

A formação inicial de professores do ensino liceal em Portugal (1930-1969). O caso do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)

Initial Training of Lyceum Teachers in Portugal (1930-1969). The Case of the Lisbon Normal Lyceum (Pedro Nunes)

Luís Mota

Politécnico de Coimbra, Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED),
Escola Superior de Educação
mudamseostempos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4014-9590>

António Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
antonio@fpce.uc.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

Carla Vilhena

Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção
Comunitária (CEAD), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
cvilhena@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5524-5174>

Texto recebido em / Text submitted on: 10/11/2025

Texto aprovado em / Text approved on: 12/05/2026

Resumo

O estudo foca a formação inicial de professores do ensino liceal desde a crescente afirmação da legitimidade do Estado Novo na educação, com a extinção das escolas normais superiores anexas às universidades (1930) e a criação das secções de ciências pedagógicas das faculdades de letras, até à sua reorganização (1969), fruto da pressão da procura social pelo ensino liceal.

Aborda-se o modelo de formação de professores assente na articulação de três

Abstract

The study focuses on the initial training of secondary school teachers, from the growing assertion of the Estado Novo's legitimacy in education—marked by the closure of the higher normal schools attached to the universities (1930) and the creation of the pedagogical sciences sections within the faculties of arts—to their reorganization (1969), driven by the increasing social demand for secondary education.

The study addresses the teacher training model based on the integration of three

componentes: a formação científica no domínio da especialidade a lecionar pelo docente, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. Consideram-se as condições de acesso e o modelo de estágio, enquanto dimensão central da formação profissional. A análise centra-se nas conferências pedagógicas realizadas pelos estagiários.

Recorre-se aos normativos legais e outra documentação arquivística disponível, a par de um conjunto de textos, de diversa natureza, compulsados em diferentes periódicos de educação e ensino, submetidos a análise documental e de conteúdo.

Constituíram-se duas séries de conferências – 1930-1940 e 1957-1969 – que permitiram captar temas e problemas considerados centrais na formação inicial de professores, nomeadamente, através da ação dos núcleos de estágio existentes nos estabelecimentos escolares. Neste âmbito, deve sublinhar-se o claro predomínio das conferências no Domínio da Especialidade do Professor sobre as de Ciências da Educação. Nestoutras, assinala-se a dominância, ao longo dos dois períodos, daquelas centradas em Organização e administração escolar. No Domínio da Especialidade do Professor, evidencia-se, entre as duas séries estudadas, a evolução da conceção de humanismo, a par da continuidade, em um conjunto significativo de conferências, da importância de atender à psicologia e fisiologia da criança, aos seus interesses, guiada pela observação do real e pela intuição, evidenciando a necessidade de promover um ensino ativo. No plano da renovação, saliente-se a emergência da problemática do trabalho de grupo, respaldada em propostas de organizações internacionais.

Palavras-chave: Estado Novo; formação de professores; prática pedagógica; ensino liceal.

components: scientific training in the subject area to be taught, scientific preparation in the psychopedagogical field, and teaching practice. It considers the admission requirements and the internship model as a central dimension of professional training. The analysis focuses on the pedagogical conferences conducted by the trainee teachers.

The study draws on legal regulations and other available archival documentation, along with a set of texts of various kinds consulted in different education and teaching periodicals, which were subjected to documentary and content analysis.

Two series of conferences were organized—1930-1940 and 1957-1969—which made it possible to identify themes and issues considered central to initial teacher education, particularly through the activities of the internship centers within schools. Certain lines of thematic continuity were outlined, as well as points of development. In this context, it should be emphasized that conferences within the Domain of the Teacher's Subject Specialization clearly predominated over those in the Educational Sciences. Within the latter, attention should be drawn to the dominance, throughout both periods, of conferences focused on school organization and administration. In the Domain of the Teacher's Subject Specialization, a development in the conception of humanism between the two series studied is evident, alongside continuity, in a significant number of conferences, in stressing the importance of attending to child psychology and physiology, to children's interests, guided by observation of reality and intuition, and highlighting the need to promote active teaching. In terms of renewal, particular note should be made of the emergence of the issue of group work, supported by proposals from international organizations.

Keywords: Estado Novo; teacher training; pedagogical practice; secondary education.

Introdução

Desde a sua criação, nos alvares do século XX, até, *lato sensu*, à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em Portugal, os modelos de formação inicial de professores do ensino secundário, entendendo por modelo uma representação simplificada do real sustentada em variáveis seleccionadas com finalidade analítica e sem carácter normativo¹, possuíram natureza sequencial, perspectivados na articulação de três vertentes, a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino².

Fruto do processo histórico decorrente dos acontecimentos de 28 de maio de 1926, o governo da Ditadura, como então se autodenominava, em 1930, organiza a formação inicial de professores do ensino liceal em duas partes, a cultura pedagógica, que é cometida às universidades, enquanto aos liceus (a alguns, pelo menos) é atribuída a prática pedagógica³. Opção que, de algum modo, confere algum significado ao saber pedagógico na construção da identidade profissional dos professores do ensino liceal⁴. Sem prejuízo de ajustes e alterações, de maior ou menor monta, introduzidas ao longo de quase quatro décadas, consubstanciadas em legislação diversa (1931, 1934, 1936, 1947, 1956, 1957), na maioria das vezes traduzindo respostas pontuais e muito circunstanciadas a problemas ou necessidades do sistema educativo – e.g., a escolha dos liceus que acolheriam estágios⁵ –, a estrutura da formação perdurou até à década de setenta do século passado, modelo que se começa a modificar com a criação do curso de Ciências Pedagógicas, no âmbito das Faculdades de Ciências⁶. Evidencie-se, todavia, que a pressão da explosão escolar conduziu, em 1969, à mudança de regime jurídico

¹ Cf. Gilles Ferry, *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, 1983.

² Cf. António Gomes Ferreira e L. Mota, “A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX”, *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18, 1 (2013), p. 115-123.

³ Cf. Decreto n.º 18973, *Diário do Governo*, I Série, n.º 251 (28 de outubro de 1930), p. 2208-2213.

⁴ Cf. José Manuel Resende, *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

⁵ Cf. Decreto n.º 36508, *Diário de Governo*, I Série, n.º 216 (17 de setembro de 1947), p. 888-927; Decreto Lei n.º 40800, *Diário de Governo*, I Série, n.º 222 (15 de outubro de 1956), p. 1625-1626; Decreto Lei n.º 41273, *Diário de Governo*, I Série, n.º 210 (17 de setembro de 1957), p. 888-889.

⁶ Cf. Decreto n.º 443, *Diário de Governo*, I Série, n.º 443 (23 de outubro de 1971), p. 1592-1597.

que, conservando o modelo de formação, se traduziu por alterações de conceção do estágio pedagógico⁷, transformando aspetos centrais do seu funcionamento e do papel dos quadros em formação, de que se destacam, nomeadamente, a redução do estágio para um ano e a atribuição de serviço letivo aos estagiários, passando a ser remunerados como professores de serviço eventual⁸.

Neste modelo, a formação científica, tanto no domínio da especialidade como a de âmbito psicopedagógico, era da competência das universidades, na justa medida em que a admissão ao 1º ano de estágio exigia uma licenciatura, adequada ao grupo de lecionação, realizada nas faculdades de Ciências ou de Letras, com exceção dos 9º (Desenho e Trabalhos Manuais), 10º (Educação Musical) e 11º (Educação Física) grupos, em que o acesso ao estágio se regia por situação específica do grupo respetivo⁹. Note-se que em 1947 o Estado reconhece a existência de apenas nove grupos disciplinares¹⁰, ficando os professores contratados sem grupo – e.g., Canto Coral, Educação Física. A aquisição de cultura pedagógica, para utilizar a expressão do legislador, obtém-se através da novel 3ª secção das faculdades de Letras¹¹, cuja oferta educativa incluía quatro cadeiras anuais, nomeadamente, *Pedagogia e Didática* – e.g., métodos estatísticos e inquéritos, conceitos de pedagogia, didática, instrumentos de investigação pedagógica –, *História da Educação, Organização e Administração Escolares* – e.g., a educação da Grécia Clássica ao século XVIII, com entradas de autores como Rousseau, Kant, Fröebel, Dewey e Montessori –, *Psicologia Geral* – e.g., Psicanálise, sistema nervoso, reflexos condicionados, hereditariedade, patologias diversas –, e *Psicologia Escolar e Medidas Mentais* – e.g. contributos da Psicologia e da Psicanálise, testes de carácter de personalidade, métodos de diagnóstico para crianças e adolescentes, fatores de desenvolvimento – e uma semestral, *Higiene Escolar* – e.g., higiene do edifício escolar,

⁷ Cf. Luís Grosso Correia, *Récita do Liceu. O liceu Rodrigues de Freitas - D. Manuel II no Estado Novo*, Porto, Edições Colibri/Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2016.

⁸ Cf. Decreto-Lei n.º 48868, *Diário de Governo*, I Série, n.º 40, (17 de fevereiro de 1969), p. 160-162; Decreto n.º 49204, *Diário de Governo*, I Série, n.º 198, 25 de agosto de 1969), p. 1067-1072.

⁹ Cf. Decreto n.º 18973..., cit.; Decreto n.º 20741, *Diário de Governo*, I Série, n.º 8 (18 de dezembro de 1931), p. 86-107; Decreto n.º 24676, *Diário de Governo*, I Série, n.º 275, (22 de dezembro de 1934), p. 2015-2026.

¹⁰ Cf. Decreto n.º 36508..., cit..

¹¹ Cf. Decreto n.º 18973..., cit..

alimentação dos estudantes, educação física e horários escolares, fases de desenvolvimento físico e psíquico¹².

O legislador não deixa de evidenciar alguma consciência da necessidade de uma articulação mínima entre as universidades e os liceus que acolhessem estágios, especialmente, no âmbito da dita cultura pedagógica, preocupações que se consubstanciam a três níveis, desde logo, determinando que os reitores deveriam “facultar aos professores da secção de ciências pedagógicas todos os meios de observação directa e indirecta, de que os mesmos liceus [dispussem], para a melhor efectivação do respectivo ensino” e que competia “aos professores da secção de ciências pedagógicas realizar nos liceus normais conferências culturais, destinadas aos estagiários”¹³. Se da primeira situação não se encontraram vestígios, os dados a que se teve acesso permitem afirmar que só muito pontualmente os referidos professores universitários realizaram conferências nos referidos liceus.

Previo-se que a realização das *pedagógicas*, como então eram vulgarmente designadas, pudesse ocorrer durante o 1º ano de estágio pelo que se estabelecia que os reitores deveriam “comunicar com a devida antecedência ao director da Faculdade de Letras da respectiva cidade o horário dos exercícios obrigatórios do 1º ano de estágio, a fim de que com êle ser tornado compatível o das cadeiras da secção pedagógica”¹⁴. Determinação que parece acentuar esta preocupação, no mínimo formal, do legislador com uma articulação entre a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. Aspeto que nem sempre terá sido possível efetivar, a avaliar pelo que expressou o reitor do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), com prejuízo da qualidade dos estágios e da formação dos professores:

Não deixaram também de fazer a sua prática todos os *estagiários do 1º ano*, a pesar de o horário da Secção de Ciências Pedagógicas não haver sido tornado compatível com o do Liceu [...] Mantiveram-se de assistência facultativa [...] [as] conferências e fizeram-se em número reduzido, por motivo daquela incompatibilidade de horários e por se tratar de um ano de organização¹⁵.

¹² Cf. Joaquim Ferreira Gomes, “Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 8, 8 (1974), p. 235-272; A. H. Oliveira Marques, *Notícia histórica da Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1961)*, Lisboa, Ocidente, 1970; António Nóvoa e A. Teresa Santa-Clara, *Liceus de Portugal. Histórias, Arquivos, Memórias*, Porto, Edições ASA, 2003; Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, 2010.

¹³ Decreto n.º 18973..., cit., p. 2210.

¹⁴ Idem, *ibidem*.

¹⁵ A. J. Oliveira, “Relatório do Reitor 1930-1931”, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, I, 1 (1932), p. 26.

