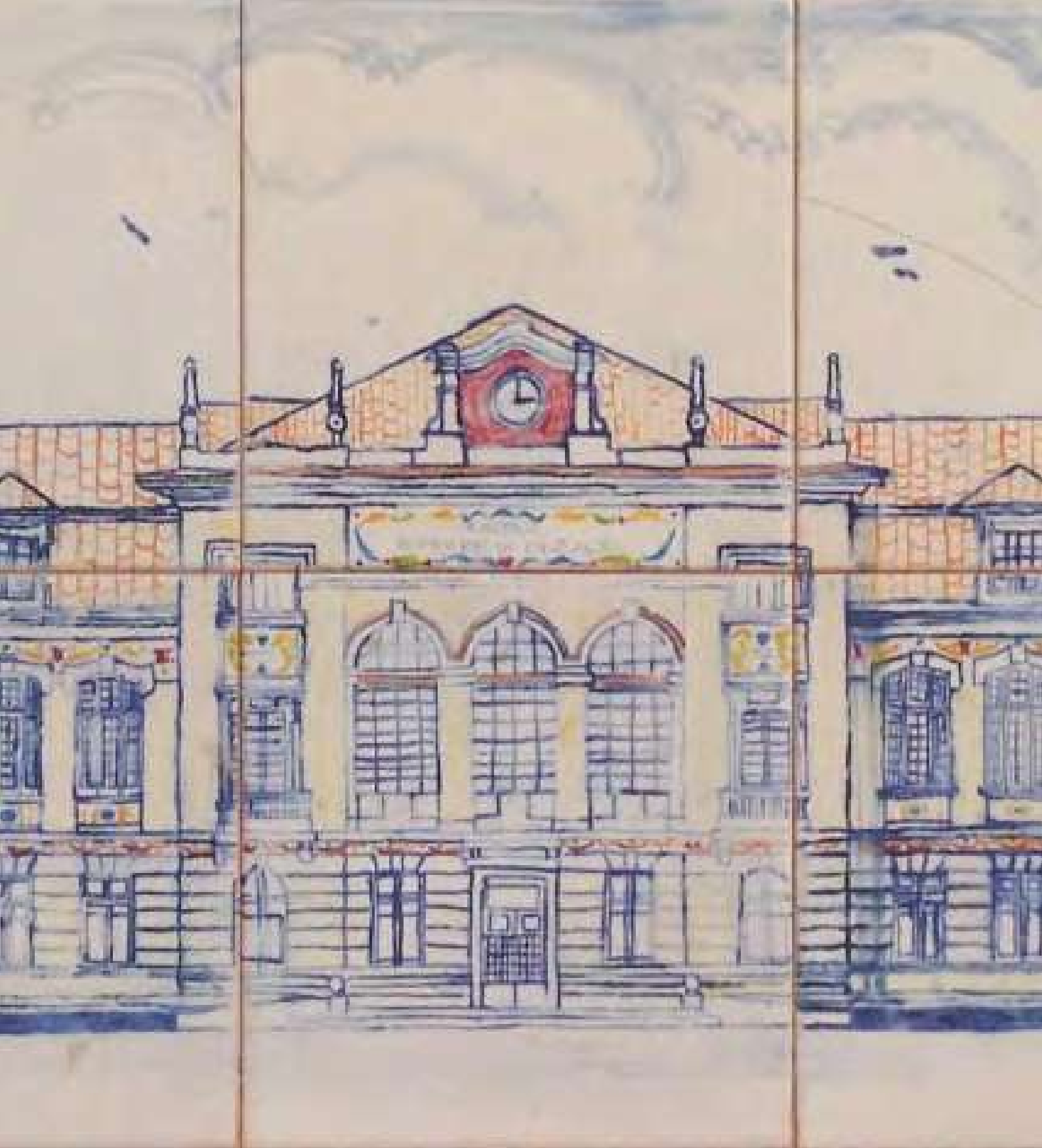




O EDIFÍCIO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA: 100 ANOS A FORMAR PROFESSORES (1916-2016). CICLO DE CONFERÊNCIAS

Coordenação: Nuno Martins Ferreira, Antónia Estrela, Bianor Valente e Rui Covelo

O EDIFÍCIO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA: 100ANOS A FORMAR PROFESSORES (1916-2016).
CICLO DE CONFERÊNCIAS

Coordenação de Nuno Martins Ferreira, Antónia Estrela, Bianor
Valente e Rui Covelo.
Revisão Científica de Nuno Martins Ferreira
Revisão Linguística de Antónia Estrela
Edição de Rui Medronho, Design Lab 4 You

AUTORES:
Nuno Martins Ferreira (Introdução)
Elmano Margato e Cristina Loureiro (Discursos)
Carlos Manique da Silva
Fernando Humberto Serra
Joaquim Pintassilgo
Maria João Mogarro

CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa Janeiro
de 2018

ISBN 978-989-8912-01-5

<https://doi.org/10.34629/ipi/eselx/ebook.005>



ÍNDICE

A MISSÃO E O ESPÍRITO DE UM CICLO COMEMORATIVO	7
DISCURSO DO PRESIDENTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA NA SESSÃO DE ABERTURA	13
DISCURSO DA PRESIDENTE DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA NA SESSÃO DE ABERTURA	16
UM SÍMBOLO DA VONTADE REPUBLICANA DE REFORMAR O ENSINO NORMAL: O EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA DE LISBOA	19
A ESCOLA NORMAL DE LISBOA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS, IDENTIDADE E AFIRMAÇÃO SOB O SIGNO DA PEDAGOGIA REPUBLICANA DA EDUCAÇÃO NOVA	37
A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA DURANTE O ESTADO NOVO: ATORES, CURRÍCULO, PEDAGOGIA	77
EDUCAÇÃO E PODER EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO E CONTRA-REVOLUÇÃO. O CASO DA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA (1974-1979)	102

*Este ciclo de conferências é dedicado à memória
do professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017)*

A MISSÃO E O ESPÍRITO DE UM CICLO COMEMORATIVO

Nuno Martins Ferreira

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa
Coordenador das comemorações do centenário
nunoferreira@eselx.ipl.pt

Nos últimos anos, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) tem apoiado a investigação, preservação e divulgação do seu património escolar. O espólio didático-científico que a instituição guarda, bem como o acervo documental existente no seu Arquivo Histórico têm sido favorecidos numa aposta continuada que tem contado com a participação de professores e estudantes.

Em 2010, por iniciativa de um grupo de docentes de diferentes domínios científicos, nasceu um projeto de salvaguarda, preservação e divulgação do espólio didático-científico, intitulado Memória e Identidade: Investigação e Salvaguarda do Património Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa. Na génese deste projeto, que conta atualmente com o apoio do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da ESELx, esteve a vontade de se recuperar algum do material de laboratório, científico e pedagógico, proveniente, em parte, da antiga Escola Normal Primária de Lisboa. Desde 2011 que se trabalha nesse espólio científico, tendo em vista a sua preservação e a criação de uma coleção visitável, a ser gerida por um centro museológico.¹

Ainda que este projeto não tenha tido colaboradores a tempo inteiro, os resultados obtidos até à data são prova evidente da dedicação de todos aqueles que abraçaram esta missão. A divulgação do trabalho desenvolvido tem passado, ao nível da Escola, pela organização de sessões de sensibilização junto da comunidade educativa e de exposições com mostra de peças integrantes do espólio didático-científico. Para além disso, o projeto deu já a conhecer em alguns encontros científicos resultados parciais da sua atividade, que têm sido publicados em livros de atas. No âmbito da divulgação do trabalho desenvolvido, destaque-se o artigo *Memória e identidade de uma escola: retalhos da vida de um projeto de investigação e salvaguarda do património histórico da ESELx de Lisboa*, publicado, em 2015,

¹ As grandes finalidades deste projeto são: a salvaguarda do património/cultura material da ESELx; o conhecimento do seu património; e a respetiva divulgação científica. O processo de musealização do património será suportado pelo desenvolvimento de atividades investigativas no campo da História da Educação, dando-se particular realce à História da Formação de Professores e recorrendo-se às metodologias próprias de inventariação.

na revista O Ideário Patrimonial. Vade Mécum – Série Monográfica, nº 2 (dezembro), 147-170.²

O trabalho em torno do património escolar da ESELx tem um enorme potencial. O seu conhecimento e divulgação abrem perspetivas didáticas de grande interesse através da sua utilização para criar dinâmicas que permitam, de forma natural, aumentar a cultura – geral, científica e didática – dos estudantes desta escola, futuros professores, educadores, animadores e artistas; da consciencialização das potencialidades da musealização enquanto instrumento de formação e ensino; e das aprendizagens feitas em torno de um objeto com potencial museológico.

O ciclo comemorativo que aqui se evoca surgiu na sequência de um conjunto de iniciativas, começadas a 16 de dezembro de 2015, dia em que foi feita uma homenagem ao professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1913-2017), com a inauguração de uma exposição intitulada “Professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro: uma vida dedicada à educação”. Nesse mesmo dia, a biblioteca da ESELx foi batizada com o seu nome. Desta forma, estava dado o arranque para as comemorações dedicadas ao edifício que ocorreriam no ano seguinte.

A homenagem que a ESELx prestou ao professor Moreirinhas Pinheiro foi de grande importância e significado. O seu nome ficou ligado à docência da didática na Escola do Magistério Primário de Lisboa (EMPL), a partir de 1958, ano em que foi nomeado interinamente para reger a disciplina de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares. Na década de Oitenta, ficaria responsável pela secção dos reservados do Centro de Documentação e Informação, adstrito à biblioteca da ESELx.

Para lá da sua atividade docente, manteve uma profícua produção de artigos em revistas e jornais, e publicou livros essencialmente dedicados à história da educação, nomeadamente sobre a ENPL e a EMPL³ (Ferreira, 2016). Os seus textos, muitas vezes escritos num registo memorialístico, por força da profissão exercida na EMPL, deram a conhecer aspetos ligados a professores, a diretores, a alunos e a currículos, entre outras temáticas. O facto de ter sido o guardião da documentação manuscrita existente na ESELx permitiu-lhe ‘dialogar’ de perto com as fontes, dando-as a conhecer a investigadores. Foi um importante divulgador e conservador “do valioso património bibliográfico, arquivístico e material hoje à guarda da ESE de Lisboa, fundamental para a compreensão da formação de professores e da evolução educativa, pedagógica e cultural em Portugal”.⁴

Não sendo possível discriminar todos os títulos com interesse, salientam-se apenas três referências. O seu livro *Inventário de livros raros e desconhecidos. Memória da escola portuguesa (do séc. XVIII ao séc. XX)*, de 2009⁵, deve constituir-se como referência para o conhecimento do acervo documental manuscrito e impresso existente na biblioteca, nomeadamente da sua secção de reservados, e no Arquivo Histórico da ESELx. Trata-se de um trabalho de compilação dos principais títulos provenientes de três acervos

² Disponível em linha: <https://tinyurl.com/yanj8qw9>

³ Ver N. M. Ferreira (2016), Professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017): um percurso biobibliográfico. Da Investigação às Práticas, 7(1), 91-111.

⁴ J. Pintassilgo & M.J. Mogarro (2012), A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 31.

⁵ Lisboa: Edições Colibri; Instituto Politécnico de Lisboa.

documentais: o da ENPL; o da EMPL; e o do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

No dia 12 de dezembro de 2016, deu-se início às comemorações do centenário do lançamento da primeira pedra do edifício da ESELx, à data, em 1916, para instalar a ENPL. O programa comemorativo foi organizado por uma comissão composta pelos docentes Nuno Martins Ferreira, Rui Covelo, Antónia Estrela e Bianor Valente. O objetivo desta comemoração foi o de assinalar os 100 anos do edifício da ESELx e, com isso, divulgar o passado da formação de professores em Benfica.

Para assinalar esta data, foram expostas no salão nobre da ESELx biografias de professores que vieram estreitar o edifício. A partir de 1918, aquando da instalação da ENPL nos terrenos da Quinta de Marrocos, em Benfica, deu-se início a um processo de contratação de professores para a lecionação das diferentes disciplinas. Tratava-se de uma plêiade de nomes importantes da pedagogia portuguesa da segunda metade do século XIX e início do século XX, o que representou uma aposta na construção de um corpo docente com habilitação moderna e capaz de responder às exigências da formação de professores para o ensino primário. Para além da qualidade científica que, por si só, seria um bom indício de um arranque pleno da nova instituição, estes professores traziam consigo experiência anterior de ensino em diferentes escolas e níveis de escolaridade, bem como, nalguns casos, um percurso reconhecido na política nacional.

A experiência dos professores tinha sido avalizada por Adolfo Lima, primeiro diretor da ENPL, em reunião do Conselho de Instrução, de janeiro de 1919, quando afirmou perentoriamente que:

o corpo docente desta Escola não é composto de aventureiros. Todos os presentes somos professores de longa data. Todos temos praticado o ensino. E se alguns não têm exercido funções magistrais na Escola primária, nem o ensino coletivo a uma classe dessa Escola, quase todos já o exerceram no respeitante ao ensino individualizado e aqueles que nem por isso fizeram, facilmente lhes suprirá essa lacuna, a sua intenção, a sua inteligência e a sua cultura e boa vontade.⁶

Nas biografias apresentadas na exposição, a que se juntou a do arquiteto responsável pelo projeto do edifício, Arnaldo Redondo Adães Bermudes, foi possível perceber a riqueza dos trajetos profissionais daqueles que fariam a história da ENPL, ou a *Sorbonne de Benfica*, como foi apelidada a instituição.

Entre 14 de março e 15 de maio de 2017 esteve patente uma exposição fotográfica dedicada ao edifício, intitulada *A Escola Normal Primária em Benfica: um passado feito de imagens*. Nela se mostraram algumas das imagens que contam a história da edificação da ENPL, mas também de estudantes. A mais antiga das fotografias diz respeito ao *minuto zero* da

⁶ Arquivo Histórico da ESELx, Actas do Conselho de Instrução, sessão nº 6, 06/01/1919, fl. 47v.

história do edifício. Nela é possível ver-se a colocação da primeira pedra, no dia 10 de dezembro de 1916, que contou com a presença do então Presidente da República, Bernardino Machado. Esta foi, porventura, a fotografia mais icónica da exposição, acompanhada por imagens do edifício em construção e de outras com a presença de estudantes em sala de aula, no refeitório ou ao ar livre.

O arco cronológico da exposição foi de 1916 a 1931, ano seguinte ao da mudança de designação para Escola do Magistério Primário de Lisboa. As fotografias tiveram como proveniência o núcleo fotográfico do Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Lisboa e o Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

A exposição fotográfica foi enriquecida com a mostra de partes de um estudo iconográfico e heráldico do conjunto azulejar que pode ser apreciado nas paredes exteriores do edifício. O estudo, inédito, é da autoria do Professor Doutor Paulo Morais-Alexandre, e mostra a decoração azulejar que inclui a representação de vinte e dois escudos de armas.

A iniciativa mais visível das comemorações foi a da realização de um ciclo de conferências, que ocorreu entre dezembro de 2016 e maio de 2017, inteiramente dedicado à vida das instituições que foram sediadas no edifício do atual *Campus* de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa.

A abertura do ciclo comemorativo deu-se no dia 12 de dezembro de 2016 e contou com a presença da Professora Doutora Isabel Alçada, em representação de Sua Excelência o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa; do presidente do IPL, Professor Doutor Elmano Margato; da Professora Doutora Ana Maria Bettencourt, Presidente do Conselho Geral do IPL; da presidente da Junta de Freguesia de Benfica, Dr.^a Inês Drummond; do Professor João Cunha Serra, em representação da FENPROF; da Provedora do Estudante do IPL, Professora Doutora Lurdes Serrazina; do presidente do Conselho de Representantes da Escola Superior de Educação de Lisboa, Professor Doutor Alfredo Dias; e da presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa, Professora Cristina Loureiro.

O espírito que presidiu a este ciclo, composto por cinco conferências proferidas por reconhecidos especialistas, foi o de dar a conhecer o património herdado pela ESELx e de oferecer uma abordagem diacrónica da formação de professores, nos séculos XIX e XX. Neste livro, incluem-se os textos dos discursos do presidente do IPL e da presidente da ESELx, para além dos textos que tiveram por base as conferências. De seguida, apresenta-se um resumo de cada uma das conferências, respeitando-se a ordem cronológica relativa à sua ocorrência.

A primeira conferência, da autoria do Professor Doutor Carlos Manique da Silva, intitulou-se *Um símbolo da vontade republicana de reformar o ensino normal: o edifício da Escola Normal Primária de Lisboa*. Nela, o autor enquadra historicamente a construção do edifício da então Escola Normal Primária de Lisboa, obra emblemática do programa educativo da Primeira

República, regime que entendia a arquitetura escolar *como fator de mudança*. Neste texto, é possível acompanhar as iniciativas que levariam à construção de jardins-escola, de escolas para o ensino primário e de liceus, entre outros edifícios para fins escolares. No que toca especificamente ao edifício da ENPL, Carlos Manique da Silva aponta as razões que estiveram na origem da escolha do arquiteto Adães Bermudes e desenvolve aspetos relacionados com a arquitetura daquele edifício, comparando-a com outras existentes no espaço europeu.

A segunda conferência foi proferida pela Professora Doutora Maria João Mogarro e teve por título *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores: percursos, identidade e afirmação sob o signo da pedagogia republicana da Educação Nova*. A autora fala-nos, neste texto, da importância que teve a ENPL no contexto da formação de professores, mais especificamente no período da Primeira República. Apresenta o contexto da criação da Escola em Benfica ao fazer uma retrospectiva do que foi a formação do professorado na cidade, que conheceu desde a década de sessenta do século XIX duas escolas, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino. O texto expõe as conceções republicanas de educação e da formação dos seus mestres para o ensino primário e traça o perfil socioeconómico dos estudantes que frequentaram as escolas normais no período anterior a 1916. Os autores dos manuais, os diretores e alguns dos professores que passaram pela ENPL constituem, ainda, temas evidenciados neste texto, partindo-se da premissa de que se viveu, durante o período republicano, um tempo de discussão e de envolvimento na causa educativa nacional. Como refere a autora na conclusão, o regime da Primeira República foi, por excelência, a época de afirmação do ensino normal em que *alunos e professores, diretores e autores protagonizaram movimentos de tradição e inovação*.

A terceira conferência, intitulada *A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: atores, currículo, pedagogia*, foi proferida pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo. Tendo como pano de fundo o período histórico do Estado Novo, o autor analisa o pensamento educativo de Orbelino Geraldes Ferreira e de José Eduardo Moreirinhas Pinheiro, ambos docentes de pedagogia e de didática na Escola do Magistério Primário de Lisboa, num tempo em que a *dimensão ideológica* caracterizou o programa educativo do regime vigente.

Em *Educação e Poder em Tempos de Revolução e Contra-Revolução. O caso da Escola do Magistério Primário de Lisboa (1974-1979)*, o Professor Doutor Fernando Serra destaca os modelos de formação de professores num contexto de mudança de regime, entre o Estado Novo e o Estado Democrático. O seu texto centra-se no período pós-25 de abril de 1974, e desenvolve as principais transformações ocorridas naquele tempo histórico, mas também social, nomeadamente quanto às *conceções educacionais, controvérsias discursivas e visões político-ideológicas*. Estas são algumas das dimensões que servem de base para uma cartografia da educação, seus valores e

ideologias, numa *conjuntura revolucionária* como foi aquela que Portugal viveu na segunda metade da década de setenta do século XX.

O professor Doutor António Nóvoa proferiu uma conferência intitulada *Formação de professores: cem anos depois, que futuro?*. Abordou quatro dimensões da escola e da sua evolução ao longo do século XX, como sejam o trabalho docente, no sentido de um trabalho individual para um trabalho coletivo, em colaboração entre pares; a aprendizagem, que passou de uma sala de aula uniformizada, de trabalho individual, para uma sala de aula em que os alunos trabalham em grupo e em colaboração com o professor ; o conhecimento, que passou de enciclopédico e *pronto* para uma *relação cultural e científica com o conhecimento*; e o espaço público da educação, com a evolução de uma escola fechada e *virada para dentro* para uma escola em que há *participação e deliberação*. Numa segunda parte da conferência, o autor falou-nos da formação de professores na atualidade que, sendo uma formação profissional, se deve alimentar de conhecimento científico e natural e de conhecimento pedagógico e didático. Apresentou, ainda, o que deve ser a construção de uma posição como profissional docente e deixou-nos a seguinte mensagem: cada docente deve *aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como um profissional, como um professor*. Não nos é possível apresentar o texto da conferência nesta edição.

Num futuro próximo, pretende-se dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no seio da ESELx no que toca à sua herança. Para além do projeto da salvaguarda do espólio didático-científico, o acervo documental existente no arquivo histórico está a ser alvo de inventariação e de catalogação. A presidência da ESELx tem oferecido um apoio importante na execução destas tarefas, sobretudo na cedência de um espaço que dignifique a preservação da memória escrita das instituições anteriores à ESELx. O arquivo histórico tem sido procurado por investigadores nacionais e estrangeiros, e a existência de condições físicas para o estudo e divulgação do nosso património escolar é essencial.

Para terminar, relembramos as palavras de Justino Magalhães, que reforçam a importância da responsabilização das instituições educativas na preservação da sua memória:

O património e a materialidade escolar, como mais recentemente as práticas e a memória educativa, são temáticas que a história da educação tem chamado a si. [...] Há neste particular um longo caminho a percorrer. Sem sensibilização das comunidades detentoras de memória e património educativos, nomeadamente suas autoridades e seus representantes, sem um aprofundamento científico e técnico, sem um suporte conceptual, sem uma economia sociocultural, não será possível garantir a preservação e a reconstituição do património e da materialidade escolar.

Cabe-nos a nós, hoje e sempre, valorizar este património material e humano porque, **para educar é preciso, primeiro, não esquecer.**

DISCURSO DO PRESIDENTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA NA SESSÃO DE ABERTURA

Professor Doutor Elmano Margato

A Escola Superior de Educação de Lisboa comemora hoje os 100 anos do início da construção do seu edifício sede. Este belo edifício, do qual ainda hoje desfrutamos, da autoria do Arquiteto Arnaldo Adães Bermudes, foi mandado construir pelo Governo da Primeira República para o funcionamento da Escola Normal Primária de Lisboa, posteriormente, Escola do Magistério Primário de Lisboa e, atualmente, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Coube ao então Presidente da República, Bernardino Machado, a sua inauguração e cabe-nos hoje a nós e à Sr.^a Prof.^a Isabel Alçada, em representação do atual Presidente da República, Prof. Marcelo Rebelo de Sousa, o assinalar, com enorme regozijo, do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por esta Escola em prol de uma melhor educação para todos.

Quero, nesta ocasião, fazer uma justa referência a um homem que foi um dos vultos do nosso regime republicano – Bernardino Machado – e que teve várias atuações relevantes em prol da instrução pública e no passado de algumas das unidades orgânicas que hoje integram o Instituto Politécnico de Lisboa. Bernardino Machado foi uma personagem marcante da primeira república, defensor da liberdade, académico – Prof. Catedrático na Universidade de Coimbra –, pedagogo e político. Para além dos altos cargos políticos que ocupou teve uma intensa atividade em prol do desenvolvimento educativo do país, entre o fim do século XIX e o dealbar do século XX. São de destacar os cargos de presidente da Academia de Estudos Livres que tinha por objetivos a promoção da educação popular e a divulgação científica, presidente dos congressos do Magistério Primário em 1892 e 1897, representante português nas Jornadas do Congresso Pedagógico Hispano-Luso-Americano e Vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. No ano le-

tivo de 1891-1892, foi presidente do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa cuja secção secundária deu origem a duas Unidades Orgânicas do IPL: o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

Como todos aqueles que possuem convicções profundas, sofreu as consequências da sua inconformidade com a estagnação e o atraso do país no início do século XX. Pagou-o com o duplo exílio. Recebeu e recebe o reconhecimento dos seus concidadãos.

A todos aqueles homens e mulheres da primeira república, que com o seu trabalho, visão e, também, sofrimento, lançaram a semente das condições estruturais e políticas para podermos hoje aqui comemorar os cem anos das instalações da Escola Superior de Educação de Lisboa, fica o reconhecimento do Politécnico de Lisboa e a garantia da prossecução do mesmo objetivo republicano de construção dum país livre, mais desenvolvido, mais culto e mais justo.

Estendo este merecido reconhecimento aos atuais e ex-professores desta casa pelo trabalho de serviço público realizado em prol da formação de professores e da disseminação do conhecimento e da cultura.

Estamos numa Escola que foi criada para dar execução a um dos projetos mais audaciosos da primeira república – a educação. Recordemo-nos de que, em 1911, a taxa de analfabetismo para cidadãos maiores de sete anos era de 70%. O ensino obrigatório gratuito primário era de apenas 3 classes, sendo a 4 classe facultativa e apenas necessária para quem quisesse prosseguir os estudos.

Com a reforma de 1911, o ensino primário estende-se num ramo de ensino pré-primário de 2 anos com carácter facultativo e gratuito, apelidado de ensino infantil, e o primário propriamente dito organiza-se em três ciclos de frequência gratuita: o elementar, de frequência obrigatória, com 3 classes, o complementar, de duas classes, e o superior com três classes.

De referir que em 2016, mais de cem anos depois, estamos ainda agora a tentar proporcionar no ensino público o ramo de ensino pré-escolar a 100% das nossas crianças.

A disseminação do conceito da formação integral do indivíduo, a introdução do ensino em regime de coeducação dos géneros para os ensinos infantil e primário, a igualdade de direitos para homens e mulheres, o direito ao divórcio, o direito à proteção na doença e na velhice, o direito à greve, o horário semanal de 48 horas, são alguns dos direitos sociais de que, após algum interregno e muita regressão introduzida pelo regime saído de 28 de maio de 1926 - O Estado Novo – só hoje, após o 25 de Abril de 1974, voltamos a desfrutar. Isto, apesar de algumas tentativas políticas recentes, externas e internas ao país, de pressão para a prossecução de retrocesso no domínio dos direitos do trabalho e dos direitos sociais, continuamos firmes no nosso desíg-

nio de servir o país com o melhor de nós para a formação, educação e qualificação dos nossos alunos.

