savoir jusqu'à quel point ces dimensions auront eu un rôle important dans la transmission de valeurs, d'attitudes et de comportements. C'est pourquoi on utilise des sources primaires - des lois, des programmes d'enseignement, la presse, des débats parlementaires, des discours des ministres etc. - et secondaires pour analyser les représentations que les acteurs de la Réforme avaient du réel et du désirable. Mais on devait se questionner sur l'écart entre l'énoncé et la pratique. C'est pourquoi on a recherché des sources soit disant "secondaires", à travers la récolte et transcription des mémoires orales d'anciens élèves qu'on vécu la mise en oeuvre de la Réforme dans les années 30 e 40.

La construction d'un modèle d'abordage en partant de la proposition de Stufflebeam a commencé avec une Analyse du Contexte (Institutionnel du régime, de sa Politique Éducative, de la pensée pédagogique) en on a poursuivi avec une brève Analyse Diachronique de l'Enseignement Lycéen entre 1926 et 1936, cherchant saisir les moments structurants. L'Analyse du Contexte de la Population, de quelques Lycées, et des Professeurs a été aussi fondamentale: ensuite, on a cherché de savoir qu'elle était le rapport entre la Société (l'Emploi et les Agences d'emploi de la main-d'oeuvre lycéenne) et les élèves sortis de ce niveau d'enseignement. En poursuivant la même proposition, on a tenté de faire l'Évaluation Curriculaire de la Réforme, en ayant analysé les Décrets/Programmes de l'Enseignement en ordre à ses Finalités Expresses. Ensuite on a analysé les curricula, en faisant pour chaque discipline la description et analyse des Objectifs,

des Contenus Programatiques et des Méthodes proposés. Enfin, on a essayé d'arriver a la "Boîte noir" du Lycée des années 30/40: la salle de classe. Mais, au-delà de la salle de classe, à tout ce que le lycée a permis de vivre. Sourtout avec des entrevues faites a des anciens élèves de l'Enseignement Lycéen Publique et Particulier.

Ce procédé a permis de vérifier que la Réforme de 1936 a représentée en même temps un point d'arrivée -des proposés curriculaires que etaient énoncées dans les années précédentes - et un point de départ -ce de la construction d' un Lycée dans lequel les valeurs de l'État-Nouveau etaient presentés explicitement , se détachant le point de vue de son chef : Salazar.