Para a frequência das disciplinas da 3ª secção das faculdades de Letras bastava possuir o 3º ciclo dos liceus¹⁶, de Ciências ou de Letras¹⁷, daí resultando que ao longo dos cerca de quarenta anos, na realidade, os alunos realizavam as disciplinas ao longo da licenciatura, quando não as cursavam, face a um insucesso na admissão à Universidade, no ano de espera por novo exame de admissão. A diversidade de situações de frequência e a discrepância de preocupações e de interesses com que os estudantes frequentavam as cadeiras da 3ª secção, acentuado pelo regime de voluntariado, redundou num número excessivo de alunos – e. g., cerca de duzentos na década de trinta, quinhentos duas décadas depois¹⁸ – e na sua heterogeneidade, para além da ausência de qualquer coordenação entre o funcionamento das disciplinas da secção de Ciências Pedagógicas e o estágio. Aspetos que marcaram, de forma ineludível, a vigência do modelo de formação¹⁹, naturalmente, com consequências na qualidade da formação, nas aprendizagens realizadas e, nomeadamente e a mero título de exemplo, no trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas – e. g., ausência de recurso a trabalhos práticos, de simulação ou discussão²⁰. Paralelamente, a montante, o cenário também esteve longe de ser promissor, a 3ª secção permaneceu marginal nas faculdades de Letras, não tendo sido incluída na reforma daquelas faculdades em 1957 e nunca adquiriu o estatuto de pós-graduação²¹, bem como conviveu de forma permanente com restrições no seu quadro de professores²².

De resto, no segundo lustro da década de trinta, o reitor do Liceu Nacional D. João III, em Coimbra, não deixava de verberar a qualidade dos estagiários visando, naturalmente, a formação realizada nas universidades, desde logo a formação científica no domínio da especialidade:

A preparação académica dos estagiários é, em geral, fraca em extensão e até em profundidade, [...] Encontram-se candidatos a professores do 2º e 3º grupo (Francês, Inglês, Alemão) que não falam as respectivas línguas.

¹⁶ Cf. Decreto-Lei n.º 27084, *Diário de Governo*, I Série, n.º 241 (14 de outubro de 1936), p. 1235-1243.

¹⁷ Cf. Decreto n.º 36508..., cit..

¹⁸ Cf. Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores...*, cit..

¹⁹ Cf. Joaquim Ferreira Gomes, “Apontamentos para a história...”, cit..

²⁰ Cf. Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores...*, cit..

²¹ Idem, *ibidem*.

²² Cf. Manuel Viegas de Abreu, “Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 8 (1974), p. 3-54.

As deficiências de cultura são notórias. É claro que aparecem exceções e mal do ensino se assim não fosse²³.

Todavia, também a cultura pedagógica dos estagiários é, igualmente, objeto do seu escrutínio, criticando a polarização entre uma desconfiança geral perante a Pedagogia e uma aceitação de qualquer princípio ou orientação de modo acrítico, sem a necessária reflexão e ponderação, quiçá uma dimensão que só poderia resultar de uma efetiva articulação entre a cultura pedagógica e a prática educativa:

Há quem não acredite na pedagogia e quem a proponha terapêutica eficaz para todos os males.

«In medio virtus» é, neste caso como sempre, a legenda a adoptar.

Obediência cega a princípios e técnicas de sua natureza falíveis é inconveniente e, por vezes, prejudicial. Mas a ignorância e a descrença levam a um mal pior. O professor assim formado, preocupa-se somente em transmitir conhecimentos e transmite-os como os recebeu. Transforma-se no professor burocrata para quem a escola é uma repartição como qualquer outra e julga-se zeloso, assíduo e competente, quando cumpre religiosamente as tantas horas de serviço que o regulamento lhe atribui²⁴.

A prática pedagógica dos candidatos ao magistério liceal era constituída por dois anos de estágio a realizar num liceu normal. A rede de liceus que acolheu a formação dos candidatos ao magistério liceal foi sempre exígua e conheceu algumas vicissitudes. Inicialmente, os liceus nacionais centrais de Pedro Nunes, em Lisboa, e de Júlio Henriques, em Coimbra, passariam a funcionar como liceus normais²⁵. Nestoutro só se efetivariam estágios aquando da conclusão do novo edifício, projetado pelos arquitetos Carlos Chambers Ramos, Jorge Segurado e Adelino Nunes. Nesta situação, seria um outro estabelecimento escolar de Coimbra a assegurar os estágios, o Liceu de José Falcão²⁶. O Liceu de Júlio Henriques passaria a funcionar como liceu normal, no ano letivo de 1934-1935, todavia, simultaneamente, ocorre uma permuta de quadros, reitoral e docente, ou seja, por determinação da tutela, o reitor e os professores metodólogos do Liceu de José Falcão passaram a exercer no Liceu

²³ A. S. Oliveira, *Relatório sobre a Prática Pedagógica dos Candidatos ao Magistério Liceal realizada no Liceu Nacional D. João III no Ano Escolar de 1936 a 1937*, Secretaria-Geral do Ministério da Educação (Lisboa), Relatório dos Liceus – Liceu D. João III, 1937, p. 3.

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 4.

²⁵ Cf. Decreto n.º 18973..., cit..

²⁶ Cf. Decreto n.º 20741..., cit..

Normal de Júlio Henriques, agora instalado no seu novo edifício, enquanto o reitor e os docentes deste Liceu realizaram o trajeto inverso²⁷. Dois anos mais tarde, o legislador decide-se pela fusão dos dois liceus de Coimbra, passando a designação a ser Liceu Nacional de D. João III, continuando a acolher estágios a par com o Liceu Nacional de Pedro Nunes²⁸.

Em 1947, opera-se novo reajuste na rede e reintroduz-se a designação de normal. Na avaliação que se faz do modelo de formação vigente desde 1930, considera-se que os professores formados mostraram possuir “saber bastante e também predicados de natureza pedagógica”, não obstante não se ter avaliado e cuidado das suas “qualidades morais e cívicas”²⁹. De igual modo, evidencia-se uma discrepância, tida como natural, de critérios entre os metodólogos dos dois liceus, considerando que todas estas situações só se resolveriam com a criação de um instituto superior de ciências pedagógicas³⁰ que compaginasse formação docente e investigação científica. Perante essa impossibilidade no imediato, o legislador estabelece que, doravante, todos os estágios para o magistério liceal se realizassem no Liceu Normal de D. João III, em Coimbra³¹. Durante quase uma década, apenas um liceu acolheu estágios de candidatos ao magistério liceal com todas as consequências, ao nível de recursos humanos, daí advindas. As pressões da escolarização, especialmente a procura de ensino liceal, conduzem, em 1956, a que se retomem os estágios no Liceu de Pedro Nunes³² e, em 1957, estende-se à cidade do Porto, realizando-se no Liceu Normal D. Manuel II³³, fixando-se, assim, a rede de liceus normais.

Os candidatos ao estágio eram sujeitos a um processo de seleção que consistia em três etapas: a documental – análise do certificado de habilitações, currículo e certificado de registo criminal –, a sanitária – deliberação de junta médica – e a científica – o exame de admissão – concretizada em provas escritas e orais³⁴.

²⁷ Cf. Decreto n.º 24369, *Diário de Governo*, I Série, n.º 192 (16 de agosto de 1934), p. 1577.

²⁸ Cf. Decreto-Lei n.º 27084..., cit..

²⁹ Decreto-Lei n.º 36507, *Diário de Governo*, I Série, n.º 216 (17 de setembro de 1947), p. 883-888.

³⁰ Cf. Émile Planchard, “Os problemas da profissão docente e a Universidade”, *O Instituto. Revista científica e literária*, 111 (1948), p. 1-76.

³¹ Cf. Decreto-Lei n.º 36507, *Diário de Governo*, I Série, n.º 216. (17 de setembro de 1947), p. 879-887.

³² Cf. Decreto Lei n.º 40800..., cit..

³³ Cf. Decreto Lei n.º 41273..., cit.; Decreto-Lei n.º 41670, *Diário de Governo*, I Série, n.º 123, (9 de junho de 1958), p. 451-452.

³⁴ Cf. Decreto n.º 19216, *Diário de Governo*, I Série, n.º 6 (8 de janeiro de 1931), p. 48-49; Decreto n.º 20741..., cit.; Decreto n.º 24676..., cit.; Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores...*, cit..

O exame de admissão visava, nos termos do regulamento dos liceus normais, “averiguar a cultura geral dos candidatos no âmbito do ensino liceal [...] [a] sua capacidade de bem usar a língua pátria e [...] [o] seu conhecimento das matérias dos programas das disciplinas do grupo a que cada um [concorria]”³⁵. No quadro do ingresso no estágio, ao longo do período em análise, não podem deixar de se considerar as medidas do legislador para “aliciar os homens”³⁶ para o magistério liceal, introduzindo normas de discriminação sexual no acesso ao estágio, como forma de resposta à crescente feminização do corpo docente do ensino liceal – e.g., dispensa de exame de admissão e da frequência do 1º ano³⁷.

A frequência do estágio, no 1º ou 2º ano, envolvia um conjunto de atividades de prática educativa muito similares. Os estagiários assistiam a lições modelo lecionadas pelos professores metodólogos. No 1º ano, planificavam e executavam algumas aulas que seriam ulteriormente objeto de discussão em conferência, com os respetivos metodólogos e os estagiários do mesmo grupo. No 2º ano, tomavam conta do ensino, em duas turmas ou em duas disciplinas da mesma turma, sob direção do professor metodólogo. A prática pedagógica deveria incidir em todas a/s disciplina/s do grupo em que se encontrassem matriculados e dos grupos afins, no curso geral dos liceus. Deveriam, de igual modo, cooperar em toda a restante vida escolar, nomeadamente, participar em reuniões de ordem pedagógica – e.g., assistência a reuniões do conselho escolar e dos conselhos de classe –, cargos de direção e outros serviços que constituíssem obrigações de professores de liceu, de carácter pedagógico e/ou administrativo³⁸ – e.g., serviço de exames –, como ilustrava o reitor do Liceu Nacional D. João III, no relatório relativo ao ano letivo de 1942-1943:

Os estagiários, nos termos do art.º 41º do Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 24676, praticaram ainda os seguintes serviços: Direção de Ciclo, Mocidade Portuguesa, Mocidade portuguesa Feminina, Cantina, Instalações, Organização de Ficheiro e Legislação, Serviços médico-pedagógicos, Serviço de «trabalhos»³⁹.

³⁵ Decreto n.º 19610, ... cit., p. 638.

³⁶ Luís Grosso Correia, *Récita do Liceu...*, cit., p. 289.

³⁷ Cf. Decreto n.º 36508..., cit.; Decreto Lei n.º 41273..., cit.; Decreto-Lei n.º 41670..., cit..

³⁸ Cf. Decreto n.º 18973..., cit.; Decreto n.º 19610..., cit.; Decreto n.º 20741..., cit.; Decreto n.º 24369..., cit.; Decreto n.º 24676..., cit.; Decreto-Lei n.º 27084..., cit.; Decreto n.º 36508..., cit..

³⁹ *Relatório anual de actividades (1942-1943)*, Secretaria-Geral do Ministério da Educação (Lisboa), Relatório dos Liceus – Liceu D. João III, 1944, p. 152.

Acrescia a toda atividade a desenvolver pelo estagiário, a assistência e participação em conferências pedagógicas:

Continuamos a reunir nesta secção quanto respeita a conferências pedagógicas sejam as que têm um relatório e admitem discussão, sejam as que têm um conferente e não admitem, em regra, discussão; umas e outras, ordinárias (as que fazem parte dum plano publicado no começo do ano lectivo) ou extraordinárias (as que vão sendo intercaladas nesse plano)⁴⁰.

Como se depreende, e de acordo com a legislação em vigor, existiam dois tipos de conferências, as que habitualmente não admitiam discussão, que se traduziam em dissertações sobre assuntos de carácter científico ou pedagógico, sendo realizadas por professores metodólogos, professores do ensino liceal ou pessoas de reconhecida competência e que, de certa forma, correspondiam àquelas que, inicialmente, o legislador cometa aos professores da Secção de Ciências Pedagógicas, das faculdades de Letras⁴¹.

Existiam outras, que se destinavam a promover o convívio entre professores e estagiários e, simultaneamente, a cultura geral e pedagógica dos estagiários, especialmente “em relação a todo o ensino realizado no liceu, e a familiarizá-lo com os métodos usados em todas as disciplinas liceais”⁴². Objetivos que o reitor do Liceu de Pedro Nunes, Sá e Oliveira, atualiza em três finalidades principais, nomeadamente, promover “um acréscimo de cultura geral” familiarizando os estagiários com qualquer questão relativa ao ensino liceal, desenvolver a cultura pedagógica e alcançar, por via das duas primeiras, o “espírito escolar”, num ambiente despretenso, de familiaridade e de “intimidade, temperada pela atitude grave que todos saberão guardar”⁴³.