Quero salientar que a Escola Superior de Educação de Lisboa possui créditos firmados como instituição de referência na formação de professores. No entanto, a sua atividade formativa não se restringe só a este tipo de formação. Tem vindo a dar resposta a outras necessidades da sociedade, concretizando um projeto educativo aberto e diversificado. O seu corpo docente é um dos mais qualificados das unidades orgânicas do IPL. E agora que futuro coletivo almejamos?

É nosso entendimento que o desenvolvimento e o crescimento do ensino politécnico, em geral, e do Politécnico de Lisboa, em particular, passa pela criação de condições objetivas que lhe permita competir em total pé de igualdade no sistema de ensino superior. Não se trata de reivindicar discriminações positivas, mas tão só que sejam dadas as mesmas oportunidades sempre que existam as condições requeridas.

É com esta linha de pensamento presente que tudo faremos para que nos seja conferida a capacidade legal de outorga do grau de doutor e, sendo *vox populi* que as escolas de ensino superior são apelidadas de universidades e sendo prática corrente, em toda a Europa, o uso deste termo para instituições com a nossa génese, nos seja conferido o direito de utilizarmos o termo Universidade na nossa designação, quer transformando-nos em Universidades Politécnicas, como existem em alguns países europeus, ou em Universidades de Ciências Aplicadas, como existem noutros.

O Instituto Politécnico de Lisboa manter-se-á empenhado na luta por este objetivo e continuará a pugnar por aumentar o seu espaço para outras áreas de saber, quer por integração de escolas já existentes, quer por criação de novas áreas nas nossas unidades orgânicas.

Por fim, como sempre faço, exorto toda a comunidade académica, docentes, funcionários não docentes e alunos a unirem-se em torno de um ideário comum, prosseguindo o trabalho de construção de uma instituição que seja um espaço de liberdade, uma referência de vida democrática, um exemplo de competência, de rigor, de trabalho e de justiça.

Muito Obrigado,
Disse,
Elmano Margato
Presidente do Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa, 12 de Dezembro de 2016

DISCURSO DA PRESIDENTE DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA NA SESSÃO DE ABERTURA

Professora Cristina Loureiro

Sejam muito bem-vindos a este singelo, porém, simbólico evento que organizamos para iniciar as comemorações da construção deste edifício.

Escolhemos esta forma simples para marcar o nosso enorme apreço por esta casa carregada de história e de memórias, tão apreciada por aqueles que cá vivem como por aqueles que nos visitam.

Para falar do edifício, das várias dimensões da sua história e do que ele representa, teremos o professor Nuno Martins Ferreira que abraçou este interesse pelas memórias da ESE desde que veio trabalhar connosco. Obrigada, Nuno, por seres o motor da preservação desta memória.

Agradeço também ao grupo de trabalho que integra o projeto *Memória e Identidade: Investigação e Salvaguarda do património histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa* que há alguns anos tem vindo a preservar e a organizar materiais de interesse museológico que com o edifício herdámos.

Às professoras Mercês Sousa Ramos, Laurence Wohlgemuth, Ana Almeida e Ana Teodoro, aos professores Rui Covelo, António Melo, Paulo Maurício e a monitora Sofia Rodrigues, aos alunos que com eles têm trabalhado, obrigados.

Felizmente que sobre o passado temos quem cuide dele. Ligo, assim, este agradecimento público pelo trabalho já realizado a um olhar para o futuro. Decidi nesta intervenção olhar para o futuro ancorando as minhas reflexões no passado e apresentando algumas intenções que formulei sob a forma de três desejos.

Quem se recorda em criança da história dos três desejos sabe como ela é perigosa. Os desejos têm de ser bem pensados, sem equívocos, para não termos de usar um desejo para emendar outro desejo mal formulado. Quando se tem a possibilidade de formular apenas três desejos, seria uma pena gastar algum desejo sem efeito.

1.º DESEJO

A construção deste edifício iniciou-se em 10 de dezembro de 1916, tendo a sua utilização começado em 1919, com o início das aulas. Em plena 1.ª guerra mundial.

Este edifício e as escolas anexas precisam de uma intervenção de conservação significativa. O nosso desejo é que em 2019 tenhamos um edifício renovado. Para concretizar essa intervenção, precisamos de grande empenhamento do IPL. Felizmente não precisamos de qualquer apoio financeiro. Peço-lhe por isso publicamente, Sr. Presidente do IPL, que assumas connosco o interesse nesta obra e que tome esta iniciativa também como sua. O que lhe pedimos é o empenhamento e a energia dos serviços centrais do IPL na concretização desta intervenção.

2.º DESEJO

Em 1916, no primeiro quartel do século 20, viveu-se um tempo muito rico do ponto de vista das novas ideias pedagógicas. É nesta época que o movimento, que se designa por Escola Nova, ou também por Escola Ativa ou Escola Progressista, ganha força ao nível das ideias. A este movimento estão associados nomes de grande relevância cujas ideias ainda hoje são apenas intenções: Claparède, Decroly, Freinet, Montessori, Binet, Kerchens-teiner, Dewey e Hall, os portugueses Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, entre muitos outros.

Os interesses dos alunos, a diferenciação, a utilização de métodos ativos, a metodologia de projeto, a construção da teoria a partir da prática, o desenvolvimento de competências para que aqueles que aprendem se tornem cidadãos ativos, autónomos, criativos e responsáveis, são as principais ideias que floresceram nessa época.

Há quem afirme que as primeiras décadas do século XX trazem uma reflexão profunda sobre o novo sentido da escola, os conteúdos do ensino, o novo papel dos professores e as metodologias mais adequadas para atingir os destinatários.

Como já disse, muitas destas ideias ainda hoje são apenas intenções. E a promessa de uma escola promotora do desenvolvimento individual e social que estas ideias nos traziam ainda está por concretizar.

Nos últimos anos, na ESE, fizemos uma viragem da nossa oferta formativa, desenvolvendo as dimensões de educação artística, de educação social e das áreas de educação não formal como a animação e a mediação. Desejo que a viragem que estamos a fazer se consolide. Desejo que estas novas dimensões da educação, no sentido mais amplo e alargado, nos ajudem a concretizar as ideias pedagógicas da Escola Nova do início do século XX, associadas agora aos desafios do século XXI.

A educação não pode desenvolver-se sem as Artes. Como escola de Educação de referência, temos obrigação de trabalhar nesse sentido. E por

isso este desejo regista a vontade de mudar o nome da nossa escola para Escola Superior de Educação e Artes.

Dois desejos sem equívocos.

3.º DESEJO

Em 1916 o IPL não existia. Tínhamos a Escola Normal de Lisboa, o Instituto Industrial de Lisboa, o Instituto Comercial, o Conservatório Geral de Artes Dramáticas. As escolas de Comunicação Social e de Tecnologias da Saúde não eram ainda sequer projetos de intenção.

Em 1986 passamos a ter o Instituto Politécnico de Lisboa, o qual progressivamente foi ganhando consistência. No seu seio foi criada a Escola Superior de Comunicação Social em 1987 e em 2004 é integrada a última das suas escolas, a de Tecnologias da Saúde, ficando o IPL com a constituição que hoje tem.

No entanto, e apesar das regulações de unidade que as legislações recentes têm imposto, muitas vezes mais na palavra do que nos atos, o IPL é ainda uma instituição fragmentada.

Penso que devemos reconhecer que têm sido feitos alguns esforços para combater essa fragmentação, alguns partindo da direção do IPL, mas também muitas vezes partindo das suas unidades orgânicas. Não é este o lugar para refletir sobre o que de bom e de mau se tem feito. Porém, considero que é um bom momento para destacar esta intenção de unidade institucional. Considero especialmente relevante que esta preocupação se reforce a partir da Escola Superior de Educação.

Assim, como eu disse há pouco que a nossa capacidade de renovação da Educação depende da saída da Educação Formal, como temos vindo a fazer na nossa escola, considero também que a capacidade de o IPL se unificar tem de partir da capacidade de as suas unidades orgânicas construírem ligações entre si e encontrarem novos núcleos de ação.

A unidade institucional está ligada a uma nova identidade do IPL. Desejo que o IPL, com a força que tem nas suas oito unidades orgânicas, consiga construir uma nova identidade. Não falo da identidade que pode advir de um novo estatuto de ensino superior. Falo do que podemos fazer com as ideias, as pessoas e as energias que temos no seio do IPL.

Vamos trabalhar para concretizar estes três desejos.

Um edifício da ESE renovado,

Uma escola de Educação e Artes,

Um Instituto Politécnico com uma nova identidade.

Tenho a certeza de que essa concretização está nas nossas mãos. Cá nos encontraremos em 2019 para ver o que fizemos por estes três desejos. Em nome da próxima ou próximo presidente da ESE convido-vos deste já para esse evento. Por agora apreciemos em conjunto o melhor possível este momento de recordações e memórias. Obrigada por terem vindo.

UM SÍMBOLO DA VONTADE REPUBLICANA DE REFORMAR O ENSINO NORMAL: O EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA DE LISBOA

Carlos Manique da Silva

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

cjsilva@ie.ul.pt

1. INTRODUÇÃO

Durante o período da I República o esforço reformador na área da educação procurou situar-se numa dinâmica de rutura face aos últimos anos de Monarquia. Mas, como notou António Nóvoa (1989), trata-se de uma reação / oposição que não se funda, essencialmente, numa questão pedagógica. De facto, o olhar niilista para o passado monárquico – o “espírito de presente” orientado para um “horizonte de expectativa”, para adotarmos as expressões de Justino Magalhães (2012, p. 11) – prende-se com a ideia de que a República só seria possível “através de uma outra educação, pois as instituições revolucionárias não podem constituir-se a partir de um sistema escolar do passado” (Nóvoa, 1989, p. X). Não obstante o diagnóstico que foi feito da situação educacional portuguesa, sem esquecer a constituição de um corpo legislativo contemplando todos os setores de ensino (tenha-se em conta que no ano de 1911 são publicadas mais de três dezenas de diplomas legais), a verdade é que os republicanos não perceberam que os sistemas educativos mudam a um ritmo muito lento (Idem). Com efeito, a via reformista adotada – a de apostar em medidas fortes e pontuais – não gerou mudanças fundamentais e, exatamente, pelo facto de não ter criado as condições que permitissem “uma evolução tendencial num sentido positivo” (Idem, p. XIII).

Uma das prioridades dos republicanos, assumida desde a primeira hora, foi a reforma do ensino normal (Nóvoa, 1989). De resto, o ensino normal conhece uma fase de apogeu durante a I República, justamente pela importância que é concedida à formação de professores do ensino primário – considerados agentes imprescindíveis na construção do designado Homem Novo (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010). Sem

embargo, um dos grandes problemas da obra educativa republicana radicou-se na incapacidade de reformar rapidamente as escolas normais (Nóvoa, 1987). Em consequência, entre 1919 – data em que são aprovados os programas do curso normal (a partir da qual, portanto, se pode, verdadeiramente, falar em formação de professores primários em instituições republicanas) – e o final da I República, foi reduzido o número de docentes diplomados (Idem).

A comemoração do centenário do lançamento da primeira pedra do edifício da Escola Normal de Lisboa (1916-2016) constitui, certamente, uma oportunidade para aprofundar a história de tão importante e prestigiada instituição de ensino.¹

Num primeiro momento desta comunicação procuro divisar as consequências da retórica republicana relativamente à necessidade de dotar o país com edifícios escolares condignos. Ao mesmo tempo, interessa-me perceber que (novas) ideias circularam e quem as protagonizou – no fundo, que ideal de escola foi defendido. Num segundo momento, o foco incidirá no edifício da Escola Normal de Lisboa. Justifico, em primeira instância, as razões que levaram à escolha do autor do projeto; analiso, depois, o programa arquitetónico do edifício à luz da Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 1911, sem deixar de parte a questão da filiação do mesmo.

Desenhado em 1913 e inaugurado cinco anos mais tarde, o edifício da Escola Normal de Lisboa simboliza bem a vontade republicana de reformar esse setor de ensino. De resto, terá sido um dos poucos edifícios escolares que o Estado conseguiu inaugurar, como obra emblemática, até à revolução de 1926.

2. A REPÚBLICA: UMA “FLORESCÊNCIA DE FUNDAÇÕES E MELHORAMENTOS ESCOLARES”?

Conforme defendi em estudos anteriores (Silva, 2002, 2015), com o advento da República não houve verdadeiramente um corte com a conceção de escola do período anterior. Há, de facto, uma linha de continuidade em relação aos derradeiros anos da Monarquia, particularmente no que à edificação de escolas primárias concerne. A este propósito, basta referir que, mesmo depois de 1910, continuaram a ser edificadas escolas primárias segundo o projeto-tipo elaborado em 1898 pelo arquiteto Adães Bermudes (1864-1948).

Não obstante esta primeira constatação, interessa dizer que há um conjunto de tópicos que assume outra relevância com o advento da República. Destaco, a título de exemplo, a preocupação com a educação estética da criança, bem expressa no pensamento pedagógico de João de Barros (1920). De resto, alguns projetos de edifícios escolares, designadamente os que são assinados pelo arquiteto Raul Lino (1879-

¹ Importa dizer que no ano de 1995, no âmbito do 10.º aniversário da Escola Superior de Educação de Lisboa, o edifício de que me irei ocupar foi objeto de interessante análise (cf. A.A.V.V. (1995), *Escolas, Espaços de Educação*, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).

1974), durante a I República (Silva, 2015), refletem a importância que a criança assume nas duas primeiras décadas do século xx – posta “no centro do sistema social” (Nóvoa, 2005, p. 89).

Aquilo que também importa frisar é que, durante a I República, no correlato à formação do cidadão republicano, a arquitetura escolar é entendida como importante fator de mudança. Afigura-se útil, por isso, discorrer um pouco sobre o seguinte: i) as ideias que são veiculadas nesse momento histórico; ii) os atores envolvidos (nomeadamente, arquitetos e pedagogos); iii) os projetos que são concebidos e o grau de concretização dos mesmos. Neste último aspeto, interessa perceber em que medida as “intenções generosas”, para adotar uma expressão de António Nóvoa, se traduziram em obra feita.² Dito de outro modo, terá a República mergulhado numa “florescência de fundações e melhoramentos escolares”, conforme afirmara Bernardino Machado em 31 de janeiro de 1916, no lançamento da primeira pedra do Liceu Alexandre Herculano, no Porto?

Deve, em primeiro lugar, afirmar-se que estão por identificar muitas iniciativas levadas a efeito para a construção de escolas. Penso, em especial, na intervenção dos municípios e de particulares. Uma questão que se afigura pertinente e não apenas para o período em que decorre a experiência descentralizadora (1913 a 1918).³ Veja-se, por exemplo, que o primeiro Jardim-Escola João de Deus foi inaugurado em Coimbra, corria o mês de abril de 1911. A obra em causa ficou a dever-se a uma conjugação de vontades: a do município, que cedeu o terreno; a do arquiteto, que ofereceu o projeto; a de particulares, fonte de donativos.

De resto, o interesse pela educação infantil, para adotar a expressão coetânea, encontra-se claramente expresso no Decreto de 29 de março de 1911 – a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal. O próprio projeto arquitetónico do citado Jardim-Escola João de Deus é, a esse respeito, elucidativo. Com efeito, resultou o mesmo da estreita parceria entre o educador João de Deus Ramos (1878-1953) e o arquiteto Raul Lino, tendo a educação estética da criança sido uma das preocupações centrais (Silva, 2015).

Durante a I República, Raul Lino é, porventura, o arquiteto que melhor traduz um novo olhar sobre a criança e as realidades escolares e sociais. Na verdade, é sua intenção afirmar uma mudança relativamente a anteriores programas arquitetónicos. Por exemplo, o projeto da Escola Primária de Alcântara (1915), de sua autoria, evidencia a mudança de que falava, pelo facto de valorizar os seguintes aspetos: i) a harmonização do conjunto edificado com a paisagem natural; ii) um ambiente com vertente social (cantina escolar); iii) a dimensão estética do edifício (sobretudo no seu interior). No fundo, o que está em causa é a preocupação com o bem-estar físico e mental da criança.

No que diz respeito à educação estética, é útil dizer que Raul Lino

² Refira-se, por exemplo, que entre 1911 e 1920 são publicadas mais de três dezenas de normativos sobre construção, material e mobiliário escolares (cf. Silva, 2002).

³ Um bom ponto de partida para a referida avaliação será consultar o trabalho de Beja et al. (1987), o periódico *A Construção Moderna*, sem esquecer, obviamente, os fundos documentais de arquivos municipais e distritais.

sofre influências da sociedade “L’Art à l’École”, fundada em Paris, em 1907, sob os auspícios do Estado, do Departamento do Sena e do Município de Paris (Renonciat, 2013); a qual, de resto, conhecerá importante disseminação internacional. Os objetivos da dita associação passavam por tornar a escola mais atrativa, melhorar a decoração das classes, modernizar o mobiliário escolar, promover novas conceções de edifícios escolares, assim como iniciar as crianças “in the beauty of lines, colours, shapes, movement and sounds” (Renonciat, 2013, p. 14).

A ideia de educar o “gosto” das crianças está, de facto, bem presente em alguns escritos e projetos de Raul Lino.



Figura 1. Projeto de revestimento azulejar para a Escola Primária de Alcântara, Lisboa, da autoria de Raul Lino. Fonte: Leite (1990).



Figura 2. Projeto de revestimento azulejar para a Escola Primária de Alcântara, Lisboa, da autoria de Raul Lino. Fonte: Leite (1990).

Mais, reflexo da assinalável voga que as estratégias de ensino associadas ao ensino intuitivo têm no início de Novecentos – consagradas, de resto, no Decreto de 29 de março de 1911 –, o projeto da Escola Primária de Alcântara integra um espaço pensado para museu escolar (Silva, 2015).



Figura 3. Planta do 1.º andar da Escola Primária de Alcântara, Lisboa. Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino, 629.2.

Conforme mencionei, nesse momento histórico é clara a ideia de que a arquitetura escolar desempenharia um importante papel na formação do cidadão republicano. Veja-se, por exemplo, que no Congresso Pedagógico promovido pelo Sindicato dos Professores Primários de Portugal, realizado no Porto, em 1914, chega a afirmar-se que as escolas seriam os “novos templos de amor e patriotismo” (Teses do Congresso Pedagógico, 1914, p. 5).

A verdade é que, não obstante o afã legislativo subsequente à Revolução de 1910, só passada uma década é que são elaborados os mapas dos edifícios escolares a construir (e a terminar) nos vários concelhos do país.⁴ Por outro lado, as próprias medidas legislativas acabam frequentemente por se traduzir numa utopia de intenções. A esse respeito é paradigmático o caso do ensino infantil, pelo qual, como se disse, os republicanos demonstraram especial afeição. De facto, o Decreto de 23 de agosto de 1911, no qual se regulavam as condições a observar

⁴ Cf. o Decreto n.º 6700, de 23 de junho de 1920.

na instalação das escolas infantis, consagrava a ideia de se dotar cada um dos bairros de Lisboa e do Porto, assim como todas as capitais de distrito e as sedes dos principais concelhos, com edifícios próprios destinados a esse setor de ensino. O saldo viria a ser retumbantemente negativo, excluindo os cinco jardins-escolas João de Deus inaugurados, até 1927 (Silva, 2002), na esfera de intervenção da Associação de Escolas Móveis pelo mesmo nome.

Entre 1910 e 1926 que escolas procurou o Estado edificar? Que prioridades foram equacionadas? Não tendo a pretensão de ser exaustivo, o Quadro 1 dá-nos uma ideia dos grandes projetos concebidos durante a I República.

Edifício escolar / Projeto-tipo	Data do projeto	Autoria	Data de inauguração do edifício
Instituto Superior de Agronomia	1910	Adães Bermudes	1917
Escola Normal Primária de Lisboa	1913	Adães Bermudes	1918
Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho (Lisboa)	1913	Miguel Ventura Terra	Ano letivo de 1933/34
Liceu Alexandre Herculano (Porto)	1914	José Marques da Silva	Ano letivo de 1921/22 (apenas a ala poente do corpo central)
Escola Primária de Alcântara (Lisboa)	1915	Raul Lino	1916
Liceu Rodrigues de Freitas (Porto)	1918	José Marques da Silva	Ano letivo de 1933/34
Liceu Central de Alves Martins (Viseu)	1918	Raul Lino	Projeto não executado; Em 1948 é inaugurado um edifício para o Liceu segundo projeto de José Costa e Silva
Escolas primárias-tipo	1918	Raul Lino	Projeto reformulado e aprovado em 1935

Quadro 1. Edifícios escolares projetados durante a I República, sob intervenção direta do Estado.⁵

⁵ Este quadro não inclui os edifícios escolares que foram definidos nos mapas anexos ao citado Decreto n.º 6700, de 23 de junho de 1920; concerniam os mesmos às escolas primárias a edificar e a concluir nos diversos distritos do país. Está por avaliar o grau de consecução do referido diploma, no qual, por exemplo, se considerava “conveniente para o ensino e vantajoso para o Estado a conclusão de edifícios escolares cuja construção se prolonga indefinidamente por insuficiência de verbas”.Acedendo ao Repositório Digital História da Educação da Secretaria-Geral da Educação e Ciência, pesquisando em legislação, é possível consultar várias portarias (publicadas em 1921) cujo teor se prende com a concessão de verbas destinadas à edificação / conclusão de edifícios escolares e à atribuição de títulos a beneméritos da instrução pública.

Em primeiro lugar, a inclusão do Instituto Superior de Agronomia merece uma breve justificação. De facto, não obstante a data do projeto (1910), importa dizer que quatro anos mais tarde, a instâncias do então ministro da Instrução Pública, Sobral Cid, houve um importante contributo para a conclusão do respetivo edifício (Silva, 2016). De resto, Sobral Cid considerava que o Instituto Superior de Agronomia podia vir a ser “um dos melhores institutos agronómicos da Europa (Cid, 1983, p. 384).⁶

É notório, por outro lado, que os edifícios dos liceus recebem especial atenção. Não estranha tal opção, se pensarmos que a esmagadora maioria dos liceus do país estava instalada em condições muito precárias. Exceções de relevo, só mesmo os edifícios dos liceus da capital (Camões, Passos Manuel e Pedro Nunes), inaugurados, respetivamente, em 1909, 1910 e 1911.⁷

No que respeita às escolas primárias, convém sublinhar a ideia de lançamento de um novo projeto-tipo, assinado por Raul Lino, em 1918 (o qual só viria a ver a luz do dia, com alterações, na década de 1930). Da mesma pena, recordei, saiu o projeto da Escola Primária de Alcântara, “apadrinhado”, também, por Sobral Cid. Neste caso, o propósito terá sido o de edificar uma escola (que ainda hoje se mantém em funcionamento) radicalmente diferente do panorama das construções escolares portuguesas – um referencial, portanto (Silva, 2015). À luz do que foi referido, não surpreende que o Estado, particularmente durante o período de descentralização do ensino, procure ter controlo sobre os projetos de escolas primárias que iam sendo propostos (em causa, a garantia de qualidade dos mesmos). É disso exemplo, a ação de uma comissão que pretendeu edificar uma escola primária mista em Brejo, concelho de Vila do Rei, no ano de 1915. Na memória descritiva enviada ao Ministério da Instrução Pública – faço notar que, ao abrigo da Lei n.º 264, de 23 de julho de 1914 (regulava a forma de serem levantados os subsídios destinados a construções escolares), a edificação de escolas estava dependente de aprovação superior – sublinhava-se a exiguidade de verbas (uma parte seria angariada pelos “povos de Brejo”) e o “verdadeiro flagelo” que representavam as “Normas Técnicas, Higiénicas e Pedagógicas” (Arquivo Histórico do Ministério da Educação, 1.ª Repartição de Instrução Primária e Nor-

⁶ Talvez seja útil dizer que o orçamento do Ministério da Instrução Pública, sendo ministro Sobral Cid, consignou verbas para a garantia de um empréstimo destinado à construção de um edifício para a Escola Normal de Coimbra, para a construção de edifícios de escolas primárias, bem assim como subsídios à Associação de Escolas Móveis para a construção de jardins-escolas. Previa, ademais, a celebração de empréstimos com a Caixa Geral de Depósitos para a construção dos edifícios da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e da Escola de Farmácia do Porto (Cid, 1983). Também está por apurar o verdadeiro impacto de todas essas medidas / intenções. É clara, ainda, no referido orçamento, a intenção de contrair um empréstimo para a construção do Instituto Superior Técnico (Cid, 1983), algo que só viria a ter desenvolvimento no período imediatamente posterior ao fim da República.

⁷ Aliás, no plano legislativo são várias as medidas que visam a construção de edifícios liceais, nomeadamente, nos anos de 1918-1919: autorização para o governo contrair um empréstimo destinado à construção de um edifício para o Liceu da Guarda (Decreto n.º 4226, de 27 de abril de 1918); idem para o Liceu Central de Gil Vicente, em Lisboa (Decreto n.º 5288, de 18 de março de 1919); idem para o Liceu de Sá de Miranda, em Braga (Decreto n.º 5684, de 10 de maio de 1919).

⁸ Convém referir que as ditas Normas Técnicas... só serão publicadas em 1917 e com caráter provisório (Decreto n.º 2947, de 20 de janeiro). No entanto, em 1914, a Imprensa Nacional deu à estampa o normativo em questão. No ano seguinte, a julgar pela mencionada memória descritiva, tinham “força de lei”.

experiência como projetista de edifícios escolares, sem esquecer o facto de ter desempenhado funções em organismos do Estado que superintendiam à construção de escolas.

No domínio anunciado, vejamos muito rapidamente alguns dados marcantes do seu percurso profissional. Em 1898 venceu o concurso para projetos-tipo de escolas primárias. No ano seguinte dirigiu as Construções Escolares, organismo que antecedeu a Direção Técnica das Construções Escolares, que viria, aliás, a liderar entre 1901 e 1908. Em 1900, na Exposição Universal de Paris, recebeu uma medalha de ouro na secção “arquitetura escolar”. No ano de 1903 projetou o edifício do Liceu de Faro e, em 1905, o do Liceu da Guarda, segundo a mesma traça. Em 1909, segundo estou em crer, concebeu o edifício da Escola Primária Central de Santa Cruz, em Coimbra, o qual viria a ser inaugurado em maio de 1910. Neste último ano, saíram do seu risco os projetos da Escola Brotero, em Coimbra, e do Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa. Volvidos dois anos, foi nomeado para fazer parte de uma comissão incumbida de definir as normas técnicas, higiénicas e pedagógicas a que deviam obedecer os novos edifícios escolares.

Por outro lado, há razões de outra natureza (política, nomeadamente) a justificar a atribuição do projeto do edifício da Escola Normal Primária de Lisboa a Adães Bermudes. Prendem-se estas com o facto de o arquiteto ser anarco-sindicalista e um proeminente republicano. De resto, segundo Freire & Lousada (2013, p. 80), a construção do mencionado edifício “foi, porventura, a que mais orgulho deu ao militismo anarco-sindicalista”.

Em contraponto às razões indicadas nos parágrafos precedentes, as quais, no meu entender, justificam a escolha do arquiteto – ênfase a sua experiência enquanto projetista de edifícios escolares (granjeada na parte final do período monárquico) – deve referir-se que Bermudes nem sempre causou boa impressão no mundo dos pedagogos. Por exemplo, o seu projeto-tipo de escolas primárias (1898) foi alvo de muitas críticas (inclusive durante o período pós 1910). E talvez seja útil explicar os motivos subjacentes a essa contestação. Desde logo, a questão prende-se com a difícil situação financeira que o país atravessava na conjuntura finissecular, razão pela qual se assiste a um distanciamento entre o programa arquitetónico e aquilo que, em termos pedagógicos, era preconizado. Era marcante, nomeadamente, a ausência de ambientes especializados para a realização de atividades ligadas ao trabalho manual e aos exercícios físicos: orientações curriculares consignadas na Reforma de Instrução Primária de 22/12/1894. Por outro lado, o tom crítico em relação às Escolas Adães Bermudes centrava-se, essencialmente, no número máximo de alunos permitido em cada sala de aula (50), considerado excessivo por conduzir a “acumulações perigosas” (Revista de Educação e Ensino, XIII, 3, 1898, pp. 138-139). Uma

posição que permite entender a designação pejorativa atribuída a tais escolas – “gaiolas de grilos”. Por exemplo, um escritor como Fialho de Almeida, numa obra publicada em 1912, capta bem o ideal de escola preconizado nesse momento histórico:

Edifícios sólidos e sem luxo, talhados, como disse, em tríptico [...] e no mesmo cercado as indispensáveis dependências, cantina, ginásio, parques ou jardins de jogos e recreios; e as aulas amplas, rasgadas (ao contrário das famosas gaiolas de grilos) em vista do aumento, que não do decréscimo das frequências escolares. (Almeida, 1992 [1912], p. 100)

De resto, é um pouco à imagem das ideias expressas por Fialho de Almeida (em causa, sobretudo, a necessidade de as aulas serem amplas) que, durante a I República, num debate ocorrido na Câmara dos Deputados, as escolas primárias projetadas por Adães Bermudes são consideradas “uma verdadeira vergonha nacional” (Diário da Câmara dos Deputados, sessão de 13/11/1912, p. 14).

Mais tarde, durante o período de finalização das obras da Escola Normal de Lisboa, Adães Bermudes será alvo de acérrimas críticas por parte da direção e corpo docente do referido estabelecimento de ensino. Na verdade, conforme havia notado António Nóvoa (1987), Bermudes é acusado de cometer “barbaridades estéticas e pedagógicas” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Lisboa, Livro n.º 1 para o registo das atas das sessões do Conselho de Instrução da Escola Normal Primária, sessão de 29/10/1918, p. 29) e de, a cada momento, se levantarem atrasos e dificuldades nas obras “devido ao [seu] pouco cuidado” (Idem, sessão de 29/11/1918, p. 40).

Em síntese, Adães Bermudes impôs-se como projetista de escolas no final da Monarquia, assumindo, ademais, funções de responsabilidade nas Construções Escolares. Considerando, ainda, a sua filiação política, não estranha que, nos primeiros anos da I República, tenha sido o arquiteto eleito para desenhar o edifício da Escola Normal de Lisboa (num certo sentido, foi uma escolha conservadora). Porém, excetuando esse projeto, é notório que a sua intervenção no domínio da arquitetura escolar desaparece progressivamente no decurso do novo regime político.¹⁰

3.2. SOLUÇÃO PLANIMÉTRICA E PROGRAMA ARQUITETÓNICO

Em 1913, Adães Bermudes teve a preocupação de desenhar um edifício escolar funcional, destinado a ser frequentado pelos dois sexos (em regime de coeducação), prevendo-se, ademais, o internato. Um dos seus objetivos foi o de dar resposta, pedagogicamente, àquilo que estava

¹⁰ É muito curioso que na sessão da Câmara dos Deputados de 22 de maio de 1913, o deputado Carvalho Mourão, ao referir-se aos edifícios escolares construídos pelo Estado, tenha achado estranho que Adães Bermudes, que considerou ter dado provas de incompetência, fosse o arquiteto escolhido para “fazer parte de uma comissão encarregada de elaborar um plano das escolas normais de Lisboa” (Atas das Sessões da Câmara dos Deputados, sessão de 22 de maio de 1913, p. 5).

consignado na Reforma do ensino normal em vigor (Decreto de 29 de março de 1911).

Importa dizer que desde os finais do século XIX os programas de edifícios destinados a escolas normais deixam de incluir, como elemento estruturante, uma capela (particularmente no caso de estar previsto o internato). Em causa, a conceção, sobretudo até meados da referida centúria, de que o ensino da religião era uma das componentes mais importantes dos estudos. São disso exemplo, o projeto desenhado por Kempthorne, em 1840, para um orfanato e escola normal (Markus, 1993), assim como o edifício da Escola Normal Primária para o Sexo Feminino, em Hérault (França).

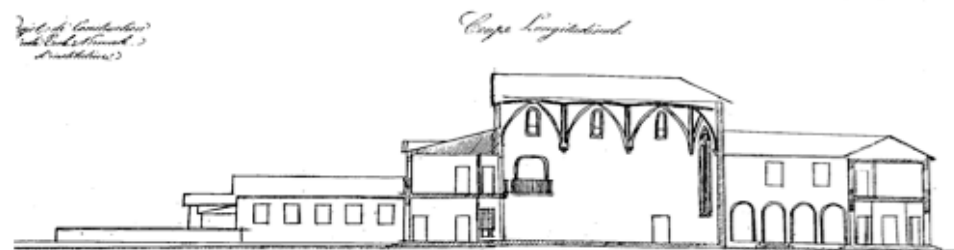


Figura 6. Corte longitudinal do edifício da Escola Normal Primária para o Sexo Feminino, em Hérault, observando-se, ao centro, a capela (1855). Fonte: [http://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogique-free/Histoire_de_lEcole_\(1\).html](http://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogique-free/Histoire_de_lEcole_(1).html) (acesso em 03/12/2016).

Mas, antes de abordar o programa arquitetónico do edifício da Escola Normal de Lisboa, parece-me útil debater outras questões. Desde logo, o facto de estarmos perante um edifício de grandes proporções. Veja-se, por exemplo, que no caso dos liceus é abandonada a ideia de construir edifícios colossais depois do referencial projeto do Liceu de Camões (1907). De resto, pelo menos desde o início do século XX, que é defendida a tese de que a construção de “pequenos liceus” teria a vantagem de “facilmente se poderem modificar, consoante as necessidades da ciência e da educação, que progridem incessantemente” (Boletim da Direção Geral de Instrução Pública, janeiro-abril de 1903, p. 57).

No meu entender, há duas razões que justificam a opção por um edifício monumental. A primeira (e, porventura, mais determinante) tem que ver com a sua lotação. Neste caso, prevendo o citado Decreto de 29 de março de 1911 a existência, no território de Portugal, de três escolas normais com sede em Lisboa, Porto e Coimbra, compreende-se que o edifício fosse pensado para receber um elevado número de alunos-mestres. É clara, aliás, a ideia de que a redução do número de escolas normais permitiria garantir a qualidade do ensino (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

Há, por outro lado, uma razão simbólica. Na verdade, conforme expressava o ministro da Instrução Pública, Joaquim Pedro Martins, no ato de lançamento da primeira pedra da futura Escola Normal de Lisboa, o novo edifício seria “uma grande obra que a posteridade [ficava] devendo à República” (A Capital, 10/12/1916). Não surpreende, assim, o cará-

ter monumental do edifício.¹¹ O próprio programa do conjunto azulejar que reveste o exterior da Escola dá-nos, a esse respeito, algumas pistas. Com efeito, no friso superior que decora as fachadas laterais, são representados vários putti espreitando por telescópios (alegoria ao conhecimento científico). Pretendia-se, no fundo, dar significado simbólico a um edifício (impositivo) destinado a afirmar-se como “templo” do saber.¹² Em agenda, a relevância de o(a) professor(a) de ensino primário ter sólidos conhecimentos científicos, bem como o reconhecimento do seu papel social (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

Outro tópico não menos importante é o que concerne à localização da Escola. É curioso (mas não despreciando) o facto de um articulista que redigiu a notícia do lançamento da primeira pedra do edifício da Escola Normal de Lisboa ter referido que a única desvantagem do mesmo residia no sítio onde ia ser construído (cf. Ilustração Portuguesa, 11/12/1916). Julgo que o referido tópico tem de ser equacionado sob várias perspetivas.

Diga-se, desde logo, que a Escola se implantou numa zona de expansão da cidade – em causa, o papel que esta poderia vir a ter no desenvolvimento urbanístico. De resto, a escassa centena de metros do terreno onde viria a ser edificada existia já a estação de caminho-de-ferro de Benfica – algo que constituía uma vantagem, segundo dava a entender o autor de outro artigo jornalístico (cf. O Século, 10/12/1916). Mas a verdade é que, à época do lançamento da primeira pedra (e, mesmo, duas décadas mais tarde), a zona era manifestamente inóspita.

Interessa, por outro lado, não esquecer que desde os finais do século



Figura 7. “Jardinagem na Escola Normal de Benfica”, 24 de março de 1931. Nota: Imagem cedida pelo IAN/TT.

¹¹ Na ata da sessão da Câmara dos Deputados de 14 de agosto de 1925, lê-se o seguinte: “quem se der ao trabalho de ir a Benfica verifica que se fez um edifício enorme onde cabem todas as escolas normais do país” (Atas das Sessões da Câmara dos Deputados, sessão de 14 de agosto de 1925, p. 7).

¹² Só por si, o conjunto azulejar em causa (produzido na Companhia das Fábricas de Cerâmica Lusitânia) merecia um estudo. Na verdade, seria muito interessante proceder à identificação da simbólica presente nos azulejos, nos quais, entre motivos vegetalistas Arte Nova, encontramos representados o brasão da cidade de Lisboa, uma cruz de Cristo, elementos heráldicos, duas figuras de santos, brasões (concelhos?) ... numa conjugação de difícil leitura.

xix se assiste à tendência para afastar os edifícios escolares dos centros populacionais, nomeadamente, por via do móbil higienista. Veja-se, por exemplo, que João de Barros (1908), depois da sua estada no estrangeiro, na qualidade de bolseiro, sustenta, pela impressão positiva que lhe haviam causado o Liceu Lakanal (situado nas imediações de Paris) e as escolas inglesas edificadas nos arredores de Londres, a construção de liceus reunindo todas as condições de higiene, localizados fora dos centros urbanos e na proximidade de parques ou jardins.

Importa, por fim, dizer que há um sentido muito próprio para a implantação da Escola Normal de Lisboa numa zona não urbana. Esse sentido prende-se com o “caráter essencialmente prático do ensino”, consignado na Reforma do ensino normal de 29 de março de 1911. Penso, designadamente, naquilo que estava previsto relativamente aos campos experimentais agrícolas, assim como ao ensino da jardinagem e horticultura; neste último caso, era matéria “especial para a preparação do professorado feminino” (Decreto de 29 de março de 1911, Artigos 111.º e 112.º). Aliás, a foto que a seguir se reproduz, datada de 1931, dá bem a noção daquilo que pretendi focar.



Figura 8. Escola Normal Primária para o Sexo Feminino de Auxerre (bilhete postal). Fonte: <https://collection-jfm.fr/p/cpa-france-89-auxerre-ecole-normale-d-institutrices-12555> (acesso em 08/12/2016).

Em síntese, a localização do edifício da Escola Normal de Lisboa deve ser compreendida, no essencial, à luz das três perspetivas enunciadas. No que concerne à solução planimétrica adotada para o edifício da Escola Normal de Lisboa, bem como ao programa arquitetónico do mesmo, julgo útil começar por pensar na sua filiação. Nesse sentido, tendo Adães Bermudes completado, conforme referi, a sua formação em França (Paris), não surpreende que conhecesse e procurasse inspiração em modelos franceses. A este respeito, um dos exemplos paradigmáticos é o da Escola Normal Primária para o Sexo Feminino de Auxerre, edificada na década de 1880.



Figura 9. Perspetiva da fachada principal do edifício da Escola Normal de Lisboa. Fonte: Escola Superior de Educação de Lisboa

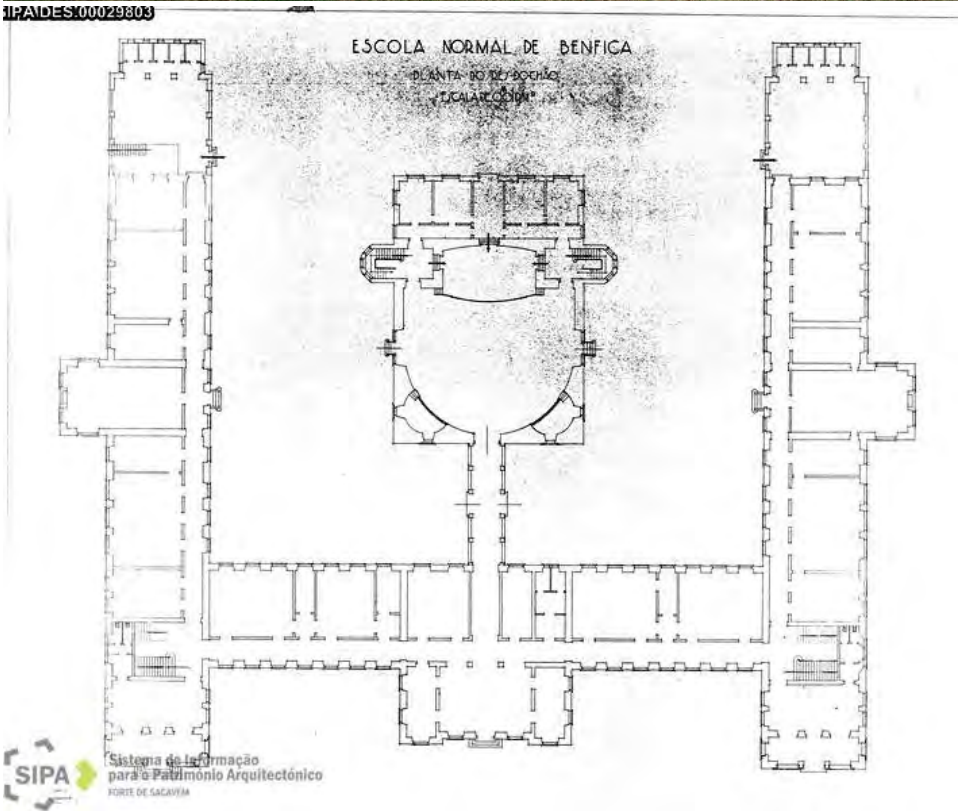


Figura 10. Planta do rés-do-chão da Escola Normal de Lisboa (s. d.). Fonte: Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (SIPA).

Em primeiro lugar, é claro que a definição de volumes do edifício da Escola Normal de Lisboa é idêntica à que podemos observar na Figura 8. Sublinhe-se, no essencial, a opção de desenhar uma fachada principal constituída por um corpo central e duas alas laterais salientes, desenvolvida em mais de um piso e obedecendo a simetria perfeita. Note-se que, no caso da Escola Normal de Lisboa, o prolongamento, para a

13 Não tendo sido localizada a planta desenhada por Adães Bermudes, torna-se difícil descrever, com rigor, o programa arquitetónico do edifício. Por exemplo, não é exatamente coincidente a descrição publicada no periódico O Século (10/12/1916) e a lista das dependências do edifício elaborada, em 1919, por Adolfo Lima, segundo se supõe (cf. Arquivo Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa, Atas do Conselho de Instrução, 1919, fls. avulsas). A verdade é que o projeto foi sofrendo algumas alterações. Nos referidos documentos, a maior discrepância que noto é a que concerne à localização dos laboratórios (rés-do-chão, na descrição de 1916; 1.º andar, na lista de 1919), assim como das oficinas de trabalhos manuais e de labores femininos (1.º andar, na descrição de 1916; 2.º andar, no documento de 1919).

parte posterior do edifício, das alas laterais e do corpo central (neste último caso, através da inserção de um corredor de ligação ao ginásio) define, praticamente, um esquema compositivo em tridente – solução, de modo estrito, adotada no Liceu de Camões (e que pode, aliás, ter influenciado Adães Bermudes).

Quanto ao programa arquitetónico, a avaliar pela descrição publicada no periódico *O Século* (10/12/1916), a opção de Adães Bermudes foi a de instalar a direção e os serviços de administração na zona central do edifício (rés-do-chão).¹³ Trata-se de uma solução frequentemente adotada, revelando uma interpretação da direção associada ao relacionamento institucional com o exterior. Por outro lado, no mesmo piso, para as alas laterais, foram pensados vários laboratórios e anfiteatros. Em causa, conforme referi, a intenção de o ensino ter uma vertente essencialmente prática. Aliás, na Reforma do ensino normal de 1911, estava claramente estabelecido que, para cumprir o referido desiderato, existiriam, anexos às escolas normais, laboratórios de física, química, antropologia e psicologia experimental, entre outras instalações (Decreto de 29 de março de 1911, Artigo 114.º). Ainda no rés-do-chão, as dimensões do ginásio e o facto de este estar implantado no centro de gravidade do edifício elucidam bem da sua importância. Mais, é significativo ser pensado como espaço polivalente (destinado, de igual modo, a solenidades escolares, projeções, conferências, etc.).

No 1.º andar, e continuo a acompanhar a referida descrição publicada no jornal *O Século*, estavam instalados: o museu pedagógico (denotando a importância que o ensino intuitivo recebe nesse momento histórico), a biblioteca, as salas de aulas comuns, a sala de professores, assim como as oficinas de trabalhos manuais e de labores. Porventura, por motivos de segurança, parece ter sido intenção separar as salas de aula comuns dos laboratórios (na “formulação” de 1916, recorde-se, estão localizados em pisos distintos).

Como nota final, interessa reforçar que é clara a vontade de especializar alguns espaços em função das indicações expressas na Reforma do ensino normal de 1911 – nesse sentido, noto, ainda, que para o ensino do desenho ficava reservado uma parte do 2.º andar do edifício. De resto, a imprensa da época não deixou de assinalar essa ideia¹⁴, valorizando, ao mesmo tempo, a existência de escolas de aplicação ou anexas:

Neste novo estabelecimento escolar, onde predominam os laboratórios, oficinas, campos para o estudo agrícola e para os exercícios ginásticos, e inúmeras escolas de aplicação, o ensino poderá ter a feição caracteristicamente profissional, experimental e prática, aconselhada pela moderna pedagogia. (*O Século*, 10/12/1916, [p. 1])

¹⁴ Ideia já identificada no estudo de Pintassilgo et al. (2012).

4. CONCLUSÕES

Em 1918, a inauguração do edifício da Escola Normal Primária de Lisboa traduziu a vontade republicana em reformar esse setor de ensino (assumido, conforme se disse, como prioritário). A Escola, na verdade, apetrechada com laboratórios, salas para o ensino de desenho, oficinas, museu pedagógico, ginásio e escolas anexas (ou de aplicação) destinadas ao tirocínio dos alunos-mestres, corporizou a aposta na formação dos professores de ensino primário, considerados agentes indispensáveis na construção do Homem Novo. Não obstante, o edifício escolar suscitou críticas, nomeadamente, da parte do corpo docente. Tal facto ficou a dever-se à linguagem arquitetónica adotada por Adães Bermudes, algo conservadora. Com efeito, o arquiteto seguiu de perto os modelos de escolas normais francesas de finais do século xix. Ao mesmo tempo, parece ter sido pouco sensível às realidades escolares e às ideias progressistas abraçadas por alguns elementos do corpo docente da Escola. Mais, em contracorrente às ideias que circulavam no espaço europeu desde a primeira década do século xx, não demonstrou preocupação com a educação estética da criança – tome-se o exemplo das escolas anexas, praticamente desprovidas de decoração.

O atual edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa, para adotar uma expressão de Vera Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry (2012, p. 20), “estabelece um laço material com uma dada história”. Impõe-se, pois, preservar esse património histórico escolar e continuar a aprofundar a memória da instituição e dos seus atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (1995). *Escolas, Espaços de Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Almeida, F. (1992) [1912]. *Saibam Quantos...* (Cartas e Artigos Políticos). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Barros, J. (1920). *A República e a Escola*. Lisboa: Aillaud Bertrand.
- Barros, J. (1908). *A Escola e o Futuro* (Notas sobre Educação). Porto: Livraria Portuense de Lopes e C.a.
- Beja, F. et al. (1987). *Muitos Anos de Escolas. Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941* (Vol. I). Lisboa: Direção-Geral dos Equipamentos Educativos, Centro de Documentação e Informação.
- Cid, S. (1983). *Obras* (Tomo II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, J. e Lousada, M. A. (2013). *Roteiros da Memória Urbana* – Lisboa: marcas deixadas por libertários e afins ao longo do século XX. Lisboa: Colibri.
- Leite, A. M. P. (coord.) (1990). *Raul Lino: artes decorativas*. Lisboa: Fundação Ricardo Espírito Santo.
- Magalhães, J. (2012). *República e Regimentação: o Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário*. In A. Adão, J. Pintassilgo e C. M. Silva (orgs.), *O Homem vale, sobretudo, pela Educação que possui. Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Lisboa: Instituto de Educação, pp. 11-21.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1989). *A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades*. In *Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911* (Tomo II, Vol. I, pp. IX-XXXIV). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs* (Vol. I). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Pintassilgo, J. et al. (2012). *Da Escola Normal à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1862-1988)*. In J. Pintassilgo (coord.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 333-388). Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo J., Mogarro, M. J., Henriques, R. P. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C. M. (2016). *A Primeira República Portuguesa Recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares europeus*. *História da Educação*, 20 (50), 367-381.
- Silva, C. M. (2015). *Escolas, Higiene e Pedagogia: espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920)*. In M. J. Mogarro (coord.), *Educação e Património Cultura: Escolas, Objetos e Práticas* (pp. 93-117). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C. M. (2002). *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: IIE.
- Silva, V. L. G., Petry, M. G. (orgs.) (2012). *Objetos da Escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Editora Insular.
- Teses do Congresso Pedagógico promovido pelo Sindicato dos professores primários de Portugal (1914). Porto: Tipografia A. F. Vasconcelos.

A ESCOLA NORMAL DE LISBOA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSOS, IDENTIDADE E AFIRMAÇÃO SOB O SIGNO DA PEDAGOGIA REPUBLICANA DA EDUCAÇÃO NOVA

Maria João Mogarro

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mjmogarro@ie.ulisboa.pt

A Escola Normal de Lisboa representa um símbolo maior da formação de professores, nomeadamente durante o período republicano (1910-1926), em que se registou um investimento significativo na formação de professores, tanto ao nível do discurso político e educativo, como no esforço reformista. O ensino normal conheceu então a sua fase de apogeu, pela importância que foi atribuída à formação de docentes, fundamental na conceção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como na construção do chamado Homem Novo – o cidadão republicano, culto e instruído, participante ativo na vida política da nova nação que a República, laica e democrática, queria criar. Os professores eram os agentes desta política e as reformas republicanas do ensino normal, a partir da de 1911, refletiram a preocupação com a formação deste professor novo. No entanto, não se pode esquecer que houve um percurso anterior das escolas normais e que elas se inscrevem num itinerário de formação iniciado em 1862, ainda sob a monarquia liberal e constitucional. A investigação sobre estas escolas e sobre o ensino por elas assegurado tem sido desenvolvida nos últimos tempos (Pintassilgo & Mogarro, 2015; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, 2012; Pintassilgo & Serrazina, 2009), apresentando especial relevância os estudos apresentados no livro dirigido por Joaquim Pintassilgo (2012) sobre *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memórias*, que retoma investigações anteriores, ampliando-as e desenvolvendo-as, nomeadamente no capítulo *Da Escola Normal à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1862-1988)*, da autoria de Joaquim Pintassilgo, Lénia Pedro, Manuela Rodrigues, Maria João Mogarro e Rui Afonso Costa, que em grande parte se convoca para este texto.

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.120>

1. PERCURSO DE UMA INSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar de toda a retórica que animou o discurso político sobre a formação de professores, os anos que se seguiram à implantação da República foram de grande instabilidade, com a concretização muito lenta das reformas ou a sua substituição por outras reformas, antes de se terem implementado as anteriores. A coexistência de escolas de formação de professores para o ensino primário apresentando níveis, cursos e planos de estudos diferenciados marcaram esta fase.