Cabia aos metodólogos a escolha do/s tema/s/título/s. Sem prejuízo de, pontualmente, serem realizadas propostas de conferências livres propostas por estagiários⁴⁴. Aos estagiários estava cometido o papel de relator, competindo-lhes

⁴⁰ “Conferências Pedagógicas. Nota Preambular”, *Boletim Liceu Normal de Lisboa*, III, 7 (1934), p. 313.

⁴¹ Cf. Decreto n.º 18973..., cit..

⁴² Decreto n.º 19610..., cit., p. 640.

⁴³ “Conferências Pedagógicas. I. Números imaginários”, *Boletim Liceu Normal de Lisboa*, I, 1 (1932), p. 91.

⁴⁴ Como se sublinhava em ata: “O Sr. Reitor, tomando a palavra, disse que estas duas conferências tinham, além do seu valor intrínseco, um outro que lhe era dado pela circunstância de terem sido espontaneamente apresentadas. Isto fez que, não havendo outro sábado disponível, a sua realização tivesse sido afixada para o mesmo dia”. “Acta das duas conferências”, *Boletim Liceu Normal de Lisboa*, I, 3 (1932), p. 387.

elaborar, previamente, o sumário e a bibliografia. Não se encontra um modelo ou uma estrutura única para as conferências pedagógicas. Apesar do elevado grau de variabilidade as conferências organizam-se, em regra, em torno de duas vertentes – de proporção variável –, primeiro, uma certa revisão bibliográfica, habitualmente compaginada com uma abordagem de raiz histórica, e uma outra de operacionalização, em que se explorava a sua natureza pedagógica, seja salientando-se a utilidade/necessidade do seu ensino, apresentando métodos e processos de didática específica ou concretizando plano/s de lição. Note-se ainda que, muito pontualmente, o desenvolvimento da conferência pedagógica podia assentar num estudo empírico⁴⁵.

Cada conferência era objeto de discussão, por todos os que a ela assistissem – reitor do liceu, professores metodólogos, professores e estagiários –, incidindo sobre as diferentes vertentes de cada conferência, da qual era lavrada uma ata⁴⁶. Sem prejuízo de se admitir que se apresentavam como um “veículo de reprodução e controlo de métodos e conceções de ensino”⁴⁷, constituíam, igualmente, para os estagiários, um momento de aprofundamento do conhecimento pedagógico, nomeadamente, ao nível das didáticas específicas e das ciências da educação, como, de resto, o estudo realizado deixa entrever. Também por isso representam um apor significativo para a composição identitária dos professores do ensino liceal no período do Estado Novo⁴⁸.

Concluído o 2º ano do estágio, o candidato ao magistério liceal só obtinha a profissionalização com a realização de um exame de estado que integrava provas de cultura e pedagógicas.

Aspetos metodológicos

Neste contexto, a investigação foca-se no aprofundamento do conhecimento sobre a formação pedagógica dos candidatos ao magistério liceal e as aprendizagens que o estágio foi proporcionando ao longo de quase quatro décadas. Não obstante se ter do currículo de formação, ao longo dos dois anos de estágio, a compreensão de um somatório de toda a experiência que

⁴⁵ Cf. “Jornal de 12 de Março. O problema da ortografia. Métodos de ensino. Conferência pedagógica pela estagiária Maria Helena Graça Mira Mateus”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 14 (1962), p. 89-114.

⁴⁶ Cf. Decreto n.º 19610..., cit.; Decreto n.º 24676..., cit..

⁴⁷ Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores...*, cit., p. 54.

⁴⁸ Cf. José Manuel Resende, *O engrandecimento de uma profissão...*, cit..

o/a estagiário/a teve do ambiente do liceu normal, que lhe permitiu adquirir conhecimentos, competências e comportamentos⁴⁹, esta abordagem centra-se na análise das conferências pedagógicas definindo-se como objetivos, identificar os temas centrais cujo estudo era promovido no estágio dos professores do ensino liceal e caracterizar as problemáticas estudadas, e a sua evolução, pelos estagiários através das conferências pedagógicas.

A pesquisa e análise respalda-se em diferentes fontes de informação que constituem o *corpus documental*, a saber:

- i. a legislação que define a norma estabelecida para a formação e habilitação profissional dos candidatos ao magistério liceal e determina as formas de organização e funcionamento dos estágios pedagógicos;
- ii. os relatórios dos reitores, de periodicidade anual, permitem aceder ao funcionamento dos serviços em cada ano letivo, destacando os aspetos positivos e as fragilidades, iniciativas realizadas e as vivências nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, dos estágios e, nesse contexto particular, às conferências pedagógicas.
- iii. os periódicos de educação e ensino⁵⁰, nomeadamente, os produzidos pelos liceus normais e outros que contemplam as atividades do ensino liceal e artigos de opinião que permitam captar vozes, perspetivas sobre as vivências dos estágios e, neste plano, sobre as conferências pedagógicas realizadas, nomeadamente, as atas relativas à sua discussão. Na pesquisa compulsaram-se os seguintes:

– *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) / Boletim do Liceu Pedro Nunes – o que se fez, como se fez, porque se fez* (desde 1937) – publicado entre 1932 e 1938, de periodicidade eventual. Note-se que o Estatuto do Ensino Secundário⁵¹ determinava que os liceus normais publicassem um Boletim, em vez do Anuário cometido a todos os estabelecimentos de ensino liceal. Determinação que, todavia, nem sempre se verificou, em razão das limitações impostas pelas condições materiais de existência, como comprova o ofício que acompanhava o Relatório sobre a Prática Pedagógica, no ano escolar de 1936-1937⁵², que, a este propósito, levava o reitor do Liceu Nacional D. João III a apelar aos bons ofícios da tutela:

⁴⁹ Cf. J. Gimeno Sacristán e Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.

⁵⁰ Cf. António Nóvoa, *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

⁵¹ Cf. Decreto n.º 20741..., cit..

⁵² Cf. A. S. Oliveira, *Relatório sobre a Prática Pedagógica...*, cit..

Como V. Ex.^a sabe, não tenho verba no orçamento para publicar, sequer, um anuário. Tem este liceu funções especiais a desempenhar, visto nê se realizar a prática pedagógica dos futuros professores liceais. Julgava, portanto, conveniente publicar um boletim onde se publicassem certos estudos pedagógicos efectuados no estágio de interesse para todos os que se dedicam ao ensino.

Para isso era necessário obter um subsídio que nos habilitasse a fazer a publicação do boletim. Solicitava, portanto, de V. Ex.^a a indicação da entidade oficial que o pode conceder.

– *Palestra. Revista de pedagogia e cultura* – publicada entre 1958 e 1973, de periodicidade trianual até 1969 e, posteriormente, anual. Revista ligada ao Liceu Normal de Pedro Nunes, cujo primeiro número clarifica os seus propósitos: “Continuamos hoje com uma publicação que, tal como noutro tempo se fez, visa a mostrar o Liceu normal por fora, tal como ele é por dentro. Mas não é só isso; ou então, isso só, mas não entendido à letra”⁵³.

– *Labor. Revista trimestral de educação e ensino e extensão cultural do Liceu Vasco da Gama* (José Estêvão desde julho de 1927) / *Revista bimestral de educação e ensino e extensão cultural e órgão provisório do professorado liceal* (desde janeiro de 1927) / *Revista mensal de educação e ensino e extensão cultural do ensino secundário* (desde outubro de 1932) / *Revista do ensino liceal fundada por José Tavares e Álvaro Sampaio* (desde março de 1951) – publicada de janeiro/1926 a dezembro/1931, outubro/1932 a junho/1940, março/1951 a junho/1973. A análise exaustiva, para além de compulsar alguns artigos de opinião, incidiu particularmente na rubrica “Liceus e colégios” que incluía dados respeitantes aos liceus normais – e.g., conferências pedagógicas.

Equacionando-se como vantajosa “uma preparação docente [...] toda ela adentro do ideário da escola activa”⁵⁴ e atendendo à pretensão de “desenvolvimento da [...] atividade educadora a todo o momento integrada, por definição, numa pedagogia ativa”⁵⁵, o presente estudo privilegia as conferências

⁵³ *Palestra. Revista de pedagogia e cultura*, 1958, p. 1.

⁵⁴ Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*, Lisboa, Educa, 2003, p. 382.

⁵⁵ Decreto-Lei n.º 27084..., cit., p. 1236.

pedagógicas que tiveram como relatores/as os/as estagiários/as, realizadas no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) (1930-1936) /Liceu Nacional de Pedro Nunes (1936-1947) /Liceu Normal de Pedro Nunes (1956-1969)⁵⁶. A pesquisa possibilitou a constituição de duas séries de conferências, 1930-1940 e 1957-1969⁵⁷. Dados que permitem responder aos objetivos definidos, ainda que deva evidenciar-se uma acentuada diversidade e um desequilíbrio nos dados recolhidos, atendendo a que nalguns casos obtivemos apenas o título da conferência, noutros o título vem acompanhado do sumário e/ou da discussão realizada, em razão do acesso às atas, e, finalmente, em casos mais pontuais, foi também possível obter o texto de suporte da conferência pedagógica. Estas são circunstâncias que se deve ponderar, em qualquer análise, na justa medida em que admitindo que as opções de natureza editorial sopesavam a qualidade das conferências, a relevância conferida a cada um dos temas abordados não lhe seria alheia, dito de outra forma, para publicação das conferências terá pesado a sua qualidade, mas nessa avaliação incluía-se a importância que, em cada momento, se conferia às temáticas que foram objeto de estudo. Compaginam-se as análises documental e de conteúdo, recorrendo, finalmente, à triangulação dos dados recolhidos.

Da análise realizada resultou a arrumação das conferências em duas categorias *Domínio Específico do Professor* e *Ciências da Educação*. No âmbito da primeira categoria, criaram-se um conjunto de subcategorias que, genericamente, correspondem aos grupos de lecionação do ensino liceal: Línguas Clássicas (LC), Línguas Vivas (LV) – aglutinando os 2º (Português, Francês) e 3º (Inglês, Alemão) grupos –, Ciências Histórico-Filosóficas (CHF), Geografia (G), Ciências Naturais (CN), Ciências Físico-Químicas (CFQ), Matemática (M), Desenho e Trabalhos Manuais (DTM), Educação Musical

⁵⁶ O hiato de tempo, 1947-1956, justifica-se na justa medida, como aliás já foi explicitado ao longo do texto, em que a legislação de 1947 atribuiu a função de liceu normal apenas ao Liceu Normal de D. João III, de Coimbra, situação que se manteve até 1956, daí resultando a ausência de conferências pedagógicas no Liceu de Pedro Nunes.

⁵⁷ O estudo centra-se no Liceu Normal de Pedro Nunes dado que as fontes só nos permitiram estabelecer séries de conferências pedagógicas para o referido estabelecimento de ensino. A principal dificuldade foi, desde logo, a inexistência de Boletim, como determinava a lei, nos restantes liceus normais, numa temática em que são os periódicos a principal fonte que nos possibilitou aceder às conferências pedagógicas. Não obstante, consultámos, ainda, todos os relatórios dos reitores dos liceus normais, os disponibilizados pelo Arquivo Histórico do Ministério da Educação, de D. João III (1936-1937, 1938-1939, 1942-1943 e 1944-1945) e de D. Manuel II (1946-1960), bem como compulsámos o acervo da Escola Secundária de José Falcão, relativo ao Liceu Normal D. João III. Em qualquer caso, a informação colhida sobre as conferências pedagógicas revelou-se exígua.

(EM) e Educação Física (EF). No quadro da categoria *Ciências da Educação* emergiram quatro subcategorias, *Ciências Sociais da Educação* (CSE), *Pensamento e Teoria Pedagógica* (PTP), *Organização e Administração Escolares* (OAE) e, finalmente, *Didática e Métodos Pedagógicos* (DMP).

Apresentação e discussão dos resultados

Como se pode observar, na tabela 1, apresentam-se um total de 62 conferências realizadas por estagiários, no período de 1930-1940:

Tabela 1 – Conferências pedagógicas com estagiários/as como relatores/as (1930-1940).

N.º	Título	Ano	Codificação
C1	Números imaginários	1930	DEP – M
C2	A leitura no ensino secundário	1930	DEP – LV
C3	A História da Arte nos Liceus	1931	DEP – CHF
C4	O vocabulário no ensino do latim	1931	DEP – LC
C5	A constituição da matéria	1931	DEP – CFQ
C6	Tipos de inteligência	1931	CE – CSE
C7	Estudo e discussão da distribuição dos serviços docentes do Liceu Normal do corrente ano lectivo, cujo quadro se acha afixado na Sala de Conferências	1931	CE – OAE
C8	O sistema de Dalton	1931	CE – PTP
C9	A Geografia ciência autónoma. Métodos e processos de ensino da ciência geográfica	1931	DEP – G
C10	Uma excursão escolar	1932	DEP – DTM
C11	O ensino das línguas vivas	1932	DEP – LV
C12	O desenho à mão livre nos liceus	1932	DEP – DTM
C13	Dois momentos na evolução pedagógica [Herbart e as críticas de Dewey]; pedagogia do interesse	1932	CE – PTP
C14	A direcção dos liceus a partir da reforma de 1895 (estudo crítico); processo de nomeação; atribuições; gratificações	1932	CE – OAE
C15	As direcções de classe nos liceus a partir da reforma de 1895 (estudo crítico); processos de nomeação dos directores de classe; atribuições; gratificações	1932	CE – OAE
C16	O ensino do português nos liceus	1933	DEP – LV

C17	Contribuição que o ensino de cada uma das disciplinas que fazem parte do plano de estudos liceais pode prestar ao melhor ensino da língua nacional	1933	DEP – LV
C18	Contribuição do ensino das diversas disciplinas liceais para o melhor ensino da língua nacional	1933	DEP – LV
C19	A administração económica dos liceus	1933	CE – OAE
C20	As cantinas escolares	1933	CE – OAE
C21	A Família e a Escola	1933	CE – OAE
C22	O caderno diário: seus objetivos, a forma da sua execução, os processos de os corrigir, a legislação respectiva	1933	CE – MT
C23	A educação física e os jogos	1933	DEP – EF
C24	O ensino do latim	1934	DEP – LC
C25	O canto coral	1934	DEP – EM
C26	A cultura humanística nos liceus	1934	DEP – LC
C27	Postos meteorológicos	1934	DEP – G
C28	Organização do ensino das línguas vivas nos liceus	1934	CE – OAE
C29	O ensino liceal nas colónias	1934	CE – OAE
C30	O ensino das Ciências da Natureza nas duas primeiras classes dos liceus	1934	DEP – CN
C31	O ensino prático da Matemática	1935	DEP – M
C32	Os exames liceais	1935	CE – OAE
C33	O ensino da geometria	1935	DEP – M
C34	O método heurístico. Sua aplicação às ciências físico-químicas. Vantagens e inconvenientes. Possibilidades do seu emprego com o nosso actual regime de estudos	1935	DEP – CFQ
C35	Bibliotecas liceais: sua organização e fins	1935	CE – OAE
C36	O ensino da composição e da derivação nas aulas de Português - a) no 1º ciclo b) no 2º ciclo c) no secundário	1936	DEP – LV
C37	Os trabalhos manuais no ensino secundário: sua aplicação às ciências naturais	1936	DEP – DTM
C38	O aprendizado de línguas estrangeiras nos liceus	1936	DEP – LV
C39	O cinema escolar. Seu aproveitamento no ensino e educação dos alunos liceais	1937	CE – DMP
C40	Correspondência interescolar. Seus objectivos: meios de a estabelecer, promover e fiscalizar	1937	CE – DMP
C41	O desenho nos liceus: objectivos deste ensino, o desenho à mão livre. Como deve ensinar-se	1937	DEP – DTM

C42	Festas escolares: Seus objectivos, sua organização: legislação aplicável	1937	CE – OAE
C43	Exposições escolares: seus objectivos; legislação aplicável	1937	CE – OAE
C44	Os trabalhos manuais e a sua aplicação à História e à Geografia	1937	DEP – DTM
C45	O Desenho de invenção: como deve ser ensinado nos liceus; Emprego da côr	1937	DEP – DTM
C46	A recta pronúncia no ensino das Línguas vivas	1937	DEP – LV
C47	História das Matemáticas no ensino liceal	1938	CE – CSE
C48	A ortografia nacional: suas características e regras fundamentais; razões por que todos os professores devem conhecê-la e praticá-la	1938	DEP – LV
C49	Os trabalhos práticos de Ciências Físico-químicas no 2º ano dos liceus	1938	DEP – CFQ
C50	O ensino da geografia e a colonização	1938	DEP – G
C51	O estudo das línguas vivas nas sucessivas reformas do nosso ensino liceal	1938	DEP – LV
C52	A observação no ensino das Ciências Naturais – exemplifique com um plano de lição	1938	DEP – CN
C53	A noção de personalidade e a escola, origem e realização	1938	CE – CSE
C54	A leitura no ensino liceal da língua materna	1938	DEP – LV
C55	O uso dos testes de medição dos conhecimentos linguísticos; estudo, descrição e análise crítica dos pontos dos exames de Inglês do 6º ano no ano lectivo findo	1938	DEP – LV
C56	O estudo dos testes na medição dos conhecimentos linguísticos	1939	DEP – LV
C57	A orientação e a técnica do ensino da Psicologia e da Moral nos liceus. Exemplificação: noção de personalidade moral e suas origens cristãs	1939	DEP – CHF
C58	Contribuição das excursões para o ensino da Geografia e da História	1939	DEP – G
C59	Considerações gerais sobre métodos, processos e formas de ensino. Sua aplicação à Cristalografia do programa liceal, exemplificada com o plano duma lição	1939	DEP – CN
C60	A observação nas Ciências físico-químicas. Síntese da doutrina exposta num plano de lição	1940	DEP – CFQ
C61	O conceito de número natural e o problema de numeração. Evolução da numeração escrita. – Resenha da evolução do conceito de número, focando em especial os números fracionárias	1940	DEP – M
C62	O ensino da Psicologia e o seu valor educativo. A Literatura e a História como auxiliares deste ensino	1940	DEP – CHF

Atente-se na distribuição das conferências pedagógicas pelas duas categorias, sublinhando-se um acentuado desequilíbrio entre o Domínio da Especialidade do Professor (DEP) (41 – 67%) e as Ciências da Educação (CE) (20 – 33%). Assinale-se, todavia, que esta décalage se acentua, muito especialmente, a partir do ano letivo de 1937-1938, dado que até essa data existia um maior equilíbrio entre as conferências em ambos os domínios.

No âmbito de DEP, a distribuição das conferências pedagógicas por subcategorias apresenta uma polarização entre as Línguas Vivas (LV) com 13 conferências, representando 32%, e a Educação Física (EF) (C23) e a Educação Musical (EM) (C25) com apenas uma em cada uma destas subcategorias. Sublinhe-se que com exceção das realizadas no âmbito de Desenho e Trabalhos Manuais (DTM), com cinco, Geografia (G), Ciências Físico-Químicas (CFQ) e Matemática (M), com quatro cada um, todos os demais se encontram abaixo da média (3,9), nomeadamente, Ciências Histórico-Filosóficas (CHF), Ciências Naturais (CN) e Línguas Clássicas (LC) com três conferências em cada um destes domínios. Globalmente, as conferências de estágio distribuem-se de forma quase equitativa entre as áreas curriculares de humanidades e de ciências.

As conferências relativas a LC concentram-se no ensino do latim e no seu vocabulário (C4, C24), bem como analisam o contributo das Línguas Clássicas para uma cultura humanística nos liceus (C26). No domínio das LV encontram-se três conferências nesse campo específico (C11, C46, C51) – do estudo das reformas à “recta pronúncia” –, duas em Inglês (C55 e C56), ambas centradas na problemática da docimologia e do uso de testes para a medição de conhecimentos linguísticos, e uma dedicada à aprendizagem de línguas estrangeiras. As restantes sete, mais de 50%, situaram-se no domínio do português, em questões do currículo e no contributo das disciplinas para aprendizagem da língua portuguesa (C17, C18), na leitura (C2, C54), na ortografia (C48), na composição e na derivação (C36) e, finalmente, do ensino do Português, em geral (C16).

No quadro da subcategoria DTM estas subdividem-se entre o Desenho, centrando-se no desenho à mão livre e seu ensino (C12, C41) e no desenho de invenção (C45), bem como numa visita de estudo (C10), e os Trabalhos Manuais, convocados pelo lado da sua aplicação em outros domínios do saber, em linha com as virtualidades morais e sociais que lhe eram reconhecidas⁵⁸, seja às Ciências Naturais (C37) ou à História e à Geografia (C44). Já ao nível

⁵⁸ Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit..

das CHF, as três conferências abordam o ensino da História da Arte (C3) e da Psicologia (C57, C62) nos liceus.

Na subcategoria Geografia, as temáticas abordadas abrangem os métodos e processos de ensino (C9), estratégias específicas como as excursões (C58), o ensino da Geografia e a colonização (C50) e os postos meteorológicos nos liceus, a sua organização e utilidade⁵⁹ (C27). No quadro das CFQ, abordam-se conteúdos específicos (C5), trabalhos práticos desenvolvidos num ano determinado (C49), explora-se um método de aprendizagem (ou processo), o heurístico ou de redescoberta (C34), assunto que nos remete para as cadeiras de Metodologia das extintas escolas normais superiores anexas às universidades⁶⁰, e mobiliza-se uma técnica, no caso, a observação (C60). Técnica que emerge, igualmente, aplicada em CN (C52). Nestoutra subcategoria, tratam-se, ainda, o ensino em classes específicas (C30) ou de conteúdos determinados (C59). Finalmente, a Matemática, onde se exploram números imaginários (1), o número natural e o problema da numeração (C61), o ensino prático da Matemática (C31) e o ensino de um conteúdo específico, a geometria (C33).

Ao nível da categoria Ciências da Educação (CE) sobressai a subcategoria Organização e administração escolares (OAE) aglutinando doze das vinte e uma conferências realizadas, correspondendo a 60%, seguindo-se-lhe Didática e métodos pedagógicos (DMP) e Ciências sociais da educação (CSE), com três conferências, e Pensamento e teoria pedagógica (PTP) com duas.

A subcategoria Pensamento e teoria pedagógica encerra abordagens ao sistema de Dalton (C8) e as concepções psicológicas e os sistemas pedagógicos em Herbart e Dewey (C13). No campo das Ciências sociais da educação, duas conferências centram-se no âmbito Psi (C6, C53) e uma terceira na História da educação, no caso vertente, matemática (C47). Em termos de Didática e métodos pedagógicos (DMP), evidenciem-se a atualidade, à época, de conferências como as dedicadas ao caderno diário (C22), “interface de controlo de toda a comunidade educativa”⁶¹ e cujas medidas regulamentares da sua difusão ocorrem no primeiro lustro da década de trinta do século passado, a

⁵⁹ O relato da palestra resultou de um sorteio entre estagiários dos 5º, 6º e 7º grupos, cabendo a função a um estagiário de Geografia (5º grupo). “Postos meteorológicos”, *Acta de 21-4-1934* (1934). *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes). O que se fez. Como se fez. Porque se fez*, Ano III, p. 390-396.

⁶⁰ António Gomes Ferreira e Luís Mota, “Uma questão de natureza económica. Métodos e processos de transmissão da verdade científica na Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra” in Carlos Fiolhais, C. Simões e D. Martins (ed.), *Congresso Luso-Brasileiro de História das Ciências. Livro de Atas*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 1288-1302.

⁶¹ Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit., p. 324.

correspondência interescolar (C40), processo em desenvolvimento em linha com o que ocorria no resto da Europa⁶², bem como aquela enquadrada como trabalho circum-escolar ou *post-escolar*, como o designa o legislador⁶³, como o cinema escolar (C39), contemporânea do debate sobre o lugar do cinema na educação e no ensino e o papel do Estado, das comunidades e dos *stakeholders*.

Finalmente, a subcategoria dominante, OAE, as doze conferências distribuem-se por áreas como a direção e administração dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, ao nível da gestão de recursos humanos (C7), a administração (C14, C19), a gestão pedagógica (C15) ou a relação e envolvimento com e da comunidade escolar (C21), e o currículo e o seu desenvolvimento, designadamente ao nível da organização do ensino (C28, C29), da avaliação (C32), bem como dos trabalhos circum-escolares (C20, C35, C42, C43).

A segunda série abrange o período de 1957 a 1969 tendo sido contabilizadas oitenta e oito conferências.

Tabela 2 – Conferências pedagógicas com estagiários/as como relatores/as (1957-1969).

N.º	Título	Ano	Codificação
C63	Contribuição do estudo das línguas clássicas para uma cultura geral de fundamentação humanística - (humanismo e pedagogia)	1957	DEP – LC
C64	Métodos, processos e formas de ensino das ciências naturais no 3º ciclo. Sua exemplificação com um plano de lição sobre as leis de Mendel	1957	DEP – CN
C65	O ensino da Matemática elementar considerado do ponto de vista da sua finalidade, do seu conteúdo e da sua didática	1957	DEP – M
C66	Problemas do ensino do francês no 1º ciclo	1957	DEP – LV
C67	O ensino das ciências físico-químicas	1957	DEP – CFQ
C68	Problemática da pedagogia diferencial no ensino liceal	1957	CE – PTP
C69	Regulamentação do ensino do inglês e do alemão em Portugal – história e crítica	1957	CE – OAE
C70	A importância do estudo de Virgílio tal como deveria ser ensinado nos nossos liceus. Crítica ao actual ensino	1957	DEP – LC
C71	Formação literária segundo os programas de português nos liceus	1957	DEP – LV
C72	A formação profissional do professor de línguas vivas	1958	CE – OAE

⁶² Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit..