Além das Escolas Normais de Lisboa, funcionavam as do Porto e de Coimbra, duas em cada uma destas cidades destinadas ao sexo feminino e ao sexo masculino. Havia, além destas, dezassete Escolas de Habilitação para o Magistério Primário, localizadas na quase totalidade das capitais de distrito. A reforma de 1911, abrangendo o ensino primário e normal, contemplava apenas três Escolas Normais, em regime de coeducação, em Lisboa, Porto e Coimbra, extinguindo as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário e transformando-as em Escolas Primárias Superiores. No entanto, as medidas dessa legislação, que sofreu sucessivos ajustes (em 1914 e 1916), não se concretizaram, mantendo-se em vigência, nos anos iniciais da República, a reforma de 1901 e os seus diplomas complementares. Com efeito, a Lei 233 de 07.07.1914 repete que foram criadas três Escolas Normais em Lisboa, Coimbra e Porto “em substituição das actuais escolas de ensino normal e de habilitação ao magistério primário” e que “depois destas funcionarem regularmente podem ser criadas outras, por requerimento das juntas gerais de distrito”. Estas seriam as “novas escolas normais”, referidas de novo na legislação de 1916 e que em 1918 ainda não funcionavam como se pretendia. Na verdade, o Decreto 3:885 de 6 de março daquele ano confirma que as escolas de ensino normal eram “escolas de transição”, enquanto não funcionassem as “novas escolas normais primárias” criadas anteriormente (1911, 1914 e 1916) pela legislação republicana. A reforma de 1919 enquadra, finalmente, a verdadeira transformação republicana do ensino normal e as novas escolas de formação. Durante oito anos tinha-se adiado a formação de professores verdadeiramente republicanos.

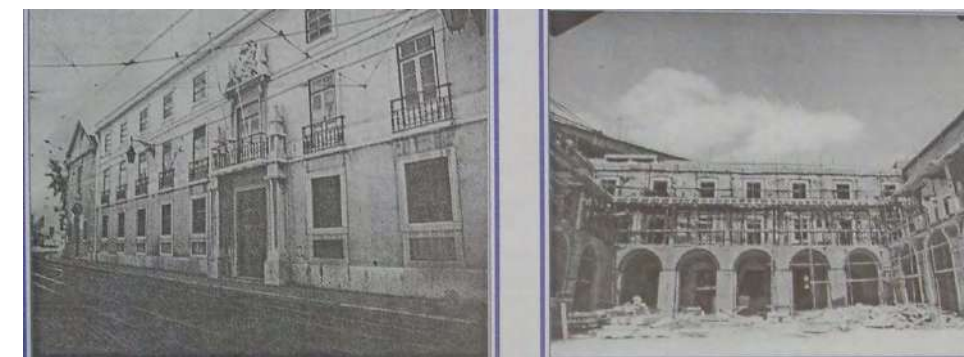
Durante este período, muitos testemunhos transmitem a ideia da deficiente qualidade de formação dada nas escolas normais e o estado de decadência em que se encontravam: são as vozes de pedagogos, professores e mesmo alunos que se fazem ouvir na imprensa pedagógica.

Em Lisboa, a Escola Normal Primária para o sexo masculino passou, em 1914, para as instalações do edifício do Calvário (Figs. 1 a 4), que acolhia a Escola Normal feminina de Lisboa desde 1866, no âmbito do processo de fusão das duas escolas e da concretização do regime de coeducação preconizado pelos republicanos. Este regime, a par da defesa da escola laica, foi uma das referências fundamentais da construção retórica da educação desenvolvida durante este período.

Fig. 1 e 2 – Convento do Calvário. Frontaria e pátio interior
Fonte: Escola Superior de Polícia, 1984-1999, 15 Anos ao Serviço de Portugal. 1999



Fig. 3 e 4 – Convento do Calvário restaurado pela P.S.P.
Fonte: Escola Superior de Polícia, 1984-1999, 15 Anos ao Serviço de Portugal. 1999



Em 1919, as antigas escolas normais e de habilitação para o magistério primário encerraram (passando a funcionar como escolas primárias superiores) e as novas escolas normais republicanas iniciam a sua atividade: primeiro a de Lisboa (1918-1919), depois as de Porto e Coimbra (ambas em 1919-1920), Braga (1920-1921) e Ponta Delgada (1922-1923).

O símbolo maior do investimento republicano na formação de professores foi, contudo, o novo edifício da renovada Escola Normal de Lisboa, inaugurada em 1918. De facto, é neste ano que a Escola Normal Primária de Lisboa passa a funcionar em edifício próprio, especificamente projetado para o efeito pelo arquiteto Adães Bermudes, tendo sido construído na Quinta de Marrocos, em Benfica (Fig. 5). No entanto, sublinhe-se que o Diário do Governo de 25 de agosto de 1931 refere que foi então acabado o edifício de Benfica, pelo que, apesar de ter entrado em funcionamento em 1918, só em 1931 se terão dado por

concluídas as obras. A monumentalidade do edifício coloca-o ao nível de um verdadeiro “palácio da educação”, como pretendiam muitos políticos e intelectuais que consideravam a educação o elemento mais decisivo para o progresso do país. Essa monumentalidade contribuirá para se considerar a nova Escola Normal como a “Sorbonne de Benfica”, expressão que, como refere Moreirinhas Pinheiro (1990, p.94), as vozes mais críticas utilizavam para se referir depreciativamente à nova instituição de formação de professores.



Fig. 5 - Escola Normal/Magistério Primário de Lisboa Fonte: Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian, Estúdio Mário Novais

A 1 de abril de 1922, o Decreto n.º 8 086 manda anexar à Escola Normal a Escola Primária Superior do Instituto do Professorado Primário e, no ano de 1924, a 24 de setembro, a direção da Escola Normal foi autorizada a ceder as dependências da Quinta de Marrocos que julgasse dispensáveis para nelas se instalar, a título provisório, o Instituto do Professorado Primário. Registe-se ainda que em 1933, já com a designação de Escola do Magistério Primário de Lisboa, o edifício albergou em quatro grandes salas dos 2.º e 3.º pisos, a Biblioteca e Museu do Ensino Primário, instituição criada por decreto de 30 de março de 1933 (Pinheiro, 2001) e dirigida, na sua primeira década, por Adolfo Lima. Fez também parte deste complexo de Benfica o edifício situado na Estrada de Benfica, conhecido como Pensionato, que havia sido um palacete no século XIX; este casarão, situado no n.º 529, foi um estabelecimento de apoio aos alunos da Escola que vinham de fora de Lisboa e atualmente é a sede do Instituto Politécnico de Lisboa. Por seu lado, o prédio situado no n.º 533 da mesma Estrada destinava-se à residência do Diretor da Escola Normal e o n.º 533-A era destinado à residência do “chefe do pessoal menor”. Encontramos ainda hoje os dois edifícios destinados às escolas de aplicação, anexas à Escola do Magistério Primário, que funcionaram como as escolas de ensino primário n.º 47 e 48 (Fig. 6 e 7). A componente prática da formação dos alunos podia ainda efetuar-se nas escolas públicas de tirocínio e nas escolas particulares. Os primeiros regulamentos da Escola Normal Primária para o sexo feminino, de 1863, inspirados no regulamento de 1860 da escola masculina, referiam, no artigo 25.º do capítulo VIII, que o edifício destinado

Fig. 6 e 7 - Fachada principal e lateral direita da escola de aplicação Fonte: SIPA



à Escola Normal feminina devia ter aposentos de habitação (para professoras, alunas e serventes), salas de aula, gabinetes, salas de estudo, enfermaria para as educandas e “oficinas indispensáveis para a economia interior da escola”. Aquela instituição devia contar ainda com “uma livraria aonde se achem coligadas as melhores obras sobre a educação e sobre o ensino, e sobre a organização, economia e direção das escolas primárias”, “uma coleção de mapas geográficos”, “uma coleção de instrumentos indispensáveis ao ensino do desenho linear”, “todos os utensílios necessários para a execução dos trabalhos próprios do sexo feminino”, “um terreno para recreação das educandas” e “uma escola primária anexa para os exercícios práticos do ensino”. Algumas fotografias do ano de implantação da República, publicadas na Ilustração Portuguesa, mostram como esse espaço foi ocupado pelos atores, para além de testemunharem algumas das atividades aí desenvolvidas (Fig. 8 e 9).



Fig. 8 - Edifício do Calvário: «A aula infantil onde praticam as futuras professoras» na escola anexa Fonte: Ilustração Portuguesa, 15/08/1910. H.M.L.

Na transição do século XIX para o século XX assiste-se a um discurso educativo fortemente assente nas conceções higienistas e no discurso médico-pedagógico, que invade no campo educativo, sendo enfatizadas as condições ligadas à promoção de práticas higiénicas entre os alunos, como o banho, as instalações sanitárias, as refeições, etc., assim como a necessidade de serem criados espaços próprios para atividades



Fig. 9 - Edifício do Calvário: «O museu da escola e a exposição de trabalhos» Fonte: Ilustração Portuguesa, 15/08/1910. H.M.L.

e científico como os museus, os laboratórios, os gabinetes de experimentação e as oficinas. Por outro, as práticas desenvolvidas ao nível da educação física (fig. 10) são, não só um exemplo desse ideal, mas, também, de alguma maneira, uma representação simbólica da vontade de transformar simultaneamente o corpo e a alma das futuras educadoras do povo, que criariam o homem novo, o novo cidadão, como sublinhámos desde o início.



Fig. 10- Aula de ginástica na Escola Normal para o sexo feminino do Calvário Fonte: Ilustração Portuguesa, 15/08/1910. H.M.L.

Em 1930 as escolas normais foram extintas pelo regime militar e a Escola Normal de Lisboa passou, então, a designar-se Escola do Magistério Primário de Lisboa, tendo processo semelhante ocorrido com as escolas normais em outras localidades do país. Esta designação manteve-se até ser substituída, em 1988, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que ainda hoje ocupa o edifício centenário, carregado de simbolismo e que possui um património histórico, arquivístico e museológico insubstituível (Mogarro, 2006a; Mogarro & Zaia, 2009) relativo à formação de professores.

2. OS ALUNOS E A FREQUÊNCIA DA ESCOLA NORMAL

Os republicanos defenderam o reforço da preparação e escolaridade dos candidatos às novas escolas normais (curso primário superior ou primeiro ciclo dos liceus, quando anteriormente bastava o diploma dos estudos primários) e um exame de admissão ainda mais exigente nas matérias que o compunham. Estas condições, assim como o grande número de desempregados que então se verificava, tiveram como consequência a diminuição de frequência do ensino normal – entre 1902 e 1921, as antigas escolas normais e de habilitação para o magistério primário tinham diplomado 9.228 (média: 534) novos professores primários; de 1918 até 1930, as novas escolas normais republicanas entregaram 1.652 diplomas (média: 165), como refere António Nóvoa (1987, pp. 659-675). O problema do desemprego foi resolvido, sentindo-se mesmo a falta de professores nos anos finais da década de 20. Nestes 12 anos, as mulheres são largamente maioritárias (86,1%) relativamente aos seus colegas masculinos (13,9%), consolidando paulatinamente o processo de feminização do corpo docente.

Mas um olhar sobre os alunos e as alunas obriga-nos a evidenciar as suas origens e as marcas indeléveis que ficaram do processo inicial de recrutamento do corpo docente, que passava a ter uma formação longa e consolidada, coroada por um diploma profissional, constituindo o código genético da profissão.

Os alunos que frequentaram as duas escolas normais de Lisboa nas primeiras décadas, até a legislação de 1881 ter imposto alterações profundas, merecem uma particular atenção. A questão relativa aos públicos para recrutar estes alunos foi uma preocupação expressa por alguns dos principais responsáveis educativos. Mariano Ghira, que defendeu a abertura urgente da escola normal feminina para colmatar as deficiências do ensino de meninas, identificou claramente as instituições de onde saíam preferencialmente as normalistas: “Nos recolhimentos do Calvário e da rua da Rosa, no asilo dos órfãos da febre-amarela da Ajuda, na casa Pia e ainda em outros asilos, se poderá recrutar bastante pessoal, com vocação e desejo de seguir o curso da

escola normal” (Ghira, 1866, p.266).

Um fator que irá influenciar o perfil diferenciado dos alunos e alunas destas escolas encontra-se na situação apresentada pelo referido educador quando, sendo Comissário de Estudos de Lisboa, alertou para o facto de não haver praticamente asilos e estabelecimentos de caridade para o sexo masculino, com exceção da Casa Pia, ao contrário do que acontecia com os asilos para meninas, em número significativo, particularmente na região de Lisboa. Assim, “para a grande quantidade de rapazes vadios que por aí se encontram, nem há asilo que os receba, nem destino para dar lhes” (Ghira, 1866, p.264).

Foi possível analisar um número significativo dos processos de candidatura para a admissão às Escolas Normais de Marvila e do Calvário, entre 1862 e 1881, correspondentes a 225 processos de alunas e 240 processos de alunos (Mogarro & Martinez, 2009a; 2009b; 2010). O argumento de uma situação de pobreza (por vezes extrema) é transversal à grande maioria dos documentos que os compunham, esclarecendo sobre as origens socioeconómicas do público escolar que se preparava para ser professor, nestes anos iniciais da formação, situando-se nas camadas mais desfavorecidas e baixas da sociedade. Esta situação é particularmente significativa entre as alunas, que eram maioritariamente originárias de asilos, recolhimentos e instituições similares - nos 225 processos analisados de candidatas à frequência da Escola do Calvário, 118 revelam que as jovens peticionárias provinham de instituições de natureza asilar.

Esta condição era ainda reforçada pela orfandade, apresentando-se 76 alunas e 28 alunos como órfãos de um ou de ambos os progenitores. A situação familiar confirma a pobreza como um dos aspetos estruturantes da vida destes jovens, referindo-se ainda muitas vezes a existência (em ambos os sexos) de mães solteiras, de um ou ambos os pais incógnitos e ainda o facto de estarem sob a responsabilidade de amas (e terem vivido com elas longos anos) ou tutores. No caso dos alunos, apenas 7 viveram em asilos, mas são referidos 9 alunos da Casa Pia de Lisboa e da Casa Pia de Évora, assim como 11 alunos originários da Escola Real de Mafra (10 candidataram-se na primeira metade dos anos sessenta), onde se tinham formado “a expensas públicas”. O contexto de pobreza explica também os pedidos para que os artigos pessoais que compunham o “competente enxoval” (exigido pelo regulamento em vigor) fossem custeados pelo Estado, pois as famílias dos alunos não os podiam pagar; no caso das alunas, este facto não é tão evidente, visto que as próprias poderiam confeccionar grande parte dos artigos exigidos no enxoval, como se esperava de jovens prendadas e habilitadas em trabalhos de agulha e costura.

As escolas normais de Lisboa eram as únicas instituições de formação no país, nesta fase, sendo expectável que fossem frequentadas por

jovens de diferentes origens geográficas, até porque os concursos eram abertos em todos os distritos do país. Por exemplo, segundo a relação dos indivíduos matriculados na escola masculina de 1862 a 1866, anexada ao regulamento de 1860, um número significativo de alunos, isto é, quase metade dos 45 alunos que concluíram o curso era natural de outros distritos do país, nomeadamente de Portalegre e Viana do Castelo. Mas no ano letivo de 1910, quando havia mais duas escolas normais para ambos os sexos, no Porto e em Coimbra, e 17 escolas de habilitação para o magistério primário, esse número, relativo agora às duas escolas de Lisboa, baixou drasticamente, com apenas 23 em 129 alunos vindos de outros distritos do País, nomeadamente de Aveiro e de Faro. De notar que alguns alunos eram casados. Ao longo deste período muitos dos candidatos não completavam o curso, por várias razões: reprovação, desistência e abandono, doença ou mesmo falecimento. Já na década de setenta, registam-se pedidos de readmissão à frequência da escola, com 20 pedidos entre os rapazes e 8 pedidos formulados por alunas mestras.

O Estado garantia, aliás, os custos da formação destes/as alunos/as mestres, pois a esmagadora maioria frequentou a Escola Normal respetiva como pensionista, sendo em número reduzido os alunos e alunas mestres que pagavam a frequência da escola, apenas 15 alunos na Escola de Marvila e 10 alunas na Escola do Calvário. No que respeita principalmente às alunas, mas também aos rapazes originários dos asilos, casas pias ou Escola Real de Mafra, o ensino normal era uma continuidade em relação às instituições onde tinham vivido antes. A sua existência fora suportada pela caridade privada e pública, que sustentava as instituições de acolhimento, e a possibilidade de frequentar um curso de formação de professores surgia numa altura em que tinham 18 anos e deviam abandonar o asilo, pois chegavam ao limite de idade e deviam dar lugar a outra menor desamparada, passando a ocupar um lugar no mundo do trabalho. Essa era também, nesta fase inicial, a idade mínima para entrarem na escola normal e, caso o conseguissem, ocupavam uma vaga de pensionistas, passando a receber uma pensão do Estado, agora para se formarem como professores/as. Durante mais dois anos continuariam a viver sob a tutela e proteção do Estado, que os/as alimentava e preparava adequadamente para o exercício de uma profissão prestigiada e muito mais considerada que outras que lhes estavam destinadas, quase naturalmente, quando eram obrigados/as a deixar a proteção dos asilos.

O regime de internato foi uma das questões centrais da criação das escolas normais, desencadeando debates apaixonadas sobre as suas vantagens e desvantagens na vida dos jovens e na qualidade da formação. Foi abolida na escola normal masculina em 1869 e na escola feminina só em 1883. Este regime isolava os/as alunos/as do mundo

exterior, numa clausura que, principalmente no caso das meninas, as protegia dos perigos e as colocava imersas numa comunidade reduzida e fortemente controlada, mas onde facilmente se moviam, pois tinha muitas semelhanças com a vida de internato que já tinham conhecido no asilo; a sobrevivência era-lhes assegurada pela entidade estatal; a formação profissional, que devia ser exigente, não só do ponto de vista literário, científico, pedagógico e profissional, mas também na sua dimensão moral, que implicava um grande domínio das atitudes e dos comportamentos. Em várias destas dimensões, a escola normal era a continuidade da vida na instituição asilar (o que lhe conferia conforto, na perspetiva dos estudantes), embora organizada em torno da preparação para o exercício de funções docentes e inspirada nos seminários católicos e nas organizações militares. Deste modo, experiência de ensino (que algum(a)s já possuíam antes de entrarem no ensino normal, nos asilos, casas pias ou Escola Real de Mafra), vocação e desejo de vir a ser professor/a concorriam nos/as alunos/as, que deixavam os asilos e recolhimentos e procuravam a Escola Normal para garantirem o seu futuro profissional. Para as jovens pobres, principalmente para as meninas institucionalizadas em asilos, a Escola Normal representava uma das reduzidas (talvez a única) possibilidade de mobilidade social.

Até 1881, ainda a frequência das escolas masculina e feminina (que tinha menos 4 anos de existência, pois abriu portas em 1866) estivera equiparada, com 258/183 e 250/141 alunos/as matriculados/diplomados, mas, de 1882 até ao ano letivo de 1902-1903, a diferença de matriculados e diplomados entre as duas escolas foi-se acentuando, com 367/227 na escola masculina e 835/570 na escola feminina, isto é, quase três vezes mais do que na escola masculina, sinal claro da feminização do corpo docente. Esta tendência tornou-se predominante nas décadas seguintes e constituiu um dos fatores da junção das duas escolas de Lisboa, em 1914, no edifício do Calvário, dado o número insignificante de candidatos a alunos-mestres e a importância crescente atribuída à coeducação. No entanto, os homens mantêm uma visibilidade incontestada no campo educativo, ocupando os lugares de direção e decisão, escrevendo na imprensa e surgindo nas imagens (como nas caricaturas) associadas à profissão; mas são as mulheres que protagonizam uma mutação sociológica profunda, com a feminização do corpo docente, num processo que se vai reforçar ao longo do século XX.

Como já referimos, o crescimento exponencial da formação de professores para o magistério primário, no período da vigência da reforma que vigorou de 1903 a 1918, traduziu-se em 12.493 inscritos no primeiro ano, 3930 dos quais nas escolas normais de Lisboa Porto e Coimbra. Destes diplomaram-se 9228, mas apenas 2723 nas escolas normais propriamente ditas de Lisboa, Porto e Coimbra. A título de exemplo, refere-se que no ano letivo de 1916-1917 a escola mista de Lisboa tinha

Fig. 11- Bando precatório promovido pelas alunas da Escola Normal de Lisboa a favor das vítimas da Revolução Republicana (1910) Fonte: Arquivo Municipal de Lisboa [A.M.L.]- Núcleo Fotográfico, Joshua Benoliel, SBN 001472



448 alunos (44 H + 404 M), tendo contribuído com 79 novos diplomas (a do Porto produziu sensivelmente o mesmo número de diplomados) para os 190 concedidos pelas escolas normais contra os 487 obtidos nas escolas de habilitação (*Anuário Estatístico de Portugal, 1917*). Apesar das críticas, a escola de Lisboa passava por ser uma das melhores do país, mas era patente que o seu peso na melhoria do ensino primário tinha menos relevância do que se poderia esperar, pois, o grosso dos professores primários era proveniente das escolas de habilitação para o magistério primário.

Em 1901, o diploma da Escola Normal torna-se obrigatório para ser professor/a do ensino primário e este facto não deixa de contribuir para o aumento do número de alunos que procuram esta formação.

Porém, o mercado de trabalho no ensino primário não crescia ao mesmo ritmo da expansão da oferta do ensino normal, o que motivou protestos das associações de professores. De facto, a República já estava distante dos tempos em que dos 91 alunos diplomados na primeira fase da escola masculina (1862-1869), 71 obtiveram um posto público de instrução primária, 8 no ensino privado e apenas 6 aguardavam ainda colocação por um posto no ensino público, tendo como referência o ano de 1870 (Leite, 1892). Mesmo nas décadas seguintes, até ao início do século XX, os professores de instrução primária também não tiveram dificuldades em exercer a docência. Nos anos 20, quando o ensino normal ministrado na escola de Benfica, como escola modelo de uma formação mais exigente, concretizava finalmente, sob a inspiração da Educação Nova, a utopia educativa republicana, o número de norma-

listas diplomados, por comparação com o período precedente, foi bastante restrito. Nem o valor superior que veio ser atribuído aos diplomas do ensino normal de matriz republicana inverteu esta tendência para a diminuição dos candidatos a alunos-mestres, tendo igualmente contribuído para refrear as candidaturas a constatação do excesso de professores primários.

Enquanto destinatários de uma formação intelectual e profissional, os alunos contribuíram, em maior ou menor grau, com as suas vivências escolares e destinos profissionais ou como propagandistas para a imagem social e pedagógica da escola. As primeiras gerações de normalistas masculinos, que viveram a escola de maneira comunitária, sujeitos a um horário quotidiano apertado e vigiado entre as 6 e as 22 horas (Mogarro, 2008b), constituíram também uma elite normalista (*Lista dos indivíduos matriculados na Escola Normal desde 1862 a 1866, e seus destinos*), que desempenhou um papel de relevo na construção do modelo escolar até ao final do século, como docentes e propagandistas na imprensa de educação e ensino, dinamizadores e participantes ativos de conferências e congressos pedagógicos, autores de manuais e organizadores e dirigentes de associações de classe (Nóvoa, I, 1987; Nóvoa, 2003), tendo continuidade nos alunos da Escola de Santos (1881-1914).

No Dicionário de Educadores Portugueses (Nóvoa, 2003), que não sendo exaustivo contempla ainda assim 900 biografias, contamos 33 biografados formados nas escolas normais de Lisboa, isto é, cerca de 3,6% das personalidades tratadas na obra. Destas, 27 são do género masculino formados na escola de Marvila (11), de Santos (15) e de Benfica (1), e as restantes 6 incluídas no dicionário foram alunas-mes-



Fig. 12- Irene Lisboa em 1917
e Fig. 13 - Primeira página
de Educação Feminina Fonte:
Catálogo do Museu Irene
Lisboa, Arruda dos Vinhos

tras da Escola do Calvário, com destaque para Luísa Robertes e Maria Albertina Costa, assinaladas na rubrica sobre os professores. Sabe-se que a feminização do ensino não teve correspondência no plano do reconhecimento público e institucional das professoras, mas estes dados indicam também que havia uma diferença qualitativa no ensino ministrado nas escolas normais masculina e feminina de Lisboa. Das alunas-mestras formadas durante a República é digna de menção Irene Lisboa, escritora e inspetora do ensino infantil, de que foi grande divulgadora, tal como a sua colega de curso Ilda Moreira. Aquela também foi pioneira da imprensa de alunos normalistas ao fundar a Educação Feminina, onde deu largas à sua rebeldia juvenil e criticou o ensino e as condições materiais da escola do Calvário (Pintassilgo & Serra, 2009). Esta publicação terá sido talvez a única produzida na escola durante o período republicano. A Educação Feminina apresenta-se como «órgão das normalistas de Lisboa» e que é publicado, apenas, entre 1 de abril e 22 de setembro de 1913, num total de sete números, sob a direção de Irene Lisboa e tendo como editora Ilda Moreira (Pintassilgo & Serra, 2009). O número de páginas era variável, entre quatro e seis, num formato de quarenta e cinco centímetros e a sua aquisição podia ser feita através de assinatura trimestral (Nóvoa, 1993). Os temas abordados eram muito diversificados: versavam criticamente sobre o ensino e o estado de degradação física da escola, a pedagogia cívica republicana (virtualidades regeneradoras da escola, culto da Pátria, festa da árvore), a representação do perfil profissional e social do professor primário (entendimento tradicional da arte de ensinar, valores da profissão, valorização da pedagogia prática), a moderna pedagogia de matriz escolanovista (formação integral dos alunos, assistência escolar) e a necessidade da educação feminina (formação para o trabalho e de melhores mães e educadoras). Sobre o velho edifício da Escola do Calvário escreveu Irene Lisboa:

A natureza inteira é um hino! (...) Lembro-me então que tenho vinte anos ... e ter vinte anos é ter um horizonte azul e imenso ante os olhos, é ter a alma embriagada de sonho (...) as férias estão no fim (...) e, enfim, que terei de voltar ao nosso pouco hospitaleiro e bem conhecido convento (...) A minha amiga imagina lá a decrepitude daquilo tudo! As paredes, dum só relance atestam bem quantas décadas já viram decorrer (...) e por toda a parte o tempo e a ruína traçam o seu estigma indelével e fatal (...) Dizem que temos um museu e um laboratório, mas julgo que é para decoração: é santuário vedado aos profanos! (...) Eu friso estas incúrias e verbero este criminoso desmando sem querer de forma algumas atingir injustamente as entidades superiores da Escola, porque a nenhuma delas competia por livre deliberação, remodelar este miserável estado de

coisas: que havemos nós todos de fazer? (...) Aventurarmo-nos então a pisar as dependências onde funcionava o antigo recolhimento há poucos anos é que oferece perigos! A formiga branca tem lavrado na sua obra de destruição, o caruncho é seu digno émulo, e as nuvens de pó e a escuridão casam-se para nos expulsar sem transigência. (...) Isto são misérias domésticas que até envergonha dizer. E aqui, nestas ruínas e nesta podridão se fala de progresso à mocidade ansiosa! Ouvem-se teorias belas de higiene e pedagogia rodeadas dos mais frisantes e claros contrastes (1913, p.1).

A mesma elite da primeira fase da escola de Marvila iniciou também a veia contestatária dos alunos da escola que se pode constatar em diferentes períodos até à República e depois de 1974. Assim, em 1864 efetuaram a primeira manifestação coletiva de protesto contra o racionamento dos benefícios dos pensionistas (ESELX-AH, 1864-866). E, a partir de 1895, as atas do Conselho Escolar registam a ocorrência de conflitos motivados por diversos fatores, nos quais participavam, por vezes, um número considerável de alunos, configurando situações de grave indisciplina. Aos inevitáveis desentendimentos entre alunos e professores podem acrescentar-se situações de enfrentamento do poder estabelecido na escola e até o envolvimento de alunos nas tensões entre docentes. Casos houve, porém, em que os alunos reivindicavam de forma mais contida o direito à iniciativa própria, como aconteceu com a fundação da caixa escolar e da tuna ou o desejo de maior autonomia das atividades circum-escolares e extraescolares: visitas de estudo e excursões, teatro e orfeão, participação em iniciativas de caráter festivo comunitário e nas festividades realizadas ao longo do ano letivo (ESELX-AH, 1895-1915; ESELX-AH, 1915-1926).

Saliente-se a existência de associações de estudantes em momentos diversos, ainda que pontuais. Segundo Adolfo Lima (1936), em janeiro de 1918 terá sido criada, ainda que por pouco tempo, uma associação de estudantes da Escola Normal, então ainda no Calvário. Terá promovido sessões artísticas, conferências, festas e excursões. O Regulamento Interno da Escola Normal Primária de Lisboa, publicado em 1920, refere-se à necessidade de organizar uma «Solidária» e esta poderá ter tido alguma atividade no período em que Adolfo Lima foi diretor da escola, já em Benfica.

3. OS PLANOS DE ESTUDOS REPUBLICANOS

A redução do número de escolas normais, no período republicano, permitiu também garantir a qualidade do ensino normal, centrando a formação dos alunos mestres nas questões específicas da profissão docente, regressando à caracterização que António Nóvoa enunciou:

La formation de l'enseignement nouveau exige l'utilisation de méthodes nouvelles basées sur les découvertes scientifiques de la pédagogie moderne. Ces écoles ont pour but de préparer des professeurs d'instruction primaire dévoués à la cause républicaine et engagés dans la transformation de la société. Mais le discours dominant au sein de ces établissements tend, de plus en plus, à privilégier les traits scientifiques-professionnels au détriment des caractéristiques idéologiques-politiques (...) Le nœud de l'enseignement normal est, plus que jamais, la formation professionnelle des élèves-maitres, c'est-à-dire la mise en place des programmes et des méthodes qui leur permettront d'acquérir tous les outils, scientifiques et pédagogiques, nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. (Nóvoa, 1987, pp. 671-172)

As escolas normais republicanas reconheciam o papel social do professor do ensino primário, mas consideravam que ele devia ter por base sólidos conhecimentos científicos. Neste sentido, o plano de estudos consagrava as Ciências da Educação e as ciências de “aplicação” ou “instrutivas”, que se desdobravam em várias disciplinas que se podem apresentar da seguinte forma: nas Ciências da Educação - Higiene escolar, Psicologia geral, experimental e pedologia, Pedagogia geral e História da educação, Metodologia, História da instrução popular em Portugal e Legislação comparada do ensino primário; por seu lado, as ciências de “aplicação” ou “instrutivas” podem ser agrupadas por Educação física, Educação estética (Modelação e desenho, Trabalhos manuais, Costura e Lavoros e Música e Canto Coral), Educação intelectual (Língua e literatura portuguesa, Matemáticas, Ciências físico-químicas e naturais, Agricultura e economia rural, Geografia geral e corografia de Portugal) e ainda a Educação Social, que se articulava com História da civilização e história pátria, Direito e Economia social e Economia doméstica (Nóvoa, 1987, pp. 675-678; Lima, 1927, p. 23; Decreto com força de lei n.º 5.787-A, de 10.05.1919). O curso centrava-se na formação profissional, que as Ciências da Educação asseguravam, e na formação sensorial e estética dos futuros professores, sendo dedicado bastante tempo a esta componente, pois as suas disciplinas (muitas vezes consideradas menores) eram agora consideradas fundamentais, funcionando como base para as aprendizagens que se orientavam pelos métodos ativos. Por seu lado, as componentes da Educação social asseguravam conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor.

Na mesma perspetiva, eram promovidas visitas de estudo, excursões escolares, trabalhos agrícolas, participação em atividades da comunidade e em manifestações artísticas diversificadas, a par do associativismo estudantil. Não se pode deixar de realizar uma aproximação

comparativa aos primeiros anos do ensino normal, quando a Escola de Marvila havia sido dirigida por Luís Filipe Leite. De facto, registava-se um percurso da formação de professores, marcado pelo desenvolvimento da profissionalização da atividade docente e pela consolidação de um movimento pedagógico, que tinha as suas origens no último quartel do século XIX e fora protagonizado por pedagogos renovadores como Castilho, João de Deus, D. António da Costa, Adolfo Coelho, João de Barros ou Alves dos Santos. Da herança dessa primeira geração de pensadores e das instituições que eles animaram se reclamarão os representantes da Educação Nova, na década de 20, como afirmou Álvaro Viana de Lemos em Locarno, em 1927, pois ele sabia que o escolanovismo era o resultado da lenta evolução do pensamento pedagógico e de hábitos culturais, que se alimentaram também de contactos regulares com pensadores, instituições e realidades estrangeiras (Nóvoa, 1987, pp. 730-735).

A reforma do ensino normal está permeada pelos ideais pedagógicos da Educação Nova, sendo esta influência clara nos extensos e detalhados programas das disciplinas, de 1919, nomeadamente nas instruções pedagógicas que precedem cada um deles. Estes programas enquadravam a formação dos alunos mestres do ponto de vista filosófico e científico (ultrapassando a mera enumeração de temas) e eram um excelente espelho dos conhecimentos científicos da época, principalmente nos campos da pedagogia, da psicologia e da sociologia (Nóvoa, 1987, pp. 675-683). Outro aspecto fundamental respeita à genealogia dos temas e problemas colocados por esta matriz de formação, muitos dos quais já haviam sido colocados pelos pedagogos renovadores e formadores de professores do último quartel do século XIX, num esforço regular de aperfeiçoamento pedagógico.

4. OS AUTORES DE MANUAIS, OS DIRETORES E OUTROS PROFESSORES RELEVANTES

Há, como se demonstrou, uma continuidade entre gerações e esta relação também se encontra nos autores dos manuais de pedagogia e metodologia que foram sendo produzidos no contexto do ensino normal, desde a institucionalização da formação de professores até à geração de educadores republicanos da década de 20.

Os autores desses manuais eram quase todos professores das escolas normais, principalmente das disciplinas de pedagogia e de metodologia e, de uma forma geral, os seus percursos de vida apresentam um perfil marcado por uma profunda ligação às questões educativas, aos debates do seu tempo e à atividade docente. No entanto, as suas formações eram diversificadas, assim como as filiações político-ideológicas e foram professores em outros níveis de ensino, para além

do ensino normal - advogados e juristas, cursaram teologia, foram literatos e pedagogos autodidatas, médicos, ensinaram em escolas primárias, liceus, escolas técnicas e colégios particulares (Bastos & Mogarro, 2009; Girão, 2005; Mogarro, 2006b, 2006c, 2006d; Nóvoa, 2003; Pintassilgo, 2006).

Os manuais de pedagogia, metodologia e didática apresentam uma “relativa homogeneidade do conteúdo (...) vistos no seu conjunto”, estão recheados de lugares comuns e constituem o dispositivo privilegiado para a fixação e divulgação do discurso comum de uma época.

Os manuais de pedagogia e didáctica publicados num dado período parecem-se demasiado uns com os outros. As definições apresentadas para algumas das categorias com base nas quais a pedagogia procura afirmar a sua cientificidade – por exemplo as que se referem aos métodos, modos, formas e processos de ensino – são decalcadas umas em relação às outras, já o sendo previamente em relação aos textos de origem (manuais de língua francesa, em geral), o que contribui para que a relação entre o discurso dos manuais e a inovação pedagógica (...) seja forçosamente marcada por alguma ambiguidade. (Pintassilgo, 2006, pp. 177-178)

Estes manuais foram elaborados com uma finalidade escolar, aspecto que está consagrado no próprio título de “Lições professadas” (Lima, 1927, 1929?, 1932, 1936), “Lições” (Pimentel, 1919, 1932), ou é referido em subtítulos como “em harmonia com o programa oficial, para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação para o magistério primário” (Coelho, 1894, 1903) e estando em “harmonia com os programas das escolas normais” (Leitão, 1915).

A sua publicação compreende-se também no contexto das várias reformas. No século XIX haviam surgido os primeiros manuais de Graça Afreixo (1883) e Afreixo & Freire (1870), assim como o de Amaral Cirne Júnior (1881); já na década de 90 de oitocentos, foi publicado no Brasil o tratado de pedagogia de José Augusto Coelho (1891-1893) e apareceram os seus primeiros manuais dirigidos aos alunos do ensino normal (1894), que terão continuidade no início do século XX (1903, 1906), no âmbito da reforma de 1901-1902. Por seu lado, a obra de António Leitão inicia-se também nesta fase e o seu manual de pedagogia (1903, 1906) conhecerá sucessivas reedições e reimpressões (como em 1915) ao longo do regime republicano, num processo articulado com o papel que o autor desempenhou na construção das novas escolas normais republicanas, principalmente na Escola Normal de Coimbra.

Estes docentes constituem um grupo profissional com uma cultura científica e pedagógica produzida num tempo de modernidade, que lhes fornece um substrato comum e os configura como uma comuni-

dade de educadores. Esta configuração é feita de traços morfológicos diversos (Nóvoa, 2003), embora um dos segmentos que os uniu tenha sido a abordagem histórica das ideias pedagógicas e dos fenómenos educativos. No campo de produção em que se situaram, ocuparam um lugar de intermediação: tributários de uma história da pedagogia e da educação elaborada por autores estrangeiros, (re)interpretaram as suas fontes, incluíram os pedagogos e a realidade portuguesa e escreveram as suas obras pensando no apoio às cadeiras que lecionavam e aos seus próprios alunos, mas também assumiram uma atitude de intervenção mais alargada. De facto, a presença destes temas na imprensa de educação e ensino evidencia claramente a pertinência da reflexão desenvolvida no âmbito do ensino normal (Nóvoa, 1993, 1994). Vejamos a importância de três autores de manuais que marcaram o período republicano e tiveram posições de destaque na Escola Normal de Lisboa.

De uma enorme erudição, José Augusto Coelho (1850-1925) foi professor do ensino normal no Porto e depois, a partir de 1894, das Escolas Normais masculina e feminina de Lisboa, que dirigiu, especificamente esta última, entre 1903 e 1910. Coelho é um dos mais reconhecidos pedagogos portugueses, considerado o iniciador, em Portugal, da pedagogia científica. Considerava a pedagogia “de direito a primeira disciplina numa escola de ensino normal”, articulando o pensamento pedagógico com a formação de professores. Além da sua obra referencial, desenvolveu intensa atividade em várias instituições do campo educativo, organizou e proferiu diversas conferências e participou, como redator e colaborador, em vários jornais e revistas da época.

Outro dos casos mais paradigmáticos é Adolfo Lima (1874-1943), figura representativa daquela que é a geração de referência da pedagogia portuguesa – a da Educação Nova. O seu pensamento e a sua ação marcaram as décadas iniciais do século passado (principalmente os anos vinte), em Portugal, conjuntamente com António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Faria de Vasconcelos. Formado em Direito, Adolfo Lima dedicou-se desde cedo às questões da cultura, em especial à educação. Aderiu também ao anarquismo e dele foi defensor até ao final da vida (Candeias, 2003, p. 736-746). Foi escritor de peças infantis e crítico de teatro, tradutor de literatura, psicologia, educação, entre outras áreas do conhecimento. Na síntese sobre a vida de Adolfo Lima, António Candeias sublinha:

É na educação que a sua obra e ação se podem considerar marcantes (...) Lima escreve diversos livros e artigos, funda revistas e exerce funções como correspondente em Portugal de revistas pedagógicas estrangeiras, mantendo uma relação epistolar com alguns dos vultos principais da Educação Nova. No campo prático, a sua ação fez-

-se sentir na Escola Oficina n.º 1 (...), na Escola Normal de Benfica da qual foi, de 1918 a 1921, o primeiro director, no Liceu Pedro Nunes, nos serviços educativos de A Voz do Operário, na Liga Nacional de Instrução, na Associação dos Professores de Portugal, na Sociedade de Estudos Pedagógicos, na Liga de Ação Educativa, etc. Uma das chaves para a compreensão da obra deste pedagogo reside na sua adesão ao anarquismo. (Candeias, 2003, p. 736)

Para Candeias, as ideias fundamentais de Adolfo Lima sobre educação apresentam uma notável constância ao longo do tempo, pois o seu ideário educativo, assente nos estudos de psicologia, permanece praticamente inalterado desde os primeiros textos, publicados no período anterior à implantação da República, até aos últimos escritos; situando-se na esteira de pedagogos como Dewey, Claparède e Ferrière, a sua forma escrita tomava contornos muito rígidos, “científicos” (Candeias, 2003, p. 741), mas esta matriz não o impediu de dissertar sobre a “paixão pedagógica” (Lima, 1936, pp. 149-169).

Em 1927, Adolfo Lima foi preso pelo regime salazarista, na sequência da sua militância no campo da oposição política. Mais tarde, foi nomeado para diretor da Biblioteca e Museu do Ensino Primário, que foi instalada, em 1933, na Escola do Magistério Primário de Lisboa, tendo desempenhado estas funções durante quase uma década. Para Adolfo Lima, a Biblioteca e Museu eram verdadeiramente um museu pedagógico, a instituição que devia constituir um centro de formação de professores (Lima, 1932, pp. 118-122), e ele desenvolveu uma notável atividade para o valorizar e para transformar esta instituição num centro de formação e pesquisa, com um importante papel de difusão da cultura pedagógica (Mogarro, 2003). Esta conceção do museu pedagógico e do seu papel na formação docente inspirava-se no exemplo de instituições existentes nos países mais desenvolvidos e retomava a experiência do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, que Adolfo Coelho dirigira a partir de 1883 e no âmbito da qual organizou uma das primeiras bibliotecas (senão a primeira...) com uma forte identidade pedagógica em Portugal (Sanches, 2010).

Alberto Pimentel Filho (1875-1950), médico de formação, ocupa um lugar singular neste conjunto de autores. Foi professor do ensino normal, desde 1901, nas escolas de Lisboa, nas áreas das ciências físico-químicas e naturais, da pedagogia (1915-1916) e, mais tarde, de Psicologia e Pedagogia. A sua longa permanência no ensino normal, como docente de várias disciplinas fundamentais, é consistente com a publicação das respectivas lições. Ele ocupa um lugar de grande centralidade na construção do conhecimento pedagógico, da “ciência da educação”, nas primeiras décadas do século XX. Durante o seu percurso acompanhou a evolução dos programas e das práticas da formação

de professores, que conhecia profundamente, contribuindo de forma decisiva para a afirmação da pedagogia (e das ciências suas auxiliares) como disciplina de referência dos cursos de formação. Paralelamente, a preparação médica não foi alheia à atenção particular que deu aos aspetos psicológicos e fisiológicos, indispensáveis à consolidação de uma “ciência da criança”, a pedologia. Em 1919, publicou Lições de pedagogia geral e de história da educação, reeditada em 1932, “refundida e ampliada”; escreveu ainda outras duas obras fundamentais do pensamento pedagógico português: Psicofisiologia: resumo das lições professadas na Escola Normal primária de Lisboa no ano letivo de 1915-1916 e Pedologia (esboço de uma história natural da criança), ambas também com versões posteriores refundidas ou melhoradas. Profundo conhecedor dos autores e dos debates internacionais do seu tempo, que referiu abundantemente nos seus livros, defende a importância dos contributos da psicologia e da sociologia para a ciência da educação, desenvolvendo os fundamentos científicos da pedagogia e refletindo sobre o ofício do professor como uma arte ou uma ciência (Pimentel Filho, 1932, pp. 9-13; 35-39).

Alguns destes autores foram simultaneamente diretores, além de professores do ensino normal. Os diretores constituem, na sua maioria, uma galeria de nomes proeminentes no campo educativo, destacando-se, na segunda metade de oitocentos, Luís Filipe Leite (o primeiro diretor), Teófilo Ferreira e J. A. Simões Raposo, na Escola Normal destinada ao sexo masculino, tendo depois J. Augusto Coelho ocupado o lugar interinamente por um curto período (1902-1903). Antes da República, a situação na escola normal para o sexo feminino foi muito diferente. Desde o início do seu funcionamento, em 1866, e até ao final do século XIX, a direção foi exercida apenas por duas regentes: Rosalina P. Gomes de Sousa, de 1866 a 1881, e Maria Honorina Gomes de Sousa, sua filha, que desempenhou funções de 1882 a 1901. A orientação pedagógica aí praticada, pautada na primeira fase por um ensino religioso e pela valorização dos trabalhos femininos num regime de internato, foi evoluindo para uma maior atenção dada à preparação profissional. Apesar de a escola do Calvário ter contribuído, no período de 1881-1903, para produzir três vezes mais alunos-mestres do que a escola de Santos, foi sempre questionada a qualidade do ensino ministrado e a incompetência e reduzida qualificação académica do corpo docente e da diretora (Nóvoa, I, 1987). As comissões inspetoras identificaram esta situação e criticaram as condições materiais da escola e a gestão da diretora Maria Honorina, considerada incapaz de resolver os problemas de moralidade e de eliminar o estado “caótico” em que a escola se encontrava. Personalidades como o diretor da Escola Normal Masculina de Lisboa, Teófilo Ferreira, ou denúncias anónimas dão conta da repercussão pública de faltas graves atribuídas a alunas e professores (um professor

sedutor de alunas, uma aluna grávida, um professor ameaçado, advertência a uma professora), desde que no ano letivo de 1883-1884 o regime de externato foi implantado. No relatório respeitante ao ano letivo de 1902-1903, o diretor (então das duas escolas de Lisboa) antecipa algumas das considerações sobre a necessidade de uma reforma do ensino normal, nomeadamente o excesso de escolas de habilitação e a deficiente preparação das alunas candidatas. Reconhece também existirem problemas no ensino da caligrafia, do desenho, da música e da ginástica. Entre 1903 e o início de 1910, a direção da Escola Normal Feminina foi entregue a José Augusto Coelho. No seu relatório referente ao ano de 1903-1904 (Boletim da Direção-Geral de Instrução Primária, 1904), dá uma imagem positiva dos diversos serviços da escola onde reinaria a ordem, a disciplina e o amor ao ensino. Por isso, dirigiu a sua atenção para os aspetos materiais (edifício, mobiliário, meios de instrução), a que procurou dar um sentido mais prático e experimental. José Augusto Coelho é uma figura central no desenvolvimento da formação de professores mais ligada à pedagogia e à sistematização de um corpus educativo estruturante do modelo escolar (Nóvoa, II, 1987). Sucedeu-lhe interinamente, já em 1910, Frederico António Ferreira Simas, lente da Escola do Exército e futuro diretor do Instituto Feminino de Educação e Trabalho, que foi também professor de Ciências físico-químicas e Geografia. A seu pedido, foi exonerado em meados do mesmo ano.

A instauração da República manteve e até acentuou a turbulência da situação política que caracterizou o final da Monarquia, com reflexos na vida interna da escola. Aí a conflitualidade no seio da comunidade escolar conheceu novos episódios, em que se fundem tensões político-educativas e interesses pessoais. Depois do 5 de Outubro, foram nomeados diretores os militantes republicanos José Lopes de Oliveira e José Tomás da Fonseca. O primeiro, formado em direito e depois professor nos liceus de Viseu e Passos Manuel, em Lisboa, reuniu sob a sua direção as escolas normais masculina e feminina por escassos meses. A fusão das duas direções seria definitiva a partir de então. O segundo, que já era também professor antes de ser diretor, tendo voltado a essa condição em 1918, ex-seminarista, jornalista, propagandista, militante republicano e anticlerical, deputado e senador, manteve-se no cargo até 1918, num período marcado por forte agitação estudantil e política, pela instabilidade advinda da fusão das escolas, em 1914, e pelo fim anunciado do ensino normal na escola do Calvário. Enquanto professor, regeu as cadeiras de Língua e literatura portuguesa, Moral, Geografia e história, Direito e Português.

As dificuldades sentidas por Tomás da Fonseca levaram-no a ponderar a demissão e a desabafar numa reunião do Conselho Escolar

que, apesar de favorável à coeducação, não tivera ânimo nem para a implementar de forma plena (por exemplo, as alunas entravam pela porta principal e os alunos pela porta da cerca; as aulas de ginástica e de música, com a exceção do orfeão eram separadas), nem para fazer aprovar um regulamento interno. Entre outras situações ilustrativas das tensões vividas na escola podem assinalar-se o reprovável comportamento moral dos alunos (em particular no teatro, no coro, nas festas de final de ano, na tuna, nos espaços fora da sala de aula), que originou vários inquéritos disciplinares; a degradação das relações professor-aluno e, também entre os alunos e o diretor, que se manifestou em atos de desrespeito e desobediência às suas ordens; as divergências pessoais e políticas entre professores e as sindicâncias que levaram à suspensão de alguns; as reclamações dos alunos por entrarem pela porta da cerca; os obstáculos institucionais à formação de uma associação de estudantes e de uma única caixa-escolar, bem como à greve académica; as representações dos alunos diretamente ao ministro. A gestão das relações humanas, profissionais e políticas entre os professores e entre estes e o diretor foi outro obstáculo ao normal funcionamento da instituição: fuga de informações para a imprensa sobre as divergências e conflitos pessoais entre o corpo docente, contestação dos horários e das disciplinas atribuídas, mal-estar provocado pela destruição do busto do rei D. Luís e da bandeira monárquica. Na realidade, grande parte do corpo docente vinha do tempo da Monarquia, tendo aproveitado a substituição do diretor por Câmara Reis, na fase final da ditadura de Pimenta de Castro, em 1915, para fazer acusações ao diretor compulsivamente afastado.

No início deste ano, o concurso de provas públicas para professores efetivos das escolas normais, proposto pelos professores José Lopes Oliveira e Alberto Pimentel, suscitou novas clivagens: os que o defendiam argumentavam que a competência dos professores normalistas na sala de aula nunca tinha sido avaliada, os que se lhe opunham reafirmavam que o professor primário “por conhecer os segredos do trabalho produzido na escola primária é o mais apto para professor das escolas normais primárias” (ESELXAH, 1895-1915). Para além dos aspetos recorrentes da burocracia escolar (horários, faltas, júris de exame) e dos problemas de indisciplina, em que Tomás da Fonseca reconhecia ser demasiado condescendente com os alunos, o Conselho Escolar ocupou-se das insuficiências da escola anexa, das experiências acerca da fadiga escolar, da criação de caixas-escolares masculina e feminina, que permitiu realizar passeios pedagógicos, do papel pedagógico das excursões pedagógicas, a favor das quais se pronunciou, da visita a escolas primárias, das sessões de arte ao domingo, do problema das aulas de ginástica e de música, após a junção das escolas, do vestuário próprio das alunas, da prática dos alunos-mestres, da imparcialidade e

equidade nos exames ou do reforço da visibilidade das ciências naturais.

Em fevereiro de 1918, Adolfo Lima foi nomeado para o posto de diretor e professor da Escola Normal de Lisboa, situada ainda no edifício do Calvário e a partir de novembro na de Benfica, a cuja comissão instaladora, presidida por Pedro José da Cunha (diretor da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa), pertencia desde 1916. Na escola de Benfica, Adolfo Lima presidia ao Conselho de Instrução, denominação posteriormente substituída por Conselho Escolar, que vinha da fundação da escola. Nessa qualidade dirigiu a construção dos alicerces pedagógicos da nova escola e o recrutamento do corpo docente marcado por uma exigência sem precedentes no ensino normal, em que se depositavam as esperanças da República na modernização da formação de professores. A escolha de alguém de inspiração anarquista e adepto da escola nova para reformar o ensino normal, desde a elaboração do currículo e dos programas à definição dos princípios que deviam reger a escola, mostra que o governo da República procurou uma personalidade independente dos grupos republicanos cujo pensamento educativo assentava na crença na regeneração da sociedade e na substituição do ensino tido por tradicional por um ensino científico (Nóvoa, 2003), o que representava também uma aspiração republicana. O seu ideário e empenhamento num movimento associativo de cariz político valeram-lhe a prisão em 1927 e o afastamento do ensino em 1932, tendo sido posteriormente nomeado diretor da Biblioteca Museu do Ensino Primário.