⁶³ Cf. Decreto n.º 20741..., cit..

C73	O gabinete de geografia é o ambiente próprio para o ensino das ciências geográficas. Exemplificação com um plano de lição sobre vulcanologia (6º ano)	1958	DEP – G
C74	Tendências modernas no ensino da matemática elementar	1958	DEP – M
C75	A pedagogia do documento e o seu emprego na didática da história	1958	DEP – CHF
C76	Métodos e processos usados no ensino da electricidade	1958	DEP – CFQ
C77	A composição decorativa no desenho do 2º ciclo liceal	1958	DEP – DTM
C78	A observação no ensino das ciências naturais no 2º ciclo. Exemplificação com um plano de lição	1959	DEP – CN
C79	A explicação dos textos de francês no 2º ciclo	1959	DEP – LV
C80	O ensino da cosmografia está atualmente localizado no início dos programas de geografia de cada ciclo. Se deve continuar assim. Métodos e processos a usar nesse ensino. Material necessário à execução dos programas	1959	DEP – G
C81	O ensino do latim nos liceus. O lugar de César no plano de estudos	1959	DEP – LC
C82	A iniciação do ensino da física	1959	DEP – CFQ
C83	A posição do ensino de filosofia no quadro das disciplinas liceais	1959	DEP – CHF
C84	Influência da crítica dos fundamentos e do material moderno de ensino na estruturação e aprendizagem da matemática elementar	1959	DEP – M
C85	O ensino das línguas vivas: seus instrumentos	1959	DEP – LV
C86	O desenho no 1º ciclo liceal. Condicionamentos dum seu programa e sua didática	1959	DEP – DTM
C87	A didática actual da matemática no 2º ciclo liceal	1959	DEP – M
C88	O problema ortográfico	1960	DEP – LV
C89	A gramática no ensino do inglês e do alemão	1960	DEP – LV
C90	A iniciação do ensino da química	1960	DEP – CFQ
C91	Como deverá ser feito o programa dos vertebrados do programa do 2º ciclo liceal?	1960	DEP – CN
C92	A educação pela arte no 2º ciclo dos liceus. Directrizes e sugestões que aumentem a eficiência da sua prática	1960	DEP – DTM
C93	Ensaio de experimentação pedagógica sobre a didáctica do documento na disciplina de história do 2º ciclo liceal	1960	DEP – CHF
C94	Excursões e passeios no ensino da geografia	1960	DEP – G
C95	O ensino da história da arte nos liceus. Condicionamentos dum seu programa. Tipo de ensino e planos de algumas visitas de estudo	1961	DEP – CHF
C96	Mapas, esquemas cartográficos e blocos-diagramas no ensino da geografia	1962	DEP – G

C97	Linha de rumo do aprendizado da matemática elementar: o trabalho de equipa, o modelo, os princípios de lógica matemática e de álgebra dos conjuntos	1962	DEP – M
C98	A tradução nas aulas de latim: fundamentos, validade e metodologia	1962	DEP – LC
C99	Contribuição do ensino das línguas vivas para uma formação humanista	1962	DEP – LV
C100	O problema da ortografia. Métodos de ensino	1962	DEP – LV
C101	Como faria o ensino da biologia, no 3º ciclo? Exemplifique com um plano de lição	1962	DEP – CN
C102	Sobre a coordenação do ensino da física e da matemática, nos liceus	1962	CE – OAE
C103	A explicação de textos no ensino da psicologia. Considerações experimentais	1962	DEP – CHF
C104	Sobre a correlação do ensino das ciências físico-químicas e das ciências naturais nos liceus	1963	CE – OAE
C105	A utilização de poesias no ensino do inglês e do alemão (2º e 3º ciclos)	1963	DEP – LV
C106	O trabalho em grupos no ensino de uma língua viva	1963	DEP – LV
C107	Como ensinar história das civilizações ao 3º ciclo (metodologia e problemática)	1963	DEP – CHF
C108	A estruturação actual da aritmética e da geografia no grau secundário elementar	1963	CE – OAE
C109	A observação no ensino da geografia	1963	DEP – G
C110	O desenho geométrico nos liceus	1963	DEP – DTM
C111	A seleção de textos de português no primeiro ciclo	1964	DEP – LV
C112	Como orientar o estudo da geometria sintética elementar, à margem dos actuais programas, nos ensinos pré-liceal e liceal?	1964	DEP – M
C113	Transmissão de conhecimentos e avaliação de resultados na disciplina de ciências naturais	1965	DEP – CN
C114	Sugestões para a organização e execução de um programa de física destinado ao 2º ciclo, com carácter predominantemente experimental	1965	DEP – CFQ
C115	As instalações de desenho e trabalhos manuais educativos (centro de arte) nas construções de futuros liceus. Seus condicionamentos pedagógicos e didácticos	1965	CE – OAE
C116	Intersecção da matemática moderna com a álgebra elementar, exemplificada com situações sugeridas pelo programa do 2º ciclo e pelo programa experimental do 3º ciclo	1965	DEP – M
C117	Consequências pedagógicas dos princípios estruturalistas	1965	CE – PTP
C118	Deverá o conceito de luso-tropicalismo alicerçar um programa de história da civilização portuguesa?	1965	DEP – CHF

C119	A composição no ensino do inglês e alemão	1965	DEP – LV
C120	O trabalho manual educativo nos liceus. Sua importância e amplitude num programa escolar novo. Sugestões para uma atualização e alargamento da sua ação educativa	1966	DEP – DTM
C121	As visitas de estudo os passeios e as excursões escolares	1966	CE – DMP
C122	Algumas considerações sobre o 6º ano de matemática das turmas experimentais: conteúdos, métodos de ensino, relação com outras disciplinas do curriculum escolar, influência na formação humana do aluno	1966	DEP – M
C123	Contribuição do professor de ciências físico-químicas para o ensino das ciências geográfico-naturais. Elaboração de planos de lição e sua execução concreta	1966	DEP – CFQ
C124	A linguística estrutural no ensino do inglês e do alemão	1966	DEP – LV
C125	O ensino da filosofia nas suas relações com o das ciências físico-químicas. Reflexões sobre uma experiência didática	1966	DEP – CHF
C126	A guerra como fenómeno social e histórico. Como deverá ser ensinada no 2º ciclo?	1966	DEP – CHF
C127	As ciências naturais no campo da investigação, elaboração e montagem de laboratórios	1967	CE – OAE
C128	A prática de conversação na sala de aula (inglês)	1967	DEP – LV
C129	O desenho decorativo nos 1º e 2º ciclos dos liceus. Fundamentos da sua validade, normas didáticas e directizes para uma actualização	1967	DEP – DTM
C130	Um aspecto da aula de latim: o estudo do vocabulário pelo sistema etimológico; sua contribuição para o alargamento e um mais consciente conhecimento do vocabulário português	1967	DEP – LC
C131	Como organizar os trabalhos práticos de física e de química exigidos pelo actual programa, para que os alunos tirem deles maior proveito	1967	DEP – CFQ
C132	O 7º ano de matemática das turmas experimentais: alguns conteúdos e respectivas didáticas. Contribuição deste programa para uma nova estrutura da geometria liceal	1967	DEP – M
C133	Uma experiência no ensino da geografia: trabalhos práticos	1967	DEP – G
C134	Da necessidade de apreciação de um curso básico de apreciação das artes visuais no ensino liceal. Características gerais, directrizes programáticas e meios auxiliares do seu estudo	1968	DEP – DTM
C135	A actualização do ensino da matemática no 2º ciclo do ensino liceal. Comentários realizados à experiência na turma piloto do 3º ano e sugestões para o alargamento desta experiência	1968	DEP – M
C136	Valor da experiência e da observação no ensino das ciências naturais	1968	DEP – CN
C137	Da didáctica da redacção no curso liceal	1968	DEP – LV

C138	A iniciação do ensino do alemão	1968	DEP – LV
C139	O ensino da filosofia na sua relação com o da matemática no curso liceal	1968	DEP – CHF
C140	O ensino da termodinâmica	1968	DEP – CFQ
C141	As estruturas gramaticais alemãs na iniciação	1968	DEP – LV
C142	Dificuldades para uma orientação didáctica do ensino do latim no actual 6º ano (sobretudo para o ensino do vocabulário e da cultura). Reestruturação do plano de estudos e dos programas para melhorar a qualidade do ensino	1969	DEP – LC
C143	O primado da forma sobre a matéria nos diversos universos matemáticos. Como estruturar o ensino de alguns assuntos de matemática clássica, em face do conceito moderno de isomorfismo	1969	DEP – M
C144	A disciplina de francês no 2º ciclo	1969	DEP – LV
C145	Desenho à vista. Didáctica da iniciação e sugestões para renovar e alargar a sua prática escolar	1969	DEP – DTM
C146	Observação directa: o trabalho de campo no ensino da geografia	1969	DEP – G
C147	O ensino do inglês no 3º ciclo	1969	DEP – LV
C148	A cidade de Lisboa, tema de aplicação de um estudo de história local dos programas vigentes. Trabalho de grupo a realizar por alunos sob a orientação de um professor-estagiário, de acordo com as seguintes rúbricas: a) a Lisboa mourisca; b) Lisboa na época dos descobrimentos; c) A Lisboa de D. João V; d) A Lisboa pombalina; e) A Lisboa romântica; f) Lisboa no século XX	1969	DEP – CHF
C149	Didáctica da botânica no 2º ciclo dos liceus	1969	DEP – CN
C150	Organização de um ficheiro de experiências sobre a corrente eléctrica que permita aos alunos do 2º ciclo estudarem, eles próprios, esse assunto, com a mínima informação teórica, e utilizando o mais possível o material existente no Gabinete de Física do liceu e material improvisado	1969	DEP – CFQ

Fonte: Elaboração dos autores.

Enfatize-se, preliminarmente, o crescente peso das conferências centradas em Domínio da especialidade do professor (DEP), num total de setenta e oito, representando 89% das conferências realizadas, situando-se as restantes, 11%, na categoria de Ciências da Educação. Valores que traduzem um crescimento de 22% da categoria DEP em relação ao período de 1930-1940. Estes dados significam, por outro lado, que em 13 anos letivos se realizou, em média, menos de uma conferência, por ano, no âmbito de Ciências da Educação.

Na categoria de DEP, as Línguas Vivas (LV) mantêm-se como a subcategoria com maior número de conferências pedagógicas, perfazendo dezanove,

correspondendo a 24%. Todavia deve reter-se que esta categoria aglutina dois grupos, o 2º e o 3º. Isoladamente, as subcategorias Ciências Histórico-Filosóficas (CHF) e Matemática (M) com onze cada, representando 14%, são as que viram ser-lhes dedicadas mais conferências pedagógicas, ainda assim, sem terem uma conferência por ano letivo.

As restantes conferências pedagógicas distribuem-se entre CFQ, com nove, e LC com seis, sendo que de Desenho e Trabalhos Manuais ocorreram oito e das demais G e CN, sete cada uma. Em termos curriculares, 47% das conferências pedagógicas realizaram-se na área de humanidades e 47% em ciências.

A subcategoria de LC viu as conferências centrarem-se na importância das línguas clássicas para uma cultura humanística (C1) e as restantes objetivam a importância do estudo do latim e as questões didáticas e do seu ensino, nomeadamente o vocabulário e a cultura (C70, C81, C98, C130, C142). Já a subcategoria LV, em razão da sua natureza compósita, distribui-se pelas diferentes disciplinas, desde logo, português, com cinco conferências, versando a formação literária (C71) e a seleção de textos para um ciclo liceal específico (C111), a problemática da ortografia e seus métodos de ensino (C88, C100) e a didática da redação (C111). O inglês e alemão recolhem quatro conferências dedicadas a questões várias do seu ensino e aprendizagem, desde a gramática (C89), a poesia (C105) e a composição (C119), bem como a linguística estrutural (C124).