No primeiro Conselho Escolar em que participou, ainda na escola do Calvário, consciente dos problemas desta nos planos humano e educativo, projetou um modelo de escola em tudo contrário à que existia: a escola deveria ser um todo homogéneo e solidário onde imperava a amizade, o respeito e a união, de modo que, pela qualidade das relações e do ensino ministrado, perdurasse na memória dos alunos a formação nela recebida. São sintomas desta conceção de escola a mudança de algumas rotinas, desde a constituição da Associação Académica em resultado do diálogo com os alunos e com a participação de docentes na sua direção, à importância dada aos trabalhos manuais e ao desenho, passando por um plano de excursões, pela cantina, pela preocupação com a escola anexa (prática nas escolas municipais). Adolfo Lima dirigiu a escola de Benfica apenas até 1921, mas procurou assinalar-lhe um rumo iluminado pelas mesmas ideias pronunciadas perante os professores do Calvário: a nova escola deveria ser modelar e inovadora e com professores devotados ao ensino a que se deveriam subordinar os seus interesses particulares (ESELX-AH, 1918-1919).

Ademais, como salienta Nóvoa (II, 1987), a sua prática como diretor revelou um esforço de conciliação das suas ideias com os objetivos do regime: produzir professores republicanos, mas instruídos nas recentes descobertas científicas, metodológicas e pedagógicas necessárias ao exercício da profissão, isto é, “aprender para ensinar” (outros preferiam “aprender a ensinar” ou “para saber ensinar”). Esta divisa encerra uma orientação profissional determinante que visa dotar os futuros professores, agora que as condições de admissão eram mais exigentes, dos instrumentos científicos e teóricos (sociologia, psicologia, pedagogia) necessários para bem exercerem as diversas funções sociais que fazem parte da sua missão e, no quadro duma equilibrada relação professor-aluno, aplicar os princípios da educação integral e da escola ativa, de que as excursões educativas eram um dispositivo (ESELX-AH, 1918-1919). Trata-se de conceber e organizar a escola normal, inspirada nos modelos pedagógicos de Dewey, Claparède e Ferrière, como um todo coerente, perseguindo um ideal, mas em que a dimensão político-ideológica surge secundarizada face à dimensão científico-profissional e sociológica, sobre cuja problemática dissertou nas suas obras, nomeadamente nos manuais. Como professor e diretor e depois só como professor até 1932, foi responsável pelas cadeiras de Metodologia, Pedagogia, Educação social, Legislação e direito e Instrução moral e cívica.

Mas a escola que se queria nova não se havia libertado de todos os vícios da sua antecessora. No início de 1920, eclodiu um conflito sobre o horário de um professor que colidia com a sua docência no liceu e na universidade (ESELX-AH, 1919-1920). Apresenta então o primeiro pedido de demissão que não foi aceite, mas que viria a concretizar-se em maio do ano seguinte. Era a constatação dolorosa de que as suas funções essencialmente “pedotécnicas” e de protetor dos interesses e direitos dos alunos, de zelador da sua educação e dos princípios de ética profissional, em que devia fundar a nova escola, não se sobrepunham, no Conselho Escolar, aos interesses pessoais de um representante do corpo docente.

Sucedeu-lhe interinamente, de 1921 a 1923, João da Silva Correia Júnior, professor efetivo de Português e Literatura e, mais tarde, de Pedagogia e Francês. Exerceu funções docentes no liceu, foi membro do Conselho Superior de Instrução Pública e lente catedrático da Faculdade de Letras de Lisboa de que seria diretor em 1933. Como educador, preocupou-se com o ensino da língua e da literatura, a formação de professores e as questões pedagógicas e metodológicas, durante a sua docência na escola normal até 1929, tendo produzido, nos anos trinta, vários estudos sobre o ensino da leitura.

Em 1923, Luís Maria de Passos da Silva, precisamente o professor de Matemática e de Físico-química que havia estado na origem do

pedido de demissão de Adolfo Lima, substituiu-o. Coube-lhe a honra de coordenar uma plêiade de homens de ciência e pedagogos que foram atores empenhados na modernização curricular e na valorização da componente profissional da formação do professor primário (Nóvoa, vol. II, 1987). Eles foram certamente o conjunto de docentes mais bem preparados que a Escola Normal de Lisboa teve em toda a sua história. O próprio Luís Maria de Passos da Silva é um exemplo do elevado nível então alcançado, como o comprovam os seus manuais de desenho e de geometria descritiva para o liceu.

Após 1930, seguiram-se frequentes alterações na direção da escola, evidenciando-se uma certa indefinição da política educativa da Ditadura Militar e do Estado Novo relativamente a um estabelecimento de ensino que representava, simbolicamente e de facto, a melhor instituição republicana da formação de professores em Portugal.

Numa perspetiva diacrónica, o corpo docente variou sobretudo com a oferta e a procura do ensino normal, com o número de anos do curso e a quantidade das disciplinas do currículo. Os tempos fortes do quantitativo do corpo docente situam-se na segunda e terceira décadas do século XX, entre outros momentos. Um número significativo de professores acumulava as aulas com a docência em outras escolas e diferentes graus de ensino, desde as escolas primárias, aos liceus, às escolas técnicas, aos colégios particulares e até à universidade, pertencendo na sua maioria à categoria de interino, provisório, auxiliar, etc. O corpo docente das escolas de ensino normal sofreu profundas alterações, nomeadamente quando se fixou em Benfca, em 1919, e na passagem a Escola do Magistério Primário, em 1930. Para além disso, sobretudo até 1918, os professores lecionavam diversas disciplinas, por vezes no mesmo ano letivo, exceto nos casos das cadeiras de francês, ginástica e música, entregues normalmente a um só professor por longos períodos. As suas formações eram diversificadas, predominando a formação normalista até 1918. Alguns eram formados também em direito e medicina, outros cursaram teologia e música e frequentaram escolas superiores de letras e de ciências, outros ainda foram literatos e pedagogos autodidatas – percursos que estavam em linha com o perfil dos autores de manuais, o que se compreende porque todos formavam um universo docente de formadores de professores. Alguns procuraram estar ao corrente das novidades pedagógicas (nomeadamente os autores de manuais) coletadas em bibliografia e, mais raramente, em viagens ao estrangeiro.

Segundo o normativo de 1901-1902, o quadro do pessoal docente devia constar, em ambas as escolas, de 7 professores efetivos, mas nas escolas normais do sexo feminino três teriam de ser mulheres. No entanto, a distribuição equivalente dos recursos humanos não

correspondia às necessidades decorrentes do número de alunos que frequentavam cada uma das escolas. Os dados estatísticos apontam para um reduzido número de alunos da escola para o sexo masculino, em Lisboa (assim como nas outras escolas normais de Coimbra e Porto). Nos anos letivos de 1906-1907 e 1909-1910, o total de alunos matriculados na escola de Santos foi, respetivamente, de 17 e 30 alunos, e na escola do Calvário de 145 e 123 alunas. Não obstante, o seu corpo docente equivalia-se, com 9 professores na escola masculina e 10 na escola feminina, embora a este número se devam acrescentar os professores de ginástica e de música que habitualmente lecionavam também na escola feminina. Para além disso, há a destacar a superior qualidade e competência dos docentes da escola masculina, vários dos quais participavam em órgãos e comissões relacionadas com o ensino e escreviam na imprensa pedagógica, beneficiando também da representação masculina da profissão docente, apesar da acentuada feminização do professorado primário, como salientámos antes. Identificamos nas atas do Conselho Escolar, por ocasião da reunião das escolas no edifício do Calvário, no ano letivo de 1914-1915, 19 professores, predominando os que tinham formação normalista, dos quais apenas cinco eram do género feminino.

Alguns anos depois, a maior parte deste corpo docente seria obrigada a deixar o ensino normal. A mudança da Escola Normal Primária de Lisboa para as instalações de Benfca, em 1918-1919, não marcou apenas uma rutura com o espaço escolar do recolhimento do Calvário, que foi substituído por um edifício escolar construído de propósito para acolher a escola normal. Também no corpo docente se verificou um corte com o passado, mercê do recrutamento de um grupo de professores quase totalmente renovado, com apenas quatro a transitarem para o novo e monumental edifício. A maior parte dos professores então contratados tornara-se efetiva em poucos anos, mediante a apresentação dos planos das lições ou de um trabalho científico, o que posteriormente deixou de ser exigido. Assim, ao longo da década de vinte, o quadro docente da Escola Normal de Lisboa incluía vinte professores efetivos, na sua quase totalidade com formação do ensino superior, especialmente em direito, medicina, matemática/físico-química, filologia românica, geografia e história, o que representava um salto qualitativo sem precedentes e irrepetível nas fases seguintes.

Duas professoras tinham feito a sua formação na escola normal, outros docentes tinham o curso de habilitação para o magistério primário, a frequência do seminário, o curso da escola normal superior, de agronomia e do conservatório; outros, ainda, direito, medicina, belas-artes ou o conservatório. Como afirma Moreirinhas Pinheiro, no

seu núcleo base tratava-se de pessoas “competentes, muitos com nome já firmado no magistério, alguns, mesmo, já eram ou chegaram a ser professores universitários” (1976, p.79). Em maior ou menor grau, unia-os a adesão às Ciências da Educação e à Escola Nova em que se fundava o curso normal de Lisboa, centrado na formação profissional e na formação sensorial e estética dos futuros professores como base para as aprendizagens orientadas pelos métodos ativos. Por seu lado, as componentes da Educação social asseguravam conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor (Mogarro, 2012). Mas eram igualmente figuras que, pelo seu pendor republicano e progressista e por pretenderem renovar o ambiente do ensino normal, tiveram os seus detratores. Como vimos anteriormente, estes apelidavam depreciativamente a escola de “Sorbonne de Benfca”, a qual, no final da Ditadura Militar e primeiros anos do Estado Novo, viu o poder central limitar a qualidade da formação que ministrava e os professores vindos da República a serem substituídos por outros merecedores da confiança do regime.

É longa a lista dos professores da Escola Normal de Lisboa, em abril de 1928, com indicação das disciplinas que lecionavam: João da Silva Correia Júnior e André Daniel Calvo Velasco (Português, Francês e Pedagogia), Raul Ferreira Navas (Geografia e História), José Gonçalo da Costa Santa Rita (Geografia, História, Pedagogia e Educação Social), Luís Maria de Passos da Silva e Jaime Maximiano Gouveia Xavier de Brito (Matemática, Física e Química), Frederico António Ferreira de Simas (Ciências Físico-Químicas-Naturais e Geografia), Alberto Pimentel (Psicologia, Higiene, Biologia, Ciências Físico-Químicas-Naturais, Pedagogia, Português, Instrução Moral e Cívica, Geografia), Adolfo Godfroy de Abreu e Lima (Pedagogia, Metodologia, Educação Social, Legislação e Instrução Moral e Cívica, Direito), José Francisco Teixeira de Azevedo e José do Vale Matos Cid (Educação Social, Instrução Moral e Cívica, Legislação e Direito), Tomás Vaz de Borba (Música e Canto Coral), Abílio de Jesus Meireles e Albertina Maria da Costa (Trabalhos Manuais e Desenho), Pedro José Ferreira (Educação Física e Noções de Higiene e Biologia), Fernando da Costa Cabral e Joaquim Manuel Duarte Ferreira (Educação Física, Higiene, Biologia e Ciências Físico-Químico-Naturais) (Pinheiro, 1990). Acrescente-se ainda Luísa Robertes e Costa Sacadura, figura incontornável do higienismo escolar no campo da escrita e no exercício de cargos e comissões oficiais, que abandona o lugar, a seu pedido, em 1927. Neste grupo, importa mais uma vez realçar o papel central de J. Augusto Coelho, Adolfo Lima e Alberto Pimentel Filho na autoria de manuais para o ensino normal. Na mesma década, outro conjunto de professores foi recrutado na situação de interino e agregado, em particular para a disciplina de Trabalhos manuais.

No entanto, não podemos esquecer que, neste vasto corpo docente, há outros professores que exerceram anos a fio um trabalho continuado na Escola Normal, ao mesmo tempo que acumulavam as aulas com a docência em outras escolas, a intervenção na imprensa de educação e ensino e nos congressos pedagógicos, a escrita de manuais para o ensino primário ou para o ensino normal. Não foram figuras de primeiro plano, mas acabaram por prestar relevantes serviços na formação e valorização profissional do professor primário. De entre os muitos nomes possíveis, destaca-se o padre Tomás Borba, professor, pedagogo e compositor, que iniciou a sua atividade no ano letivo de 1916-1917 e terminou em 1937, quando se aposentou. Tomás Borba defendeu um ensino normal essencialmente prático e estimulante da sensibilidade artística e da educação estética, inserido na perspetiva da escola integral e atraente. Como musicólogo, pertenceu a vários organismos e comissões e difundiu a educação musical nas escolas normal e primária, no liceu, na igreja onde era capelão e por meio da imprensa. Publicou, por exemplo, *O canto coral nas escolas* (4 vols.) e os *Exercícios graduados de solfejo*, estes utilizados no ensino normal (Nóvoa, 2003).

Nas escolas normais de Lisboa, a formação dos professores primários foi principalmente uma tarefa masculina. Mesmo na escola para o sexo feminino, foi aumentando o peso dos professores no corpo docente, até se tornar dominante antes mesmo da junção das escolas de Lisboa no recolhimento do Calvário. As professoras estavam remetidas ao ensino na escola normal feminina, situação que se altera com a junção em 1914, embora as disciplinas destinadas exclusivamente às alunas lhes continuassem reservadas (Mogarro, 2008a). No primeiro terço do século XX, três professoras formadas em escolas normais conseguiram ombrear com os seus colegas masculinos, na escola normal e fora dela, em prol da instrução primária e da formação de professores, nomeadamente nas comissões que elaboraram programas e medidas para o ensino das primeiras letras e infantil.

Uma delas é a professora da escola feminina Luísa Robertes, a quem foram atribuídas, desde 1900, as disciplinas de Laves e ainda de Português, Francês, Desenho e Pedagogia. Com a integração das escolas, manteve-se no corpo docente e, juntamente com Maria Albertina Costa, passaria para a escola de Benfica, onde se tornou professora efetiva de Economia doméstica, costura e laves, de 1923 até ao final de 1930. As atas do conselho escolar de 1914 a 1920 dão conta do seu envolvimento na vida da escola, quer nos aspetos pedagógicos (defendia o reforço das metodologias de ensino, mas era contrária à coeducação e às excursões), quer nos conflitos pessoais, institucionais e políticos que marcaram essa fase da Escola Normal de Lisboa (ESELX-AH, 1915-1926; Nóvoa, 2003). Da sua produção pedagógica realçam-se os tra-

balhos Lições de pedagogia e Metodologia do ensino da geometria na escola primária.

Albertina Maria da Costa foi docente da Escola Normal entre 1904 e 1931, quando abandonou o ensino devido ao agravamento das suas dificuldades de visão. Em 1911 foi nomeada bibliotecária da escola do Calvário e continuou a ensinar Ginástica, Moral, Matemática e Português. A partir de 1918, no Calvário e em Benfica, passou a ensinar Economia doméstica, costura e laves, chegando professora efetiva de Desenho e Modelação em 1923 (ESELX-AH, 1915-1926; Nóvoa, 2003). Inserida no movimento da Educação Nova, empenhou-se no reconhecimento dos trabalhos manuais como área fundamental da formação normalista e na prática do ensino primário, cujas vantagens procurou divulgar na imprensa. As suas qualidades profissionais eram amplamente reconhecidas pelos seus pares e no seio dos docentes primários, muitos dos quais influenciou, como professora e autora das Lições de economia doméstica para a 2ª classe das escolas normais e de *Trabalhos Manuais: primeiros exercícios de dobragem de papel* (Nóvoa, 2003).

Finalmente, destacamos Amália Luazes que foi professora no ensino normal durante o curto mas agitado período de meados de 1910 a meados de 1918, assegurando as disciplinas de Moral e Economia doméstica, Laves e Desenho. Esforçou-se por valorizar a

Fig. 13 - Manuel de Arriaga visita a exposição de laves. Atrás de si está o ministro da instrução
Fonte: Ilustração Portuguesa, 28/07/1913. H.M.L.



formação profissional, cultural e académica da mulher, atitude que a levou a defender as visitas de estudo para alunos de ambos os sexos, que ela mesma realizava, considerando-as uma atividade educativa de maior valor que os livros. A esta linha de pensamento se opôs vivamente Luísa Robertes, que considerava estes insubsti-

tuíveis na formação dos alunos, considerando as excursões e visitas pedagógicas passíveis de prejudicarem a imagem moral da escola. Amália Luazes propôs, ainda, o uso de um vestuário racional para a prática da Educação Física e advogou a integração dos Trabalhos nos Trabalhos Manuais e não na disciplina de Moral. Fundou o Instituto do Professorado Primário Oficial Português (1916), de que foi subdiretora e depois diretora, e interveio nos debates sobre as questões de género, nos quais defendia a valorização profissional e académica da mulher e se opunha à representação masculina da profissão, pois, na sua perspetiva, os professores ocupavam os lugares de decisão, escreviam na imprensa e eram eles que tinham visibilidade na sociedade (ESELX-AH, 1915-1926; Felgueiras, 2008; Nóvoa, 2003).

A Escola Normal de Lisboa também foi prestigiada, científica e pedagogicamente, com a entrada para o seu corpo docente, ainda que por tempo reduzido, de personalidades como António Aurélio da Costa Ferreira e Álvaro Viana de Lemos, professores interinos da escola do Calvário a partir dos primeiros meses de 1915, onde introduziram alguns dos dispositivos característicos da Educação Nova. Costa Ferreira foi diretor da Casa Pia, entre muitas outras atividades,



Fig. 14 e 15- Exposição de trabalhos das alunas da Escola Normal do sexo feminino que encerrou no último dia de julho de 1914
Fonte: Ilustração Portuguesa, 03/08/1914. H.M.L.

e na escola normal deu cursos de Pedagogia e de Psicologia experimental que, com os Trabalhos manuais, a Higiene escolar e a Ginástica, deviam constituir, segundo ele, as bases da formação do professor primário (Nóvoa, 2003). Por seu lado, Álvaro Viana de Lemos teve uma breve passagem pela Escola Normal de Lisboa, onde foi nomeado professor de Trabalhos manuais educativos. No período entre as duas guerras, Álvaro Viana de Lemos é justamente apontado como um dos principais interlocutores portugueses do internacionalismo escolanovista, cujo ideário divulgou intensamente nos seus escritos, e uma das figuras cimeiras da pedagogia portuguesa do século XX (Nóvoa, 2003).

Importa ainda realçar que, ao longo da existência do ensino normal em Lisboa, largas dezenas dos seus professores publicaram artigos em vários jornais e revistas externos à escola. Vejamos somente os dois

exemplos seguintes: entre 1924 e 1917, publicou-se a revista Educação Social. Revista de Pedagogia e Sociologia, fundada e dirigida por Adolfo Lima, na qual colaborou também Costa Sacadura, professor da escola normal, entre outros; e os docentes desta escola tiveram também colaboração assídua no jornal Diário de Notícias, na secção para crianças – o «Notícias Miudinho» –, iniciada em janeiro de 1926 pelos professores Alberto Pimentel, Albertina Maria e Tomás Borba.



Fig. 16 - O Chefe de Estado visitando a exposição de trabalhos escolares
Fonte: Ilustração Portuguesa, 30/06/1923. H.M.L.



Figura 17- “Matinée de domingo” Fonte: Ilustração Portuguesa, 30/06/1923. H.M.L.

5. AS FESTIVIDADES DO CALENDÁRIO ESCOLAR

A inauguração, em 1862, da primeira escola normal para o sexo masculino teve um gesto simbólico de grande significado, com a presença do rei D. Luís I e do Ministro do Reino, Anselmo Braancamp, nesse ato, em Marvila. Durante a Monarquia não terá havido outras visitas régias, mas, durante a República, tornou-se habitual a presença das mais altas figuras do regime em eventos organizados pelas escolas de formação de professores de Lisboa. Exemplo disso mesmo é a visita, em 1913, do Presidente da República, Manuel de Arriaga, acompanhado do Ministro da Instrução, Sousa Júnior, à exposição de trabalhos da Escola Normal para o sexo feminino.

No ano seguinte, 1914, a imprensa noticia uma nova visita do Presidente Manuel de Arriaga à escola:

“Numerosas foram as pessoas que visitaram a exposição, sendo esta também honrada com a visita do sr. Presidente da República e do sr. dr. Sobral Cid, ilustre ministro da instrução pública, tendo havido por essa ocasião uma sessão memorável, em que se trocaram alocuções calorosas cheias de fé pelo futuro da escola em Portugal, entoando as alunas vários cânticos, sob a regência do distinto professor sr. Guilherme Ribeiro. Tanto os ilustres visitantes, como o corpo docente e as alunas, retiraram-se com as melhores impressões de tão encantadora festa. (Ilustração Portuguesa, 1914, 3 agosto)

As exposições de trabalhos aconteciam habitualmente no final do ano letivo. Se, por um lado, davam oportunidade para se trocarem alocuções de fé sobre o futuro da escola em Portugal, por outro,

eram a expressão visível da componente prática do curso (Figs. 14 e 15): “a Escola Normal do sexo feminino tem nos últimos tempos revelado, no seu ensino, uma feição prática, muito para louvar. Dão-se sem dúvida muitos cuidados ao ensino teórico, mas merecem hoje muito mais os trabalhos práticos que são aqueles que as alunas têm verdadeiramente de lançar mão na sua vida profissional”. Os trabalhos expostos incluíam desenhos, pinturas, rendas, bordados, “enfim de tudo o que pode constituir a bagagem preparatória de uma boa dona de casa” (Ilustração Portuguesa, 1914, 3 agosto). Os trabalhos eram vendidos e a verba obtida revertia a favor da caixa escolar.

Nos anos vinte ainda o Presidente da República, então António José de Almeida, se deslocava à Escola Normal Primária de Lisboa, para inaugurar a exposição anual dos trabalhos feitos pelos alunos, como aconteceu no dia 23 de junho de 1923 (Figura 16): “a cerimónia, a que também assistiram todo o pessoal docente e discente do estabelecimento e muitos convidados decorreu muito animada”. Após a sessão inaugural, seguiu-se um pequeno sarau com recitação de versos por parte de algumas alunas e houve a participação do Orfeão sob a direção do reverendo Tomaz Borba. No dia seguinte, realizou-se uma matinée (Fig. 17), que também teve recitação de versos e a participação do Orfeão, “sendo esta festa de encerramento dos trabalhos letivos dedicada ao professorado primário” (Ilustração Portuguesa, 1923, 30 junho, p. 831). Estiveram presentes vários convidados, de entre os quais, delegações de alunos do Colégio Militar, Pupilos do Exército, Escola Agrícola de Paiã, Asilo Almirante Reis e de outros estabelecimentos de ensino.

A figura mostra como estas festas tinham uma função cívica de cariz republicano, bem visível no grande destaque dado ao busto da república portuguesa que encima, como um altar, todo o conjunto figurativo. Este registo fotográfico se, por um lado, revela posturas dos fotografados e do próprio fotógrafo que em nada se coadunam com o “natural”, por outro, ilustra a importância dada pela escola à projeção externa de uma identidade institucional que, sob o patrocínio e a vigilância da República, parece querer entrelaçar-se com os assistentes protagonizando um momento de comunhão republicana (Pintassilgo, 1998).

Mas o acontecimento de maior carga simbólica durante o período republicano foi a cerimónia que assinalou o início da construção do novo edifício da Escola Normal. Estiveram presentes o presidente da república, Bernardino Machado, o governador civil de Lisboa, Lopes Fidalgo, o ministro da Instrução, Pedro Martins, e outros funcionários do ministério da Instrução, de entre os quais João de Barros, para além de outros convidados. Também parti-

cipou neste ato um grupo do Albergue das Crianças Abandonadas, acompanhado do seu diretor. A guarda de honra foi feita pela Guarda Nacional Republicana.

A mudança de casa de escola originou novas preocupações com a regulamentação do funcionamento organizacional a que não escaparam as atividades circum-escolares. O regulamento interno de 1920 dedica 34 dos seus 310 artigos a regular as excursões e as festas escolares, tendo as primeiras por objetivo o aperfeiçoamento integral das atividades fisiológicas, psíquicas e sociais dos alunos-mestres, isto é, fins essencialmente pedagógicos, necessitando as segundas de ter, igualmente, um intuito educativo ao qual se subordinava todo o programa, devendo o seu conteúdo musical, literário e teatral ter um cunho artístico e estético que enobrecesse e elevasse o espírito das crianças, dos jovens e das suas famílias, que deviam ser instadas a assistir às festas.

Mas as festas não ocorriam apenas no espaço da escola. Por vezes, como aconteceu em 1914, os alunos deslocavam-se a salas de espetáculo de Lisboa, que reuniam as condições logísticas e de acolhimento não existentes nas então Escolas de Marvila e de Santos, para darem outra amplitude social às suas iniciativas artísticas e tirar mais proventos para financiar as suas excursões de estudo:

Com a sua festa no teatro da República (hoje teatro São Luiz) afirmou mais uma vez brilhantemente a sua organização e o seu trabalho o orfeão das escolas normais de Lisboa, a mais notável agremiação que nesse género possuímos. (...) A primeira sociedade de Lisboa não faltou também à festa simpática do República, produzindo ela algumas centenas de escudos que vão ser escrupulosamente aproveitados em excursões de estudo (...) (Ilustração Portuguesa, 1914, 4 maio).