No contexto das CHF, as conferências distribuem-se entre a História, sete, e a Filosofia (quatro). Nas dedicadas ao ensino da História as temáticas abordam a pedagogia do documento e sua mobilização na didática da História (C75, C93), sendo que uma resulta de uma experiência pedagógica (C93), uma reporta-se a História da Arte e consubstancia exemplos de visitas de estudo (C95) e outra concretiza uma proposta didática, recorrendo a trabalho de grupo, de história local na cidade de Lisboa (C148). As restantes abordam conceitos, nomeadamente, como eixo de desenvolvimento de um programa de história (C118) ou o seu ensino num determinado ciclo (C126) e, finalmente, discutem metodologia e problemática do ensino da História no 3º ciclo do ensino secundário (C107). No âmbito da disciplina de Filosofia, uma das conferências aborda a psicologia (C103) e as restantes discutem o lugar do ensino da filosofia no currículo do ensino liceal (C83) e a relação do seu ensino com o das Ciências Físico-Químicas (C125) e com o da Matemática (C139).

As conferências da subcategoria de Geografia centram-se em questões de didática específica, contemplando a mobilização de excursões e passeios (C94), de recursos (C96), a observação e o trabalho de campo (C109, C146), bem como a realização de trabalhos práticos (C133). As restantes reportam-se a conteúdos específicos, uma equacionando a sua localização no programa, os

métodos, os processos e os materiais necessários ao seu ensino (C80) e, uma outra, apresentando plano de lição a executar no espaço considerado privilegiado para o ensino da disciplina, o gabinete de geografia (C73).

Na subcategoria CN, evidenciem-se um conjunto de conferências focalizadas em conteúdos específicos e/ou dirigidas a um só ciclo liceal (C64, C29, C101, C149), a par do recurso frequente a exemplificação com planos de lição (C64, C78, C101). Duas das conferências, representando 29%, centram-se na prática e experiência da observação no ensino das ciências naturais (C64, C136). Por último, numa das conferências emerge a preocupação com a eficácia da transmissão de conhecimentos e da avaliação dos resultados (C113).

Em CFQ as conferências dividem-se entre o ensino das Ciências Físico-Químicas, da Física e da Química. Destoutra surge apenas uma conferência, centrada na iniciação ao seu ensino (C90). Exclusivamente no âmbito da Física emerge, desde logo, uma dirigida à iniciação do seu ensino (C82), enquanto outras surgem orientadas para o estudo de conteúdos específicos, com particular incidência no ensino da eletricidade e da corrente elétrica (C76, C150), ou para ciclo liceal específico (C114). Deve evidenciar-se, ainda, do ponto de vista didático, o destaque conferido ao caráter experimental do ensino da Física (C114), bem como a preocupação na organização de ficheiro de experiências que fomente/potencie o estudo autónomo, como se diria hoje, dos alunos (C150). De igual modo, na aglutinação de ambas as disciplinas, CFQ, surge conferência sobre como organizar trabalhos práticos (C131). De entre as restantes, emerge uma sobre o ensino das CFQ (C67), outra debruça-se sobre conteúdos específicos (C140) e, finalmente, uma terceira discute o contributo do professor de CFQ para o ensino das ciências geográfico-naturais (C123).

Na subcategoria Matemática, duas conferências de estágio abordam o trabalho desenvolvido nas turmas experimentais, seja abordando a temática de forma global (C122) – e.g., conteúdos, métodos de ensino, currículo liceal, formação humana do aluno – seja um tratamento parcelar de conteúdos e respetivas didáticas (C132), seja as suas implicações na atualização do ensino no 2º ciclo liceal (C135). Um par de conferências centra-se num só ciclo liceal (C87, C135), enquanto outro se foca em ano específico (C132, C135). Uma conferência parte de conceito – isomorfismo – para estruturar o ensino da matemática (C143), ao passo que outros objetam conteúdos específicos – e.g. a intersecção da matemática moderna com a álgebra (C116), enquanto uma terceira se foca na orientação do estudo da geometria sintética (C112). O maior conjunto orienta-se no ensino da matemática elementar – finalidade, conteúdo e didática (C65) –, salientando as tendências modernas e suas implicações na estruturação do ensino e da aprendizagem (C74, C84, C97).

Finalmente, Desenho e Trabalhos Manuais, em que a esmagadora maioria das conferências de estágio são dedicadas ao desenho. A sua distribuição pode subdividir-se entre o lugar da educação pela arte no ensino liceal e as competências, diríamos hoje, para apreciação das artes visuais (C92, C134) e o desenho e a sua didática, especificamente orientada para o 1º ciclo do ensino liceal (C86) ou dirigida a diferentes tipos de desenho, nomeadamente, a composição decorativa (C77) e o desenho decorativo (C129), o desenho à vista (C145) ou geométrico (C110). A única conferência dedicada aos trabalhos manuais aborda o trabalho manual educativo nos liceus, alvitando a atualização e alargamento da sua ação educativa (C120).

Na categoria de Ciências da educação apenas surgem conferências pedagógicas em três das subcategorias. Uma conferência em Didática e métodos pedagógicos, versando visitas de estudo, passeios e excursões escolares (C121) e duas na subcategoria de Pensamento e teoria pedagógica, notadamente, sobre a pedagogia diferencial (C68), a par de outra focada nas consequências pedagógicas dos princípios estruturalistas (C117). As remanescentes, num total de sete, situam-se em Organização e administração escolares (OAE). Um conjunto de cinco conferências situam-se no âmbito do currículo, duas centradas nas línguas, versando a regulamentação do ensino do inglês e do alemão (C69) e discutindo a formação profissional do professor de línguas vivas. Outras duas discutem a coordenação – do ensino da física e da matemática (C102) – e a correlação – do ensino das ciências físico-químicas com as naturais (C104) – do ensino entre disciplinas. Uma quinta conferência analisa a estrutura da aritmética e da geografia no 1º ciclo liceal. As demais conferências em OAE focam-se na organização dos espaços e das suas necessidades pedagógicas e didáticas, designadamente, as instalações de desenho e trabalhos manuais educativos (C115) e laboratórios de ciências naturais (C127).

Pela sua presença, que lhes confere permanência, nas duas séries estudadas, existe um conjunto de temáticas que merecem alguma análise mais detalhada, necessariamente limitada pela informação coletada, nomeadamente, a cultura humanística e o humanismo, a observação nas ciências, as excursões e as visitas de estudo, e os trabalhos manuais educativos. Releva-se, por outro lado, o trabalho de grupo que emerge como tema de conferências pedagógicas apenas no período de 1957-1969.

Não obstante considerar-se, numa perspetiva de longa duração⁶⁴, que após a refundação do ensino liceal, em 1894-1895, conhecida como reforma Jaime

⁶⁴ Cf. Fernand Braudel, *História e Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1982.

Moniz⁶⁵, a ação dos políticos se limitou a “consertar e reparar”⁶⁶ o modelo de ensino liceal existente, a verdade é que durante o período em estudo existiram momentos que se consubstanciaram, precisamente, reajustes na articulação de certas coordenadas do ensino liceal – e.g., cursos, ciclos e regimes de estudo – nomeadamente, o lugar das humanidades, em geral, e do latim e do grego, em particular⁶⁷.

A questão da cultura humanística (C26) e do humanismo (C63, C99) emerge em ambas as séries de conferências estudadas e, curiosamente, todas as conferências foram publicadas na íntegra. Duas, respetivamente de 1934 (C26) e 1957 (C63), têm como propósito afirmar a importância das línguas clássicas no plano de estudos do ensino liceal. A cultura humanística é considerada “desinteressada” e com potencial para formar o “carácter” e se desenvolver o “espírito”⁶⁸. Nesta perspetiva são consideradas como fundamentais para a defesa do humanismo já que encerram “os verdadeiros valores humanos, que [...] são o pensamento filosófico da Grécia, a sistematização legislativa dos Romanos e o socialismo espiritual do Cristianismo”⁶⁹. Coincidem na crítica a uma certa modernidade, denunciando o tecnicismo industrial que promove uma cultura assente no utilitarismo e no pragmatismo⁷⁰ e que encara a ciência como um fim em si mesma e subordina-lhe toda a atividade humana que escraviza o homem à ciência, à técnica e à máquina⁷¹. Um movimento definido como anti-humanístico que criou “uma psicologia... sem alma, – tudo pretendem explicar pelo método experimental, tentam reduzir a vida a um mero conjunto de reações químicas”⁷². Em contraponto, valida-se uma conceção de homem

⁶⁵ Cf. António Gomes Ferreira e Luís Mota, “La construcción de la modernidad y las influencias alemanas en la educación en Portugal. Jaime Moniz y la reforma de la enseñanza secundaria” in José María Hernández Díaz (ed.), *Influencias Alemanas en la Educación Española e Ibero-Americana*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, p. 519-534.

⁶⁶ Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit., p. 723.

⁶⁷ Cf. António Gomes Ferreira, Luís Mota e Carla Vilhena, “O ensino liceal no Estado Novo em Portugal. Da política educativa às questões do currículo” in Elizabeth Figueiredo Sá, António Gomes Ferreira, Luís Mota e Dalete C. Albuquerque (ed.), *Educação no Brasil e em Portugal em Tempos de Ditaduras*, Cuibá – MT, EduFMT Digital, p. 134-166.

⁶⁸ F. Martins, “A Cultura Humanística nos Liceus”, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes). O que se fez. Como se fez. Por que se fez*, III, 7 (1934), p. 372.

⁶⁹ J. A. Ferreira, “Contribuição do estudo das línguas clássicas para uma cultura geral de fundamentação humanística - (Humanismo e Pedagogia)”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 2 (1958), p. 104.

⁷⁰ Cf. F. Martins, *A Cultura Humanística...*, cit..

⁷¹ Cf. J. A. Ferreira, *Contribuição do estudo das línguas clássicas...*, cit..

⁷² F. Martins, *A Cultura Humanística...*, cit., p. 374.

– não é só matéria, também é espírito – e de ensino liceal – “formar o espírito dos alunos”⁷³ e na cultura liceal deve prevalecer o “aspecto humanístico”⁷⁴.

Considera-se imperioso que a educação promova o estudo da antiguidade clássica – e.g., línguas, literatura, arte, filosofia – de modo a permitir “o desenvolvimento das mais nobres faculdades da alma humana” e enriquecê-la com a cultura clássica, a apreensão do pensamento filosófico grego e do direito romano, bem como “a compreensão da persistência dos valores humanos originários da Grécia e de Roma e da sua evolução ao longo dos séculos”⁷⁵. Na crítica ao mundo moderno, na relação com a tradição clássica e na perspetiva sobre a educação parece poder ler-se, na conferência de 1957, a influência do pensamento de Fernand Robert⁷⁶, de resto, o único autor referenciado (C63). Nesta perspetiva e para evitar a “crescente desumanização da vida contemporânea”⁷⁷ defende-se a remodelação do ensino português para criar um clima favorável “à aceitação das humanidades clássicas como poderoso factor de formação humana, e, consequentemente, à posterior influência educadora dos homens ilustrados por estudos humanísticos”⁷⁸.

Na última conferência sobre a problemática (C99), o humanismo cede lugar aos humanismos – e.g., racionalista, existencialista, marxista, cristão, em linha com as referências bibliográficas da conferência⁷⁹ – e visa-se evidenciar o contributo das línguas vivas para uma formação humanista. Parte da origem da palavra, *humanitas*, atribuída a Cícero e que traduzia um conjunto de comportamentos humanos considerados exemplares na época clássica para considerar que todos os valores que contribuam para a integração do homem na sociedade e a prepará-lo para o diálogo com o outro, são válidos. Nesta perspetiva, uma cultura humanista não objetiva valores, pois estes atualizam-se no tempo e no espaço. O humanismo não se encerra num modelo acabado, daí a sua dissociação da cultura clássica, dado que novas matérias contribuem para promover uma formação humanista – e.g., literaturas modernas, ciências –, o “essencial é a atitude de quem ensina e a maneira como ensina”⁸⁰.

⁷³ F. Martins, *A Cultura Humanística...*, cit., p. 375.

⁷⁴ F. Martins, *A Cultura Humanística...*, cit., p. 381.

⁷⁵ J. A. Ferreira, *Contribuição do estudo das línguas clássicas...*, cit., p. 105.

⁷⁶ Cf. Fernand Robert, *L'Humanisme: essai de définition*, Paris, Les Belles Lettres, 1946.

⁷⁷ J. A. Ferreira, *Contribuição do estudo das línguas clássicas...*, cit., p. 104.

⁷⁸ J. A. Ferreira, *Contribuição do estudo das línguas clássicas...*, cit., p. 105.

⁷⁹ Cf. Auguste Etcheverry, *O conflito actual dos humanismos*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1958.

⁸⁰ M. A. Matos, “Contribuição das línguas vivas para uma formação humanista”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 14 (1962), p. 66.

Define-se como finalidade primeira do ensino, formar o homem e só depois o profissional, o técnico ou o especialista. Cada um deve cultivar em si as faculdades que valorizam o ser humano – e.g., a inteligência, o carácter, o amor do bem e do belo. Para alcançar tal desígnio deve priorizar-se a formação dos espíritos dotando-os de uma cultura geral que se traduz pela posse de certas faculdades como a de observar, de criticar, de interpretar conhecimentos e factos, de distinguir o verdadeiro e o falso, de raciocinar sobre as coisas, saber interpretar e responder perante novas situações⁸¹.

Na sua compreensão o “método activo é o único que a escola humanista pode adoptar”⁸², através do qual se incutem hábitos de trabalho, espírito de independência e de iniciativa, capacidade de criticar. Neste sentido apresenta uma orientação para a exploração gradual a realizar no quadro das línguas vivas ao longo do ensino liceal, considerando-as o melhor instrumento de comunicação entre povos e no mais adequado para conhecer um povo, pela via do estudo da sua história, das suas instituições, da sua força política e económica e do papel que desempenha contemporaneamente⁸³.

Para cumprir os objetivos de uma educação humanista considera necessária a preparação do professor, que deve possuir um conhecimento correto da/s língua/s e deve realizar uma exploração objetiva da história e do povo. Da sua perspetiva de formação pode induzir-se a necessidade de investimento por parte da tutela, nomeadamente, sugerindo estadias fora de Portugal:

A formação dum bom professor exigirá, a par dum conhecimento profundo da língua que vai ensinar, o conhecimento da história, da civilização, das instituições e da situação social do país em que essa língua é falada. Deve estar informado das principais correntes culturais de que essa língua é o veículo. E igualmente indispensável é uma estadia no país estrangeiro, que lhe dará o treino do uso adequado do idioma e o conhecimento directo das pessoas que o falam⁸⁴.

A problemática do interesse, especialmente a partir das teorias de Dewey, mas de igual modo, com o contributo, entre outros, de Claparède, Kerschensteiner ou Decroly⁸⁵ e que mereceu a melhor atenção de Jaime Moniz aquando da reforma do ensino secundário nos finais do século XIX, encontra-se na base da realização de um *ensino interessante*, i. é, considerando os interesses da criança. Com

⁸¹ Cf. M. A. Matos, *Contribuição das línguas vivas...*, cit..

⁸² M. A. Matos, *Contribuição das línguas vivas...*, cit., p. 66.

⁸³ Cf. M. A. Matos, *Contribuição das línguas vivas...*, cit..

⁸⁴ M. A. Matos, *Contribuição das línguas vivas...*, cit., p. 72-73.

⁸⁵ Cf. Émile Planchard, *A Pedagogia Escolar Contemporânea*, Coimbra, Coimbra Editora, 1951.

este entendimento o ensino liceal, pelo menos nos seus anos iniciais, emerge marcado pela observação do real e pela intuição⁸⁶. As conferências pedagógicas, nas duas séries estudadas, parecem autorizar a perceção de uma continuidade nesta conceção da prática pedagógica, visível na formação inicial de professores, seja através da preocupação com a observação em disciplinas como as Ciências Físico-Químicas (C60), as Ciências Naturais (C52, C78, C136) e a Geografia (C109, C146), na exploração do meio, com recurso às excursões e passeios escolares (C10, C58, C94, C95), na qual se inclui o recurso à história local para o ensino da História (C148), ou nos trabalhos manuais (C37, C44, C120).

No âmbito das ciências naturais duas centram-se na observação (C52, C78) e uma terceira conjuga experimentação e observação (C136). Uma das conferências sublinha que a finalidade das ciências naturais é levar os alunos a adotarem “uma atitude espiritual, em presença dos fenómenos da natureza”⁸⁷. Em linha com a legislação⁸⁸ reafirma-se que o objetivo não é a retenção na memória de conceitos e conteúdos, mas conduzir o aluno “pela *sua própria observação*, a aprender e fixar ideias, conveniente e inteligentemente assistido e guiado pelo professor”⁸⁹. Nesta perspetiva conclui-se que o ensino deve ser intuitivo e a sua base deve ser a observação, uma observação ativa, ou seja, acompanhada de raciocínio. O aluno deve ser um “observador ativo” e o professor um “guia discreto” do trabalho para o qual deve elaborar um questionário para orientar e limitar as observações, já que as curiosidades se aceitam, mas devem ser limitadas, no sentido de treinar a observação do aluno, tornando-a progressivamente mais precisa⁹⁰.

Evidencie-se que no plano de lição, as conferências de 1938 (C52) e 1959 (C78), mobilizam o mesmo método, o indutivo, e o mesmo processo (C78) ou forma (C52), interrogativo/a, que “consiste em levar os próprios alunos a descobrir a verdade, a conquistar a noção do que se quer ensinar, ou por meio de uma sucessiva cadeia de perguntas ou por outros meios artificiais ou naturais”⁹¹. Não pode deixar de se ter presente, a propósito dos meios adotados em Metodologia – princípios, modos, formas, processos e métodos –, a chamada de atenção de Adolfo Lima, de que era “grande [...] a confusão que ainda

⁸⁶ Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit..

⁸⁷ M. J. Costa, Resumo da conferência “A observação no ensino das ciências naturais do 2º ciclo. Exemplificação com um plano de lição”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 7 (1960), p. 184.

⁸⁸ Cf. Decreto n.º 37112, *Diário de Governo*, I Série, n.º 247 (22 de outubro de 1948), p. 1081-1179.

⁸⁹ Idem, *ibidem*.

⁹⁰ Cf. Idem, *ibidem*.

⁹¹ Adolfo Lima, *Metodologia. Lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*, Volume I, Lisboa, Livraria Ferin, 1927, p. 437.

reina[va] neste campo da Pedagogia”⁹². De facto, os diferentes autores não estavam de acordo quanto a classificações e designações, nem tão pouco na sua hierarquização, de que aqui são exemplo, processo e forma.

As conferências sobre a observação no ensino da geografia distinguem-se na justa medida em que uma aborda a problemática de uma forma geral (C109) e a outra se centra no trabalho de campo (C146). De alguma maneira é um aspeto que é visível na bibliografia dado que a destouta apresenta exclusivamente itens relacionados com a geografia regional e local, fundamental para respaldar o trabalho de campo. Realce-se, em ambas as conferências, o viés francófono da bibliografia, bem como para a presença em C109, de autores como Delgado de Carvalho, considerado “peça fundamental no movimento de renovação da Geografia escolar brasileira, trazendo para o debate algumas das ideias da Escola Nova e da Geografia científica europeia”⁹³, ou Firmino de Proença, sobretudo com planos de lições e que se destinava ao ensino primário e normal⁹⁴, a par de um conjunto, não despidendo, de referências da UNESCO, da coleção programas e métodos de ensino. As orientações alinham com o ensino moderno, desde logo adverte-se para a necessidade de programas e métodos de ensino levarem em linha de conta a psicologia do aluno e orientam no sentido da aplicação ao ensino da geografia de métodos ativos. Em razão disso, devido ao seu carácter concreto e às múltiplas atividades a que pode dar lugar, sugere-se o recurso ao trabalho em equipa, assunto a que regressaremos, e observa-se que “les phénomènes géographiques se situent en dehors de la salle de classe, il faut pour les observer se rendre suplace, sur le terrain”⁹⁵, enfatizando a importância da observação direta dos fenómenos. Neste sentido patrocinam-se as excursões escolares componentes-chave do ensino da geografia:

L’excursion, la classe-promenade, la classe en plein air, le travail sur le terrain (qu’on nomme cela comme on voudra), doit donc être considéré comme une des pieces maîtresses de l’enseignement de la géographie qui fait appel aux méthodes actives⁹⁶.

⁹² Idem, ibidem, p. 381.

⁹³ B. F. Mello, D. C. Pereira e J. P. Pezzato, “Delgado de Carvalho e o movimento de renovação da geografia escolar brasileira: alguns contrapontos”, *Giramundo*, 5, 9 (2018), p. 17.

⁹⁴ Cf. M. C. Mello, “Os manuais de ensino de Geografia: fontes e objetos de estudo”, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 4, 8 (2014), p. 146-159.

⁹⁵ Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit..

⁹⁶ UNESCO, Classe de Géographie au service de la compréhension internationale. *International Educational Seminar on the Teaching of Geography as a Means of Developing International Understanding*, Sainte-Anne-de-Bellevue, Canada, UNESCO, 1950, p. 16. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128312>, consultado em 2025-09- 25)

Na realidade, as excursões escolares e os passeios de estudo foram objeto de conferências, entre 1930 e 1940 (C10, C58) e no período seguinte (C94, C95). As conferências inserem-se no âmbito do domínio específico da formação do professor, na geografia (C58, C94), nas ciências histórico-filosóficas (C58, C95) e em Desenho e Trabalhos Manuais (C10). A primeira conferência (C10), data de 1930 e aborda uma (hipotética) excursão escolar à Batalha, assumindo o relator o seguinte sumário: definir objetivos, selecionar e identificar os critérios de escolha dos destinatários, apresentar o plano da excursão e respetivo orçamento, meios de transporte, horários, procedimentos durante a visita, modo de avaliação dos resultados e como os aproveita na pós-visita. De resto, em visita de estudo dedicada ao ensino da geografia e da história (C58) apresenta-se um sumário em tudo semelhante. Na ata da conferência C10, o relator foi objeto de crítica em diferentes aspetos, nomeadamente, na definição dos destinatários e no seu acompanhamento, no orçamento e na seleção dos transportes, pela suposta ausência de articulação com demais disciplinas, bem como a falta de apoio à observação dos alunos e de solicitação de pequeno relatório da excursão.

O sumário e as críticas anotadas em ata permitem, ainda que de forma limitada, vislumbrar os elementos na organização de uma visita de estudo. Ressalve-se que, desde o início do século XX, as excursões escolares e as visitas de estudo fizeram o seu caminho no ensino liceal. É visível a sua progressiva configuração, contemplando determinados itens, desde a preparação e direção pelos próprios professores, a relação com os conteúdos lecionados e o aproveitamento para trabalhos escritos e orais – e.g., no final da primeira década do século passado emerge o que identificaríamos como guião de visita, conjunto de perguntas que deveria manter o aluno alerta durante toda a saída e nortear a sua pesquisa e trabalhos subsequentes – aspetos presentes na ata (C10)⁹⁷.

Na conferência de 1939 (C58) faz-se referência, no sumário, à “legislação aplicável”. Na realidade, o legislador consubstanciou em norma a finalidade das visitas de estudo e das excursões, mormente, conferir um caráter objetivo “ao ensino das ciências físicas e naturais e da geografia”, bem como determina que devem ser previamente preparadas, na pré-visita – e.g., programa, itinerário, palestras – e durante a sua realização, promover e orientar a observação com recurso a “questionário ou por outra forma”⁹⁸. As excursões escolares e as visitas de estudo acabaram por integrar, ao longo da 1ª metade do século passado, os hábitos dos alunos do ensino liceal⁹⁹.

⁹⁷ Idem, *ibidem*.

⁹⁸ Decreto n.º 18486, *Diário do Governo*, I Série, n.º 139 (18 de junho de 1930), p. 1127.

⁹⁹ Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...* cit..

As conferências pedagógicas sobre trabalhos manuais educativos enquadram-se na categoria do domínio da especialidade do professor, em subcategorias diversas, Ciências naturais (C37), Geografia (C44) e Desenho e trabalhos manuais (C120), todavia consubstanciam uma leitura de continuidade entre a atividade manual e o progresso moral e concretizam o *learning by doing*¹⁰⁰. Uma das conferências (C37) foca o contributo dos trabalhos manuais para a compreensão do esforço de quem trabalha, constituindo, por isso, um elemento de disciplina social, e para o “desenvolvimento do espírito de observação, iniciativa, hábito de trabalhar, [e] confiança em si próprio”¹⁰¹.