Outras vezes eram proporcionadas situações de aprendizagem fora do espaço escolar quotidiano, mas que continham igualmente uma dimensão recreativa. No período da República a prática das excursões tornou-se um indicador da pedagogia moderna. O referido sarau no teatro República serviu, como vimos, para angariar fundos para excursões: “a próxima excursão dos alunos é ao Algarve e a das alunas a uma das nossas regiões do norte que mais interesse educativo lhes possa proporcionar” (Ilustração Portuguesa, 1914, 4 maio).

CONCLUSÃO

O percurso pela Escola Normal de Benfica e pelas duas escolas normais que, em Lisboa, a antecederam realça o lugar que ocupam como instituição / instituições de referência para a formação de professores em Portugal. O período estudado é claramente o de apogeu e afirmação do ensino normal, investido da responsabilidade de formar os agentes que iriam moldar o homem novo, o cidadão culto e participativo, que a República aspirava poder constituir o setor mais progressista da sociedade portuguesa. Esta responsabilidade para com o desenvolvimento e regeneração do país concretizou-se em escolas verdadeiramente novas e republicanas, mas que se construíram tardiamente e formaram os professores verdadeiramente republicanos quando o regime se encaminhava inexoravelmente para o fim, não tendo aqueles grandes possibilidades de levar à prática os princípios e valores em que tinham sido formados. Apesar das intenções generosas, o regime confrontava-se com o desengano das realidades. No entanto, uma perspetiva mais ampla levou-nos a olhar para a organização interna da escola, para as suas opções ao longo destes anos, para a sua articulação com a fase anterior e para as continuidades que se detetaram, balanceando-se estas com as inovações introduzidas pelas novas correntes pedagógicas. Alunos e professores, diretores e autores protagonizaram estes movimentos de tradição e inovação, mais de inovação que tradição, e expressaram nas suas opções e produções uma cultura escolar que revela a forte identidade das escolas normais como instituições de formação, suportadas em grande parte pelos métodos ativos e pela pedagogia da Educação Nova.

BIBLIOGRAFIA

- Afreixo, J. M. G. & Freire, H. (1870). Elementos de pedagogia, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Typographia do Futuro.
- Afreixo, J. M. G. (1883). Apontamentos para a história da pedagogia. Lisboa: Livraria Ferreira.
- Bastos, M. H. C. & Mogarro, M. J. (2009). Manuais de História da Educação em Portugal e Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX. In M. M. de Araújo (Org.). História(s) Comparada(s) da Educação (pp. 241-283). Brasília: Liber Livro / UFRN.
- Candeias, A. (2003). Lima, Adolfo. In: A. Nóvoa (Dir.). Dicionário dos educadores portugueses (pp. 736-746). Porto: Edições ASA.
- Cirne Júnior, F. A. do A. (1881). Resumo da história da pedagogia. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz – Editores.
- Coelho, J. A. (1891-1893). Princípios de pedagogia (4 volumes). S. Paulo: Teixeira & Irmãos Editores.
- Coelho, J. A. (1894). Elementos de pedagogia, para uso dos alunos das escolas normais primárias. Lisboa: Tipografia Matos Moreira & Pinheiro.
- Coelho, J. A. (1903). Noções de pedagogia elementar, coordenadas em harmonia com o programa oficial, para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação para o magistério primário. Lisboa: Livraria Moderna, Editora / Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora (2.ª ed. rev. 1906).
- Costa, A. (1870). Instrução nacional. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Escola Superior de Polícia, 1984-1999, 15 Anos ao Serviço de Portugal. Lisboa: ESP, 1999.
- Felgueiras, M. L. (2008). Para uma história do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Oficial Português. Porto: Campo das Letras.
- Ghira, M. (1866). Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa feita no ano lectivo de 1863-1864 e estatística das mesmas escolas no ano de 1864-1865. Lisboa: Tipografia da Gazeta de Portugal.
- Girão, L. (2005). “Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950). Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Leitão, A. (1903). Lições de pedagogia. I. Psicologia e educação. Coimbra: Tipografia França Amado.
- Leitão, A. (1906; 1915). Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das escolas normais. Coimbra: Imprensa da Universidade (reimp. 1907; 2.ª ed. 1913; 3.ª ed. 1914; 4.ª ed. 1915; 5.ª ed. 191-; 6.ª ed. 191-; 7.ª ed. 1918; 8.ª ed.ª 1923).
- Leite, L. F. (1892). Do ensino normal em Portugal. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Lima, A. (1927). Metodologia – lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa (Vol. I), 2.ª ed. Lisboa: Livraria Férrin (1.ª ed. 1921).
- Lima, A. (1932). Metodologia: Lições de Metodologia especial – Processologia – professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa (Vol. II). Lisboa: Livraria Férrin / Torres & C.ª.
- Lima, A. (1936). Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa (Vol. II). Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior.
- Lima, A. (s.d.) [1929?]. Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa (Vol. I). Lisboa: Edição de Couto Martins.
- Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2009a). Unprotected girls and teacher training in Portugal in the second half of the 19th century. Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, Vol. 45, Nº 1-2, 2009, pp. 179-190.
- Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2009b). Os primeiros estudantes do ensino normal: origens sociais e formação de professores na segunda metade do século XIX em Portugal. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Org.). A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória (pp. 61-78). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2010). Normalistas e meninas de asilo: Origens sociais e percursos de vida no século XIX em Portugal e no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 11, pp. 45-54. Acessível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Mogarro, M. J. & Zaia, I. B. (2009). Do Palácio ao Calvário: Escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Org.). A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória (pp. 41-60). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mogarro, M. J. (2003). Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In V. Peña Saavedra (coord.). I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas (pp. 85-114). Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega – Museu Pedagógico da Galicia.
- Mogarro, M. J. (2006a). Archives and Education. The construction of educational memory / Arquivo e Educação. A construção da memória educativa. Sísifo. Educational Sciences Journal, 1, pp. 73-84. Acessível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Mogarro, M. J. (2006b). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In J. Pintassilgo, M. C. Freitas, M. J. Mogarro & M. M. C. Carvalho (Org.). História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 233-257). Lisboa: Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Mogarro, M. J. (2006c). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. 17 a 20 de Abril de 2006. Uberlândia, MG: EDUFU / Núcleo de

Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (publicação em CD-Rom). Também acessível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm

Mogarro, M.J. (2006d). Livros, leituras e inovação pedagógica – a circulação de modelos culturais e o papel das bibliotecas particulares na formação de professores. *QUAESTIO – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, SP, vol. 8, n.º 2, Julho/Dezembro, Novembro de 2006, pp. 63-74.

Mogarro, M.J. (2008). A influência francesa na educação feminina em Portugal: modelos, discursos e representações. In J. M. Hernández Díaz (coord.). *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*. Congresso Internacional Iberoamericano “Influencias francesas en la educación española e ibero-americana (1808-2008)” (pp. 593-605). Salamanca: Globalia

Ediciones Anthema. Mogarro, M.J. (2008). Tempo de formação, ritmos da profissão: o tempo nas escolas normais em Portugal. In R. Fernandes & A. C. V. Mignot (Org.). *O tempo na escola* (pp. 171-189). Porto: Editora Profedições.

Mogarro, M.J. (2012). República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da Escola Nova. In Á. Adão, C. M. Silva, J. Pintassilgo (Org.). *O homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira Reforma Republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 45-60). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (e-Book; ISBN: 978-989-96999-4-6).

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (2 vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (Dir.) (1993).

A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (Dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

Pimentel Filho, A. (1932). *Lições de pedagogia geral e de história da educação* (2.ª ed. refundida e ampliada). Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C.ª (1.ª ed. 1919).

Pinheiro, J. E. M. (1976). *Notas sobre a Escola normal de Lisboa e alguns do seus mestres*. Lisboa: edição do autor.

Pinheiro, J. E. M. (1990). *Do ensino normal na cidade de Lisboa, 1860-1960*. Lisboa: Porto: Porto Editora.

Pinheiro, J. E. M. (1995). *Elementos para o estudo da Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pinheiro, J. E. M. (1996). *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à*

Escola do Magistério Primário de Lisboa. Lisboa: Edição do Autor.

Pinheiro, J. E. M. (2001). *Notas Sobre Personalidades e Instituições do Ensino e da Cultura em Portugal*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Pinheiro, J. E. M. (2002). *Notas dispersas sobre escolas e professores*. Lisboa: edição do autor.

Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. & Serra, A. E. (2009). *A Educação Feminina* (1913), um projeto das «normalistas de Lisboa», In Pintassilgo, J. & Serrazina, L. (Orgs.). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores*. Arquivo, história e memória. Lisboa: Edições Colibri, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Escola

Superior de Educação de Lisboa, pp. 79-98.

Pintassilgo, J. & Serrazina, L. (Orgs.) (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores*. Arquivo, História e Memória. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da F.C.U.L. e Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pintassilgo, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. (2006). *Manuais de Pedagogia e inovação educativa no primeiro terço do século XX*. In J. Pintassilgo, M. C. Carvalho, M. J. Mogarro & M. C. Freitas (Orgs.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. (Coord.). *As escolas de formação de professores em*

Portugal: história, arquivo, memória. Lisboa: Colibri.

Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2012). *Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso institucional e enquadramento legal*. In J. Pintassilgo (Coord.). *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória* (pp. 7-42). Lisboa: Colibri.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2015). *Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário*. *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015), Nº. 1, 2015, págs. 203-238.

Pintassilgo, J., Pedro, L., Rodrigues, M. M., Mogarro, M. J. & Costa, R. A. (2012). *Da Escola Normal à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1862-1988)*. In J. Pintassilgo (Coord.). *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória*

(pp. 333-388). Lisboa: Colibri.

Sanches, I. M. E. S. L. G. (2010). Em busca de Bibliotecas Perdidas: A Biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa. *Dissertação de Mestrado em Ciências Documentais*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

Publicações periódicas

Educação Social. *Revista de Pedagogia e Sociologia*, dir. Adolfo Lima [A. 1, nº 1 (10 jan. 1924) - a. 4, nº 91/92 (15 out. 1927)]. – Lisboa: ed. Empresa Literaria Fluminense, 1924-1927.

Educação feminina: quinzenario literario, científico e artístico: órgão das normalistas de Lisboa, dir. de Irene Lisboa [A. 1, nº 1 (1 abr. 1913) - a. 1, nº 7 (22 set. 1913)]. Lisboa: Empresa da Educação Feminina, 1913.

Escola Portuguesa: Boletim do Ensino Primário Oficial. (1936, 27 fevereiro). Ano II. 72.

Pintassilgo (Coord.). *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória*

Estatística. Acedido a 16 de agosto de 2012, de <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>

Arquivo Municipal de Lisboa- núcleo fotográfico. In Arquivo Municipal de Lisboa. Consultado em agosto de 2012, em <http://arquivomunicipal2.cm-lisboa.pt/sala/online/ui/searchbasic.aspx?filter=AH;AI;AC;AF>

Escola do Magistério Primário [material gráfico]. In Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian, Estúdio Mário Novais. Cota CFT003.122555-122560. Consultado em agosto de 2012, em <http://alturl.com/dt2vx>

Estatísticas de Educação, de 1943 a 1975. In Instituto Nacional de Estatística. Consultado a 16 de agosto de 2012, em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>

Ilustração Portuguesa. In Hemeroteca Digital. Consultado em agosto de 2012, em <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/IlustracaoPortuguesa>

htm

Legislação régia: digitalização da coleção de legislação portuguesa desde 1603 a 1910. In Assembleia da República. Consultado a 25 de agosto de 2012, em <http://legislacaoeregia.parlamento.pt/Pesquisa/Default.aspx?ts=1>

Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (SIPA). In Instituto de Habitação e da Reabilitação Urbana, I.P. Consultado em agosto de 2012, em http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SitePageContents.aspx?id=8937d1d0-e95b-40aa9f23-c2aea86119b4

Fontes Documentais

Arquivo Nacional da Torre do Tombo [ANTT] Escolas Normais. Calvário e Marvila. 1861-1882. Lisboa. Ministério do Reino. Direção Geral de Instrução Pública. Maços 4210 a 4223.

Escola Superior de Educação de Lisboa-Arquivo Histórico [ESELX-AH]. (1919-

1920). Atas da Comissão Instaladora e do Conselho Escolar. Lisboa. Escola Normal Primária de Lisboa [ENPL].

[ESELX-AH]. (1918-1919) Actas das reuniões da Comissão Instaladora e do Conselho de Instrução. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1920) Actas de exames de admissão. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1915-1926) Actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1921-1923). Actas do Conselho Pedagógico. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1901-1904). Actas dos exames finais do 2º e 3º ano. Lisboa. Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo feminino [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1905-1919). Actas dos exames finais das alunas da 3ª classe e das alunas do Instituto D. Afonso. Lisboa. [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1895-1919). Autos de posses de diretores,

professores, professoras e empregados. Lisboa. [ENPL-SF].

[ESELX-AH]. (1918-1930). Autos de posses de diretores e professores da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1919-1925). Autos de posses dos professores das Escolas Anexas da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1906-1910 e 1914-1920) Copiador de correspondência expedida. Lisboa. [ENPLSF].

[ESELX-AH]. (1882-1887). Copiador de correspondência expedida. Lisboa. Escola Normal primária de Lisboa, para o sexo masculino. [ENPL-SM]

[ESELX-AH]. (1907-1926). Copiador de correspondência recebida. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1882-1894). Copiador de correspondência

recebida. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1882-1906). Copiador de correspondência recebida e expedida. Lisboa. [ENPLSF].

[ESELX-AH]. (1895-1915). Livro de actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1864-1866). Livro de actas do Conselho Escolar. Lisboa. [ENPL-SM].

[ESELX-AH]. (1920-1929). Livro de posses dos professores efetivos. Lisboa. [ENPL].

[ESELX-AH]. (1864-1869). Ordens de Direção. Lisboa. [ENPL-SM].

Regulamentos

Regulamento da Escola Normal Primaria Para o Sexo Feminino do Districto de Lisboa (1863). Lisboa: Imprensa Nacional.

Regulamento Interno da Escola Normal Primaria de Lisboa. (1920). Decreto nº 6351 de 16 de Janeiro de 1920. Lisboa: Imprensa Nacional.

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA DURANTE O ESTADO NOVO: ATORES, CURRÍCULO, PEDAGOGIA¹

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se analisar o pensamento educativo de alguns dos principais professores de pedagogia e de didática da Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o período do Estado Novo. Procuraremos, em particular, refletir sobre a forma como esses professores interpretaram a tradição da “escola ativa”, que procuram corporizar, conjugando-a com as ideias conservadoras e de inspiração católica que, na maior parte dos casos, guia o seu pensamento num contexto muito particular, o do regime autoritário criado por Salazar.

A antiga Escola Normal Primária de Lisboa, como as suas congéneres, viu a sua designação alterada para Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1930, ainda durante a Ditadura Militar que antecedeu o Estado Novo. No entanto, a preservação do espírito republicano nestas instituições, e a permanência dos professores que de alguma maneira o personificavam, conduziu o ministro Carneiro Pacheco, em 1936, a uma opção mais radical, a suspensão das matrículas o que, na prática, ditou um encerramento, ainda que provisório, dessas escolas. Reformadas em 1942, e dotadas de novos programas em 1943, as Escolas do Magistério Primário reabriram as suas portas já mais adaptadas, em termos políticos e pedagógicos, aos novos tempos conservadores que então se viviam.

O curso estava organizado em quatro semestres, sendo o último dedicado ao estágio, antecedido em cada um dos semestres anteriores por um espaço curricular dedicado à prática pedagógica, uma componente de resto bastante valorizada. Entre as disciplinas que aqui mais nos importam, a Pedagogia e Didática Geral surgia no 1.º semestre, com 5 horas, aparecendo a Didática Especial no 2.º e no 3.º semestres com 6h em cada um desses momentos. Ambas constituíam duas áreas bastante

¹ Este texto retoma, condensa e, em alguns casos, aprofunda as ideias apresentadas nos seguintes três textos: Pintassilgo (2016); Pintassilgo & Pedro (2012^a); Pintassilgo & Pedro (2012c).

prestigiadas do currículo, devendo a primeira delas ser assegurada pelos diretores das escolas.

A reformulação curricular e programática de 1960, que esteve vigente até à Revolução do 25 de Abril de 1974, introduziu alterações de pormenor no plano de estudos, designadamente a integração da História da Educação na Pedagogia e Didática Geral, disciplina que possuía um total de 10 horas distribuídas pelos 4 semestres, e o desdobramento da Didática Especial em duas disciplinas, Didática Especial do Grupo A (Língua Portuguesa, História e Desenho) e Didática Especial do Grupo B (Aritmética e Geometria, Ciências Geográfico-naturais e Trabalhos Manuais), cada uma delas com 9 horas distribuídas pelos 4 semestres (Pintassilgo, 2012b; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

No caso da Escola do Magistério Primário de Lisboa, o diretor por todo este período e, por inerência, professor de Pedagogia e Didática Geral foi Octávio Neves Dordonnat (1912-1999), licenciado em Germânicas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e professor do ensino secundário. Ao contrário de outros professores da escola, Dordonnat não chegou a elaborar um manual de apoio às disciplinas que lecionava (em que também se incluía a Psicologia aplicada à Educação), tendo adotado, no caso da disciplina de Pedagogia e Didática Geral, o compêndio publicado por Francisco de Sousa Loureiro, professor e diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, intitulado Lições de Pedagogia e Didática Geral (1950). Durante a permanência à frente da Escola do Magistério, Dordonnat dirigiu as revistas Educação e Magistério, publicações criadas por professores e alunos da escola, nas quais também insere artigos seus, tendo ainda colaborado em outros órgãos da imprensa de educação e ensino, designadamente o Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, O Educador, Escola Portuguesa e Liceus de Portugal (Nóvoa, 2003).

Orbelino Geraldes Ferreira (1914-1965) fez a sua formação profissional na Escola Normal Primária de Coimbra, tendo sido professor do ensino primário, formador de professores, autor de manuais, tanto para o ensino primário como para as escolas normais, e publicista. Entrou para a Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1943 como professor das disciplinas de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares, aí tendo ficado até 1958, ano em que é transferido, por motivos disciplinares, para a Escola do Magistério Primário de Vila Real. Podemos destacar, de entre a sua vasta produção, as Notas de didática especial (em colaboração com José Maria Gaspar, professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra), de 1944, Legislação e administração escolares (igualmente em colaboração com José Maria Gaspar), de 1945, e Didática prática de 1953. Todas elas foram utilizadas como compêndios na Escola onde lecionava. Além das obras atrás referidas, foi autor de outros livros sobre temas educativos, como Tradição pedagógica portuguesa (1952) e Brasil Pedagógico (1953), tendo ainda colaborado, como articulista, em

revistas como Educação e O Educador. Fora do âmbito estritamente pedagógico, dirigiu a publicação de um guia turístico, Portugal é assim!... Álbum turístico de Portugal Inteiro (1949), Badaladas (por Deus, pela Pátria...) (1957), originalmente uma comunicação apresentada ao II Congresso da Mocidade Portuguesa (Lisboa, 1956). Ainda no terreno político foi coautor de Braseiro da morte (diário dos primeiros 150 dias do terrorismo nas terras de Angola) (1963), onde o radicalismo das suas posições em defesa do colonialismo fica claro (Nóvoa, 2003).

José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017) entrou para a Escola do Magistério Primário de Lisboa em 1958, passando a assegurar as disciplinas antes lecionadas por Orbelino Geraldes Ferreira. Ainda que tenham existido outras professoras, torna-se, nesta fase, a grande referência do ensino da Didática Especial na instituição. Formado pela Escola do Magistério Primário de Coimbra, Moreirinhas Pinheiro exerceu as funções de professor do ensino primário até ao referido ano de 1958. Chegou a ser, embora por um curto período, entre 1976 e 1977, Diretor da Escola. Entre as suas obras podemos destacar: Introdução ao estudo da Didática Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário (1.ª ed., de 1960), No centenário de Ovídio Decroly (1971), A lição de geografia no método Decroly (1973), Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres (1976), Do ensino normal na cidade de Lisboa: 1860-1960 (1990), Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1996). Publicou também artigos em diversas revistas ligadas à temática da educação, tais como Escola Portuguesa, Magistério ou Escola Democrática. Teve, na última fase da sua trajetória, um importante papel na salvaguarda do arquivo e da(s) memória(s) da instituição.

A ADESÃO AO REGIME AUTORITÁRIO E AOS VALORES DO SALAZARISMO

Um dos traços mais marcantes da obra de Francisco de Sousa Loureiro, o autor utilizado por Octávio Dordonnat nas suas aulas, é a sua adesão clara aos valores do salazarismo. Segundo ele, a formação dos alunos deve ser orientada “por princípios ou valores ideológicos como Deus, Pátria e Família” (Loureiro, 1950, p. 12), numa referência explícita à celebrada “trilogia da educação nacional” presente no mais emblemático dos quadros de “A lição de Salazar”. Ao falar da Mocidade Portuguesa e do seu contributo para o fomento da educação física e do espírito de sacrifício entre os jovens, o mesmo autor considera ser “digna do maior louvor a ação desenvolvida pelo Estado Novo nesta matéria” (Loureiro, 1950, p. 13). Fazendo apelo à identidade nacional, defende que todos os portugueses, “daquém, ou dalém mar”, “deverão sair da «sagrada oficina das almas» sempre e só portugueses duma só fé” (Loureiro, 1950, p. 42), numa alu-

são à conhecida analogia cunhada por Salazar. Noutro momento, referindo-se ao próprio ditador, aponta “o exemplo de Salazar [como sendo] dos que mais profundamente pode ilustrar a Pedagogia” (Loureiro, 1950, p. 45). Finalmente, lembrando outra das grandes referências do regime, proclama que “o Estado tem o direito de, através da Escola, criar no aluno o sentimento da unidade imperial” (Loureiro, 1950, p. 149). Não obstante estarmos perante um compêndio de pedagogia e didática geral, e da retórica técnico-científica que o caracteriza, o discurso político-ideológico é uma constante, o que resulta, provavelmente, da consciência de que ele se destina à formação dos futuros educadores do povo. Procura-se, assim, assegurar, à partida, a sua adesão aos valores do regime, até porque o professor surge apresentado como “um exemplo, um modelo vivo da mais pura moralidade” (Loureiro, 1950, p. 16), lugar-comum habitual em discursos de sentidos diferentes sobre a profissão.

A dimensão ideológica está, igualmente, muito presente no manual de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, utilizado por este último na escola de Lisboa. Pegando no exemplo do ensino da geografia e da história, cuja articulação é defendida, um elemento central, em ambas as disciplinas, é a assunção da finalidade nacionalista e imperial do respetivo ensino. Fórmulas usadas na propaganda salazarista, como “Portugal não é um país pequeno” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 297), encontram-se espalhadas pelo manual. As referências à Pátria e ao Império são uma constante: “[O ensino da Geografia] pretende, antes de mais, que saibam ver neles [mapas] a grandeza lisonjeira dum Império que é nosso há 500 anos” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 302); “Formar portugueses, bons patriotas, eis o objetivo do ensino da História de Portugal” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 355). É clara a defesa de centralidade da “educação espiritual” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 390). É, mesmo, assumido um certo alinhamento político, ao defender-se a “escola nacionalista” contra o “internacionalismo pedagógico” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 345).

Nessa ótica, o professor deve ser funcional em relação ao Estado, deve servi-lo sem reservas. Os exemplos são muitos. Em relação ao cumprimento estrito dos programas, os autores sentenciam: “Não discutimos o programa: cumprimos-lo” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 288). Ao professor, funcionário (e servo) do Estado, recomenda-se, a este respeito, prudência, disciplina e respeito pela hierarquia: “De passagem se frisa, contudo, que não deve ser o professor oficial a discordar. Uma boa disciplina de funcionário impõe-lhe o dever de servir o Estado (que lhe paga) como ele quer ser servido” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 349). Para além da eficiência didática, impõe-se uma adesão clara ao regime: “Para isso necessita o professor tanto de saber Didática como de ter convicções” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 302).

Pensando especificamente no caso de Orbelino Geraldês Ferreira, a sua adesão à ideologia e aos valores do salazarismo, bem como a sua

milidência intelectual em prol do Estado Novo, são dados incontornáveis do seu percurso biográfico e estão presentes na sua vasta obra. As convicções católicas estão, igualmente, muito presentes em todas as suas publicações, inclusive as de natureza mais técnica, impregnando os seus discursos. As conceções pedagógicas e didáticas são, pois, indissociáveis da sua inspiração axiológica e do seu posicionamento político. Esse facto não deixa de marcar presença no compêndio Didática Prática que escreveu como autor único. No prefácio que antecede a obra, Orbelino Ferreira diz o seguinte:

Mas não podemos deixar de referir a preocupação que nos animou de colher as melhores abonações nos pedagogos e didatas que mais defendem a espiritualidade educativa que se impõe insuflar na «escola nova» do resgate, honrando a Deus, à Pátria e à tradição lusíada, a única trilogia que nos parece aceitável, pela grandeza que encerra como fim e destino da Nação Portuguesa [...]. Fizemos, portanto, um livro de «Didática Prática», profundamente cristão, de teorias arejadas, num vasto programa em que cada qual pode colher a cultura necessária para beneficiar a sua técnica, qualquer que ela seja, que as técnicas são pessoais e intransmissíveis. (Ferreira, 1953, p. 8)

Assumindo, como veremos, a herança de uma certa Escola Nova, a que está mais próxima da “espiritualidade educativa” a que se refere, Orbelino Ferreira enquadra-a no “resgate” que pretensamente estava a ser protagonizado por António de Oliveira Salazar no seu papel de salvador da Pátria. Deus e a Pátria, dois dos termos da já referida trilogia salazarista, estão aqui igualmente presentes, ainda que associados não à família mas a um enraizamento mítico na história, por via da expressão “tradição lusíada”. Com sinceridade, o autor confessa ter escrito um livro “profundamente cristão”, não deixando de afirmar, também, que o compôs com “teorias arejadas”. Temos aqui, assim, uma primeira entrada na peculiar relação que Orbelino Ferreira procura estabelecer entre tradição e inovação. O patriotismo exacerbado do autor está particularmente presente, com alguma naturalidade, na parte da obra dedicada à didática da História. Aí são atribuídos ao ensino da História, entre outros, os seguintes objetivos:

Criar nas gerações um verdadeiro culto pelo que é seu, através do orgulho gerado pelo conhecimento de pertencer a uma Pátria de gigantes, que civilizou mundos e desvendou os segredos dos mares, rasgou sertões em todas as direções e espalhou o nome de Portugal por todas as latitudes [...]. Capacitar o futuro cidadão dos deveres que, como célula da Pátria, lhe incumbem na defesa e valorização do nosso vasto Império, servindo-o na ideia de Deus, que foi a maior alavanca usada na construção desse mesmo Império (Ferreira, 1953, pp. 438-439)

O ensino da História assume, nesta ótica, que é a do salazarismo, uma vocação explicitamente política e ideológica, a de contribuir para a formação de portugueses profundamente imbuídos dos valores da Pátria e do Império e tendo Deus como referência permanente. A expansão portuguesa surge, a esse olhar, como o momento maior de uma narrativa teleológica que vê a Pátria como entidade predestinada e coloca o Império sob a proteção divina. Noutra obra, *Badaladas (Por Deus, pela Pátria)*, o autor procura aprofundar a caracterização desse patriotismo ardente, que é o seu, ao afirmar: “A Pátria sente-se, não se define [...]. O nosso conceito de Pátria arrancou-se à tradição, à comunidade de sentimentos e ideais e à unidade geográfica e moral da vida comum dos portugueses” (Ferreira, 1957, p. 30). A nossa relação com a Pátria é, pois, afetiva e intuitiva, não intelectualizada.