As conferências pedagógicas da 2ª metade dos anos trinta (C37, C44) relevam a importância de atender à psicologia e fisiologia da criança, respeitando a atividade espontânea da criança¹⁰², e a necessidade de promover um ensino ativo, salientando que ao aluno não basta ver ou observar, é necessário que realize. Expressa-se que o aluno para aprender deve participar da lição do professor, dado que só pensa quando executa trabalho, mobilizando os diferentes conhecimentos. Os trabalhos manuais são tidos como um problema de educação geral que interessa a todos, considerando que “não é necessário debater o assunto da importância pedagógica dos trabalhos manuais. O que importa é a forma de conceber e realizar esses trabalhos”¹⁰³. No âmbito do ensino das ciências naturais considera-se que a colaboração com os trabalhos manuais facilita o desenvolvimento da capacidade de observação dos alunos, bem como o contacto com a natureza (37). Já na Geografia, a partir de um esboço de lição com um relógio de sol, demonstra-se como se pode partir do simples e do concreto para se chegar ao complexo e abstrato, concretizando-se, assim, o respeito pela natureza da criança (C44). Na terceira conferência (C120), realizada quase três décadas depois das demais, apresenta-se um conjunto de referências bibliográficas que indiciam que se situava alinhada com as restantes. Menção para a recuperação de bibliografia da década de trinta, nomeadamente, Carlos Adolfo Marques Leitão, tido como o introdutor dos trabalhos manuais educativos em Portugal¹⁰⁴,

¹⁰⁰ Idem, *ibidem*.

¹⁰¹ “Conferências Pedagógicas. VI – Os trabalhos manuais no ensino secundário: sua aplicação às ciências naturais”, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes). O que se fez. Como se fez. Porque se fez*, VI, 11 (1936), p. 275.

¹⁰² Cf. Adolphe Ferrière, *A escola activa*, Lisboa, Editorial Aster, 1965.

¹⁰³ “Conferências Pedagógicas. IX – Os trabalhos manuais e a sua aplicação à História e à Geografia”, *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes). O que se fez. Como se fez. porque se fez*, VI, 13 (1938), p. 91.

¹⁰⁴ Cf. T. Moreira, “Carlos Adolfo Marques Leitão” in António Nóvoa (ed.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, p. 707-708.

João de Sousa Tavares¹⁰⁵, que promoveu a introdução dos trabalhos manuais educativos no Colégio Militar¹⁰⁶, Faria de Vasconcelos¹⁰⁷ ou Adolphe Ferrière¹⁰⁸, acompanhada de algumas referências atuais, à época, como as de Herbert Read, advogava a arte no centro do processo educativo visando o desenvolvimento integral da criança¹⁰⁹, da UNESCO¹¹⁰ ou até uma obra pedagógica que propõe atividades manuais como ferramenta essencial no desenvolvimento infantil entre os 2 e os 8 anos, em que Marguerite Léopold, a autora, defende que o trabalho manual estimula não apenas a motricidade fina, mas também a criatividade, a autonomia e o raciocínio lógico das crianças¹¹¹.

Para concluir a análise, à semelhança das orientações da UNESCO, acima mencionadas, para o ensino da geografia¹¹², três conferências pedagógicas realizadas na década de sessenta do século passado, focam-se no trabalho de equipa (C97), em matemática, e no trabalho de grupo/s, no ensino de uma língua viva (C106) e no âmbito das ciências histórico-filosóficas, em história (C148). Nestoutra, centrada no estudo da história local, não consta qualquer referência bibliográfica sobre questões pedagógicas, em geral, ou dinâmica de grupos, em particular.

Título e bibliografia apenas nos autorizam algumas deduções. Ainda assim, a partir da constante na conferência do 8º grupo (C97) um conjunto de referências remetem para o movimento de renovação do ensino da matemática – e.g., centralidade do material concreto, didática ativa e experimental, integração entre teoria e prática, adaptação ao nível dos alunos –, nomeadamente uma publicação da Comissão Internacional para o Estudo e o Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática¹¹³, cujo conjunto de autores inclui Pedro Puig Adam (1900-1960), professor e académico espanhol, autor de outra obra referenciada na conferência,

¹⁰⁵ Cf. João de Sousa Tavares, “Colégio Militar – Trabalhos manuais educativos”, *Revista de Ensino Médio e Profissional*, 1 (1913), p. 7-14.

¹⁰⁶ Cf. Cláudia Castelo, “João de Sousa Tavares” in António Nóvoa (ed.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, p. 1359.

¹⁰⁷ Cf. António Faria Vasconcelos, *Problemas escolares*, Lisboa, Seara Nova, 1929.

¹⁰⁸ Cf. Adolphe Ferrière, *A escola activa...*, cit..

¹⁰⁹ Cf. Herbert Read, *Educación por el arte*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1955.

¹¹⁰ Cf. UNESCO Bureau International of Education, *L'Enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires et secondaires, d'après les données fournies par les ministères de l'instruction publique*, UNESCO, 1942 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173355>, consultado em 2015-09-25).

¹¹¹ Cf. Marguérit Léopold, *L'Éducation Manuelle. De deux a huit ans*, Paris, Librairie Armand Colin, 1966.

¹¹² Cf. UNESCO, *Classe de Géographie...*, cit..

¹¹³ Cf. Z. P. Dienes, “Le matériel pour l'enseignement des mathématiques By G. Gattegno, W. Servais, E. Castelnuovo, J. L. Nicolet, T.J. Fletcher, L. Motard, L. Campedelli, A. Biguenet, J. W. Peskett, P. Puig Adam”, *The Mathematical Gazette*, 44, 350 (1960), p. 305-306.

em que se postulava uma didática da matemática ativa e eurística que passava pela organização dos alunos em grupo visando fomentar o trabalho colaborativo:

La estructura de sus clases comenzaba con el planteamiento de un problema concreto, una situación dinámica y estimulante que atrajera el interés del alumno. Estos se disponían en grupos para fomentar el trabajo colaborativo, él observaba la actividad del alumno y les guiaba a partir de las reacciones que tenían ante la situación planteada¹¹⁴

A conferência dedicada ao trabalho em grupos no ensino de uma língua viva (C106) sobressai por possuir uma bibliografia exclusivamente de cariz pedagógico, mobilizando autores como Roger Gal¹¹⁵, cujo estudo apresenta uma reflexão abrangente sobre os desafios contemporâneos da pedagogia, e Fernand Mory¹¹⁶ que propõe uma abordagem pedagógica que combina o ensino individualizado com o trabalho em grupo, compaginados com estudos mais centrados na estrutura e dinâmica de grupos, nomeadamente, René Fau¹¹⁷, cuja análise se debruça sobre como os grupos influenciam o desenvolvimento psicológico, emocional e social destacando dinâmicas, e.g., liderança, cuja compreensão considera essencial para educadores, ou Georges Bastin¹¹⁸, num estudo que explora ferramentas da sociometria analisando as relações interpessoais dentro de grupos e disponibiliza instrumentos práticos para intervenções pedagógicas.

Neste quadro é admissível, que à semelhança de outros textos publicados na *Palestra*, que partindo da discussão das finalidades da educação e da natureza e objetivos do ensino, se tenha considerado o trabalho de grupo como capaz de promover a realização total do aluno, enquanto indivíduo e membro da sociedade, discutindo-se as suas vantagens sociopedagógicas, as tarefas cometidas ao professor, a formação de grupos e as suas limitações e dificuldades¹¹⁹ – e.g. número de elementos por grupo –, existindo a possibilidade, ainda a avaliar pelas referências bibliográficas, ter-se explanado sobre a constituição de grupos, e a sua prática, com recurso à análise sociométrica¹²⁰.

¹¹⁴ M. T. González Astudillo, “Las ideas sobre la educación matemática de Pedro Puig Adam. Precursoras de la Matemática Moderna?”, *Cuadrante*, XVII, 1 (2008), p. 102.

¹¹⁵ Cf. Roger Gal, *Où en est la Pédagogie?*, Paris, Buchet-Chastel, 1961.

¹¹⁶ Cf. Fernand Mory, *Enseignement individuel et travail par équipes*, Paris, Bourrelier, 1957.

¹¹⁷ Cf. René Fau, *Les groupes d'enfants et d'adolescents*, Paris, P. U. F., 1952.

¹¹⁸ Cf. Georges Bastin, *Les techniques sociométriques*, Paris, P. U. F., 1961.

¹¹⁹ Cf. M. E. Marques, “Uma experiência de trabalho em grupos no ensino de uma língua viva”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 15 (1962), p. 7-18

¹²⁰ Cf. A. L. Pereira, J. Sequeira, M. F. Gomes, M. I. Galvão, M. L. Costeira, M. L. Calheiros e T. R. Pires, “O Ensino por Grupos em Ciências Naturais”, *Palestra. Revista de Pedagogia e*

Notas finais

Justifica-se um ou outro sublinhado que resultam da análise realizada. Desde logo, o desequilíbrio entre as categorias, com clara prevalência do Domínio da Especialidade do Professor (DEP), ainda que até ao ano letivo de 1937-1938 tenha existido uma distribuição quase equitativa, para concluir em 1940 com o dobro das conferências daquelas realizadas em Ciências da Educação (CE). No período seguinte, 1957-1969, as conferências no DEP alcançam uma significativa hegemonia com um acréscimo de 22% em relação ao período anterior, representando oito vezes mais que aquelas em CE.

No período de 1930-1940, destaque para as conferências realizadas em Línguas Vivas (LV) que representam quase um terço das demais, 32%. Neste período, situam-se, ainda, em percentagens de dois dígitos, as levadas a cabo no âmbito de Desenho e Trabalhos Manuais (DTM) com 12% e, de igual modo, representando 10%, as de Ciências Físico-Químicas, em Geografia e em Matemática. Nas conferências pedagógicas efetuadas entre 1957-1969, as corporizadas em LV diminuem o seu peso relativo, mas mantêm-se dominantes, representando cerca de um quarto de todas as conferências. As subcategorias de Matemática e de Ciências Histórico-Filosóficas, traduzem 14% cada, enquanto as de Ciências Físico-Químicas, 12%, e as que versaram DTM, 10%.

No quadro das CE a subcategoria Organização e Administração Escolar é dominante equivalendo a 60% e 70% das conferências pedagógicas, respetivamente nas séries de 1930-1940 e de 1957-1969. Todavia, assinala-se alguma transformação no seu teor já que nos anos trinta e quarenta, as conferências versam, maioritariamente, a direção e a administração escolar, a gestão pedagógica e a de recursos humanos, bem como os trabalhos circunscolares, enquanto na década seguinte as principais preocupações centram-se no currículo e na organização de espaços e instalações – e.g., laboratórios. Evidência, ainda, para o muito reduzido número de conferências produzidas nas demais categorias, assinalando-se a ausência, entre 1957 e 1969, de qualquer conferência no âmbito das Ciências Sociais da Educação.

A questão da cultura humanística e do humanismo emerge em conferências pedagógicas realizadas nas duas séries (1930-1940 e 1957-1969). Não obstante, deteta-se, através das conferências, uma passagem de uma conceção essencialista de humanismo, exibindo uma certa conceção de homem e de cultura, corporizada no modelo de cultura clássica e dos seus valores, sustentando uma crítica a uma cultura que considera utilitarista e pragmatista,

que remonta à década de trinta do século passado, para uma formulação dinâmica de humanismo (de humanismos), que não se encerra na cultura clássica nem objetiva valores, já que estes se atualizam no tempo e no espaço. Esta visão, atestada em conferências de finais dos anos 50 e na década seguinte, considera que o ensino liceal deve formar o homem e só depois o técnico, e para isso deve facultar aos alunos uma cultura geral que os dote de faculdades (diríamos hoje, competências) que os valorizem como seres humanos. Para alcançar tal desiderato, não basta o conteúdo, é necessário o método ativo considerado como “o único que a escola humanista pode adotar”¹²¹.

Nesta perspetiva de continuidade, em linha com a produção do liceu moderno¹²², um conjunto significativo de conferências pedagógicas, realça a importância de atender à psicologia e fisiologia da criança, bem como aos seus interesses, guiado pela observação do real e pela intuição, acentuando a necessidade de promover um ensino ativo. Neste conjunto encontram-se as que se centram na observação, em determinadas disciplinas do currículo, na exploração do meio, as excursões ou passeios escolares, nas quais se inclui o recurso à história local, ou na mobilização dos trabalhos manuais em aplicação disciplinar.

Finalmente, para concluir, uma referência ao aparecimento da problemática do trabalho de grupo, enquadrado e alinhado com propostas de organizações internacionais – e.g. UNESCO –, assomando como estratégia capaz de promover a formação global do aluno, enquanto indivíduo e membro da sociedade, traduzindo, como se destacou, no caso da Matemática, numa didática ativa, adaptada ao nível dos alunos e centrada no material concreto. Pontualmente, a promoção do trabalho de grupo surge ancorada na análise sociométrica.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos Projetos UID/05198/2025, do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), UID/00460/2025, do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), e UID/05739/2025, do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD).

¹²¹ Cf. M. A. Matos, “Contribuição das línguas vivas para uma formação humanista”, *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura*, 14 (1962), p. 65-74.

¹²² Cf. Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo...*, cit..