UM IDEAL CATÓLICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os valores anteriormente referidos surgem em estreita articulação com os do catolicismo, como fica claro na afirmação de Francisco Loureiro de que a “a doutrina cristã, concebendo o homem numa dualidade de corpo e alma, é o mais sólido e completo sistema de moral – a verdadeira escola de virtudes, o esteio mais forte e amoroso que foi dado aos povos” (Loureiro, 1950, p. 18). O último elemento da trilogia, a família, merece igualmente destaque, por ser, acima da escola, a “primeira educadora”. A resposta a uma questão muito discutida na época - a quem cabe educar: Igreja, a Família ou a Escola? - toma como referência a resposta dada a este propósito pela Encíclica da Educação Cristã da Juventude devida a Pio XI.

Orbelino Geraldes Ferreira apresenta-se, também ele, como um defensor de um projeto de educação integral de inspiração católica. Em *Badaladas* ele chega a afirmar que o problema mais grave a enfrentar é o da “formação integral do «Homem»” (Ferreira, 1957, p. 16). A educação integral surgiu historicamente, na verdade, como tema transversal a correntes pedagógicas de natureza diversa. Para nos situarmos apenas no último século e meio, podemos recordar os exemplos da “pedagogia moderna” da segunda metade do século XIX, da Educação Nova das primeiras décadas do século XX, da “pedagogia libertária”, do movimento “scout” nas suas diversas versões ou da “escola ativa” de inspiração católica, que evolui a partir dos anos 30 do século XX e em que se incluem os educadores que aqui nos ocupam. São, em todos os casos, interpretações diferentes desse ideal secular, o de educar os futuros cidadãos, o ser humano em geral, em todas as dimensões da sua vida e do seu ser. Quais são essas dimensões? Qual o seu fundamento? É aqui que as correntes enunciadas se separam. Qual a perspetiva de educação integral perfilhada por Orbelino Ferreira? Recorramos às suas próprias palavras:

A educação deve ser integral e harmónica e fazer despertar no aluno o sentimento moral e religioso. (Ferreira, 1953, p. 60)

Tal educação não dispensa e antes exige a objetiva cultura dos sentimentos moral, estético e religioso, negados por certa «pedagogia materialista», humanamente vaga de sentido. (Ferreira, 1953, p. 66)

Educação integral é aquela que corresponde absolutamente ao desenvolvimento de todas as faculdades do indivíduo, harmónica e simultaneamente. (Ferreira, 1953, p. 70)

É este [a religião] o fundamento da moral e eleva-se muito acima das coisas terrenas e mortais para conduzir o homem a Deus [...]. Não pode, sem isso, ser-se integralmente educado ou sequer instruído. (Ferreira, 1953, p. 72)

Na interpretação do próprio autor, a educação integral inclui a educação física, a educação estética, a educação intelectual, a educação moral e a educação religiosa. O que é mais específico, neste caso, é o destaque que é dado à educação religiosa, claramente ausente da interpretação de outras correntes. Complementarmente, podemos aqui destacar o facto de a educação moral surgir impregnada de religião, ao contrário do que acontecia nas interpretações laicas da educação integral. À semelhança destas últimas, e tendo em vista o desiderato último da educação integral, é previsto um conjunto muito diversificado de práticas educativas que foram integrando o património das “tradições de inovação” que percorreram o século XX:

As excursões, as festas escolares, os jogos, um discurso, uma declamação, a jardinagem, a construção plástica de mapas geográficos, o desenho, os trabalhos manuais, a música, as marchas, a correspondência interescolar, a caixa escolar, etc. oferecem uma infinidade de elementos de cultura cujos instrumentos de transmissão são essas próprias atividades, selecionadas, coordenadas e doseadas pelo professor. (Ferreira, 1953, p. 28)

Este projeto de educação integral não deixa, por outro lado, de conter em si, como vários autores têm notado, uma ambição de controlo e de intervenção totalizante na vida da criança entendida como escolar. Como o nosso educador assinala, a escola “é um centro onde se governam, dirigem e educam crianças. Governar é prever; dirigir e educar é vigiar e corrigir” (Ferreira, 1953, p. 69).

Comparativamente com os manuais das décadas anteriores, o compêndio de Didática Especial de Moreirinhas Pinheiro é bem menos ideológico, o que decorre não só do contexto, já um pouco diferente, em que

é produzido mas, em especial, da própria posição pessoal do autor sobre esta matéria. Em várias ocasiões, nos seus textos de memórias, somos confrontados com apontamentos críticos em relação à situação vigente, sendo lembrado mesmo o seu apelo ao voto em Humberto Delgado. Mesmo assim, não deixam de estar presentes na Introdução ao estudo da Didática Especial algumas das grandes referências doutrinárias de então, como quando, referindo-se às finalidades da História, o autor considera que esta deve contribuir para despertar “uma consciência cívica e o amor à Nação”, sendo guiada pelos “princípios de Deus, da Pátria e da Família” (Pinheiro, 1961, p. 90). No entanto, as referências são, principalmente, de origem religiosa, não escondendo o autor as suas convicções, como se pode ver na passagem seguinte: “Deve também o professor ensinar a criança a ler o livro maravilhoso da natureza e fazer-lhe compreender que o autor sublime de tanta coisa bela foi Deus, autor de todas as coisas visíveis e invisíveis, onipotente e onisciente, bom e justo” (Pinheiro, 1961, pp. 103-104).

No caso de Moreirinhas Pinheiro, para além da dimensão religiosa já aqui identificada, as suas conceções vão ao encontro daquilo que podemos considerar como uma espécie de humanismo, por exemplo, quando se propõe “formar homens dignos desse nome, bons e belos”. Essa perspetiva está presente, nomeadamente, no ensino da aritmética que apresenta como finalidades, na ótica do autor, desenvolver as “faculdades da memória, do juízo e do raciocínio”, a par do “sentimento moral” e dos “bons hábitos”. A propósito destes últimos, o autor adianta:

A aquisição de bons hábitos é muito importante no ensino da Aritmética, pois estes dão à criança certa disciplina mental indispensável à marcha das atividades escolares. Neste ponto deve o professor desenvolver nos seus alunos hábitos de trabalho, perseverança, ordem, limpeza, cautela, simplicidade, exatidão, clareza, etc. (Pinheiro, 1961, p. 57)

Ou seja, para além dos conhecimentos e competências por ela proporcionadas, a aritmética, uma disciplina aparentemente neutra, é aqui encarada como uma área decisiva para a formação do carácter dos educandos, no que se refere a determinadas atitudes, consideradas decisivas do ponto de vista da regulação social, em particular as que têm por base os valores do trabalho, da ordem ou da limpeza, consideradas essenciais para a construção do escolar no sentido moderno e, em particular, no que diz respeito ao governo de si mesmo.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA: “CIÊNCIA” E “ARTE”

Na sequência de outra longa tradição, presente na generalidade dos ma-

nais desde o final do século XIX, a pedagogia surge definida, no início da obra de Francisco Loureiro, como sendo “a ciência e a arte da Educação” (Loureiro, 1950, p. 11), formulação que remete, por um lado, para o carácter científico dos seus princípios e, por outro, para a dimensão eminentemente prática que reveste a sua aplicação ao trabalho docente, considerado como “arte”. No mesmo sentido, a didática é apresentada como “a ciência e a arte da aprendizagem” (Loureiro, 1950, p. 81), o que remete, simultaneamente, para as suas componentes teórica e prática, para além de sublinhar o lado da aprendizagem, valorizado pelas correntes renovadoras.

No que se refere à Didática, Moreirinhas Pinheiro define-a de forma idêntica, ou seja, simultaneamente, como “ciência e arte”. Ciência por ser “um conjunto sistemático de conhecimentos com objeto próprio, método e leis”. Arte por ser “uma aplicação de conhecimentos à realização de uma conceção” (Pinheiro, 1961, pp. 10-11). O movimento tendo em vista a afirmação da pedagogia como ciência da educação, em decurso desde o final do século XIX e que continuava a marcar a pedagogia presente nas escolas de formação de professores ao longo do período salazarista, não punha de parte o entendimento da mesma como uma “arte”, em particular no que se refere à sua concretização prática. Isso está claramente presente, por exemplo, na conceção de professor que o compêndio propõe:

O mestre deve possuir vasta preparação científica e encontrar-se na posse das técnicas indispensáveis ao bom exercício da sua missão. Deve adaptar essas técnicas à sua maneira de ver e de sentir. Tem o educador, neste ponto, de ser também humanista, pois nada do que é humano lhe pode ser ignorado. Para tal, urge conhecer as faculdades físicas, morais e intelectuais do educando e moldá-las com mãos de artista consciente, com inteligência e amor. O mestre será também poeta, pelo seu estado de alma, determinado por vibração subjetiva de professor artista. (Pinheiro, 1961, p. 10)

A anterior citação é particularmente interessante por várias razões. O professor é aqui visto como “mestre” ou “educador”, o que realça a dimensão humana da relação com os discípulos e a influência que, a esse nível, deveria exercer sobre eles. O recurso à metáfora do “molde” é, a esse propósito, significativo como também o é a referência ao “humanismo” do mestre. O cunho afetivo dessa relação é sublinhado quando o autor se refere ao “amor” que deveria estar presente no ato de modelação, acompanhando a “inteligência” do mestre. Para além de artesão, oficial da sua “arte” de aplicação, o professor é aqui encarado como “poeta” ou “artista”, o que nos remete para a dimensão estética do ato de ensinar, tal como é visualizado pelo autor. Em diálogo com as raízes religiosas da profissão,

o trabalho do professor é visto como uma “missão”, o que não põe em causa a necessidade de uma “vasta preparação científica” e a “posse das técnicas indispensáveis” a um bom exercício. Esta definição compósita, articulando categorias tradicionais e categorias modernas, tornou-se, na verdade, recorrente nas representações difundidas sobre a profissão até aos anos 60 do século XX, designadamente por via dos manuais de pedagogia e de didática que procuravam apresentar aos alunos-mestres modelos idealizados (e considerados legítimos) de se ser professor (Pintassilgo, 2014).

As referências religiosas estão, igualmente, muito presentes nos escritos de Orbelino Ferreira dedicados à formação e ao perfil pessoal dos professores. Não obstante esse facto, as dimensões técnica e científica, assim como a valorização de uma formação de natureza profissional, são permanentemente sublinhadas, embora muitas vezes mescladas com outras dimensões. Como nos afirma o próprio autor,

Um bom professor não se improvisa, assim como não se improvisa uma boa lição. Esta requer cuidada meditação, boa escolha de material concretizador, linguagem apropriada, oportunidade e muita paciência, compreensão e carinho. Exige preparação e exige vocação – arte e ciência – cuja simbiose faz o bom professor [...]. Saber e saber ensinar - é o conjunto que define um bom mestre. A ciência é fácil de adquirir, porque é relativamente acessível a todas as mentalidades; difícil é saber ensinar - transmitir essa ciência aos alunos, com clareza, simplicidade e eficácia. Nem todos os grandes sábios conseguem ser bons mestres. Não pode haver bons mestres que não sejam sábios. (Ferreira, 1953, p. 103)

Não é bom professor quem quer. Para sê-lo, necessita de capacidade e habilidade: preparação e prática, ciência e vocação. (Ferreira, 1953, p. 121)

Esta sequência articulada de citações é particularmente significativa relativamente ao pensamento do autor sobre como se forma um professor e o que é ser professor. Analisemos em detalhe cada uma das ideias aí contidas. Começamos por destacar as afirmações de que “um bom professor não se improvisa” ou de “não é bom professor quem quer”, que representam uma declaração inequívoca em defesa da importância de uma formação profissional. De resto, como formador de professores, ele próprio um professor experiente, não seria de esperar outra opção, mesmo quando ela não foi seguida pelo regime de que ele era um arauto, como no caso da figura das regentes escolares, na verdade, professoras sem qualquer formação, ou dos chamados “cursos relâmpago” de 1940, quando se encontravam encerradas, por ordem de Carneiro Pacheco,

desde 1936, as Escolas do Magistério Primário e a falta de professores se começava a fazer sentir. O “saber ensinar”, para usar os termos do autor, exige “preparação” e esta exige “ciência”, a qual implica “o conhecimento dos progressos das ciências auxiliares da Pedagogia (Psicologia Escolar, Higiene Escolar, Sociologia, Didática, etc.)” (Ferreira, 1953, p. 22).

É igualmente interessante a articulação que Orbelino Ferreira faz entre o “saber” e o “saber ensinar”. O “saber” não é desvalorizado, bem pelo contrário, embora num primeiro momento possa parecer, quando ele diz que “a ciência é fácil de adquirir”; mas convém ter em conta que ele acrescenta o seguinte: “não pode haver bons mestres que não sejam sábios”. A importância de uma boa formação na área de docência seja ela científica, humanística ou artística, está, pois, fora de dúvida. Não obstante, o que surge mais enfatizado é, sem dúvida, o “saber ensinar”, aquilo que é, verdadeiramente, mais específico da formação de um professor. Como, com propriedade, diz o autor: “nem todos os grandes sábios conseguem ser bons mestres”. Essa competência pode-se aprender, na sua ótica, mas não só, como veremos a seguir. Regressando aos termos do autor, para além de “preparação” é necessária a “vocação”, para além da “ciência” é necessária a “arte”. É a “simbiose” dessas dimensões que faz o “bom professor” ou, noutras palavras, “é o conjunto que define um bom mestre”.

Um outro aspeto que podemos sublinhar, regressando à citação em análise, é o destaque dado pelo autor aos aspetos afetivos no âmbito da relação pedagógica e que se expressam por via de qualidades como a “paciência”, a “compreensão” ou o “carinho”. Igualmente na linha de uma antiga tradição, é atribuído um lugar central à noção de “vocação” que não parece, nesta perspetiva, contradizer as outras categorias usadas nos excertos em análise para definir como se chega a “bom professor”: “ciência”, “preparação” ou “prática”. Para reforçar a sua tese, Orbelino Ferreira recorre a um dos educadores brasileiros alinhados com a corrente católica da Escola Nova, Theobaldo Miranda dos Santos, a quem voltaremos num outro momento:

Todavia, diz Teobaldo de Miranda, não devemos esquecer, apesar de certas opiniões contrárias, que a característica essencial do educador, a qualidade suprema de que depende toda a sua eficiência educativa, é a vocação, sinal misterioso com que Deus assinala o sentido de cada vida humana na economia espiritual do universo. Naqueles que foram destinados à obra pedagógica, a vocação traduz-se pelo amor ao educando, pela compreensão instintiva da sua personalidade, e pela capacidade de promover o seu aperfeiçoamento [...]. Mas ponhamos no nosso espírito que temos de ser bons professores, ou então renunciemos a tempo à profissão. E, se é certo que as vocações nascem com os indivíduos, também é verdade que muito pode fazer

a vontade no sentido de uma autoeducação que supra as deficiências naturais do indivíduo. Ora a vida do professor requer um constante aperfeiçoamento de faculdades e atualização de cultura. (Ferreira, 1953, pp. 11-12)

Na verdade, os discursos dos professores, mesmo quando já imbuídos da retórica profissional, como é o caso, convocam, em permanência e na longa duração, a tradicional categoria de “vocação”. Neste caso, mesmo entendendo-a como inata, o autor não deixa de sublinhar a importância de um constante “aperfeiçoamento”, aquilo que chamaríamos hoje formação permanente ou contínua. Ou seja, a “vocação”, na sua ótica, não basta. A resistência desta noção à crítica e à erosão do tempo teve que ver com o facto de ela ser considerada, nas representações dos professores, como essencial para a construção da identidade profissional, por ser uma noção que legitimava e enobrecia a causa do ensino, revestindo-a de uma certa sacralidade. É essa vontade legitimadora e “sacralizadora” que torna compreensíveis as abundantes referências ao que poderíamos definir pela expressão “amor pedagógico” (evocando, aqui, entre outros, Adolfo Lima):

A lei fundamental do professor é o amor espiritual - disse Kerschens-teiner [...]. Não há melhor teste nem meio mais seguro de orientar a ação docente do que tratar com amor as crianças [...]. A criança é adorável na sua candura, simplicidade e beleza moral, mesmo quando nos parece o contrário. Amá-la é qualidade que o professor terá de possuir. (Ferreira, 1953, pp. 13-15)

A construção de referências profissionais identitárias implica, entre outras estratégias, o recurso a um olhar idealizado e apaixonado sobre a criança/aluno, neste caso na linha da pedagogia naturalista. É a criança a razão de ser do professor e o que dá sentido ao seu trabalho. O amor às crianças é o eixo central de uma, então embrionária, deontologia docente. Sendo uma referência tradicional, não deixa de ser curiosa a sua recuperação recente, de que é exemplo o inspirador trabalho de Christopher Day, *O prazer de ensinar* (2004). Embora não deixe de estar presente, na formulação do autor, um certo registo prescritivo sobre o que é ser “bom professor”, e que surge articulado a exemplaridade de que a sua figura se reveste na relação com os seus alunos, amplamente referida, também é verdade que ele admite maneiras diferentes de se chegar a tal estado:

Cada professor tem uma técnica pessoal, sua, pessoalíssima em todos os aspetos, à qual se prendem condições especiais de trabalho, de ordem, de disciplina. (Ferreira, 1953, p. 22)

A técnica de ensino tem de ser pessoal e aprendê-la cada qual, com a

ajuda, embora, dos elementos que têm de informá-la e que a Didática, Geral e Especial, aponta. Depois, a boa prática, a prática consciente e cuidadosa, faz o que os livros e os mestres não podem fazer. (Ferreira, 1953, p. 140)

A admissão de uma pluralidade, contextualizada, no que diz respeito a um exercício profissional modelar, articula-se, como vimos, com a valorização da dimensão prática, experiencial, do que é ser professor e formar-se como tal. A construção dos discursos profissionais passou, assim, também, pela sublimação da “boa prática”. É o trabalho do professor, no terreno, diríamos nós hoje, que permite o domínio da “técnica de ensino”, sendo a apropriação deste “índice técnico”, a construção desta “eficiência prática” (Ferreira, 1953, p. 104), para usar outras expressões do autor, uma construção pessoal. O que não significa que o professor não tenha de recorrer, como já vimos, aos contributos especializados, neste caso à didática, seja ela geral ou especial. O reconhecimento de uma certa distância entre a “teoria” e a “prática” e a prevalência relativa desta ficam muito claros, entre outros, no seguinte excerto:

Fomos professores em bem diversas localidades portuguesas, sempre idealistas da pedagogia mas sempre acorrentados à rudeza viva dum briosos prática escolar, e sabemos que uma coisa é a psicologia e outra a criança, que uma coisa é a didática e outra, por vezes diferente, a exigência do trabalho escolar. (Ferreira, 1953, p. 56)

Fazendo um balanço parcelar, gostaríamos de recordar e sublinhar uma das ideias presentes nos excertos de Orbelino Ferreira aqui analisados. O entendimento do que é ser “bom professor”, na sua pluralidade, implica aquilo a que o autor designa por “simbiose”, ou seja, a convocação de um conjunto diversificado de categorias, conjunto esse aparentemente paradoxal, em que se mesclam elementos como a ciência, a técnica, a profissão, a arte, o amor e a vocação, entre outros. Todos esses elementos representam, na verdade, metáforas que procuram aproximar-se, de alguma maneira, da complexidade de que se reveste, no passado como no presente, o trabalho docente. Um olhar redutor, que crie uma dicotomia estrita entre o que parece surgir como tradição e aquilo que se apresenta como inovação, não nos permite captar o carácter multifacetado que foi assumindo o processo histórico de construção da profissão e, em particular, as representações e discursos que vão sendo produzidos para afirmar uma determinada identidade profissional e a sua deontologia própria (Burke, 2007; Escolano Benito, 2011; Hansen, 1995; Nóvoa, 1987; Pintassilgo, 2014; Tom, 1984; Woods, 1999).

GENEALOGIA DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA: “ESCOLA ANTIGA” *VERSUS* “ESCOLA MODERNA”

Não obstante as abundantes referências ideológicas de conotação conservadora e católica, a que já nos reportámos, os autores da Educação Nova são abundantemente referenciados no manual de Francisco Loureiro, por vezes para os criticar, mas, também, muitas vezes para subscrever as suas propostas. Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Freinet e Aguayo estão entre as fontes com que o autor vai dialogando ao longo do texto, em alguns casos com frequência. Outros autores da tradição renovadora estão, igualmente, presentes como Comenius, Rousseau, Herbart e Compayré. Para o caso português, surgem referenciados Émile Planchard, este bastas vezes, e Mário Gonçalves Viana, entre outros. A presença recorrente dos educadores da Educação Nova é articulada e contrabalançada com o recurso a autores da corrente conservadora, em particular o italiano Lombardo Radice.

Parte substancial da componente de didática do compêndio de Francisco Loureiro é, em correspondência com o definido no programa, dedicada aos chamados métodos de aprendizagem. A maioria dos métodos indicados resulta do contributo da Educação Nova, com destaque para o “Método dos projetos ou de Dewey”, o “Método dos complexos ou centros de interesse” (Decroly), o “Método do jogo” ou o “Método dos problemas”. Muito valorizado, e considerado a base de tudo, é o “Método dos passos formais” de Herbart, autor de referência no que diz respeito à construção da pedagogia como ciência, designadamente na sua expressão didática. Na opinião de Francisco Loureiro, “a sua doutrina, nas suas linhas gerais, tem uma atualidade impressionante” (Loureiro, 1950, p. 99).

As referências aos autores da Educação Nova são, como dissemos, maioritariamente positivas, não obstante algumas críticas. Dewey, por exemplo, é considerado “o pai da educação renovada” e “o filósofo da educação da corrente sociológica”. Algumas das suas teses mais popularizadas, como a ideia de que a educação da criança se deve fazer “para a vida e pela vida” e a de que a escola deve ser “uma sociedade em miniatura” (Loureiro, 1950, pp. 103-104) são apresentadas sem aparente distanciamento. O método dos projetos, relativamente ao qual o próprio autor elabora exemplos, só merece a ressalva de que não pode ser exclusivo nas escolas europeias, por requerer muito tempo e a não sujeição a programas e materiais. Sobre Decroly, cujo método é apresentado com detalhe, Francisco Loureiro conclui:

Os seus centros de interesse são magníficos no ponto de vista técnico [...]. Por experiência própria, poderíamos demonstrar que a técnica de Decroly, aplicada em disciplinas com um programa definido, dá magníficos resultados em economia de tempo, facilidade de apren-

dizagem e segurança de conhecimentos, porque é possível associar muitos conhecimentos a um fundamental, central ou essencial, formando-se com ele um centro de estudo. (Loureiro, 1950, pp. 108-109)

Por fim, o autor diz preferir a expressão “centro de estudo” à de “centro de interesse” para se demarcar do que considera ser “o hedonismo naturalista de Decroly à base de necessidades materiais” (Loureiro, 1950, p. 109). Este é, de resto, um bom exemplo em relação à atitude habitual, perfilhada por este autor, de apropriação crítica da herança renovadora, mais concretamente, e parafraseando Eugène Dévaud, de conjugação do “sistema Decroly” com a “pedagogia cristã” (Loureiro, 1950, p. 109).

Francisco Loureiro manifesta, ainda, um grande apreço pelo “método de problemas”, sendo a sua descrição dos passos envolvidos baseada na obra *Didática da Escola Nova* do educador progressista latino-americano A. M. Aguayo. Num balanço final, afirma o seguinte: “A atividade da escola na resolução de problemas é importantíssima, porque dá ao aluno maior capacidade mental, adestrando-o para a resolução de muitos que a vida lhe apresenta” (Loureiro, 1950, p. 118). É idêntico o apreço que mostra pelos “jogos educativos”, cuja fundamentação vai buscar a Claparède, Decroly e Montessori e que relaciona com o “conhecimento psicológico da criança” e a valorização da atividade lúdica para que ela propende (Loureiro, 1950, p. 114).

A referência a uma abordagem aparentemente bem mais tradicional, a assente no chamado “método acroamático”, acaba por confirmar a nossa perceção de que as teses renovadoras têm uma presença nítida, ainda que não exclusiva, no discurso dominante nas Escolas do Magistério Primário. Segundo o autor que temos vindo a acompanhar, este método, baseado na exposição oral do mestre e que resulta da conjugação dos procedimentos “mnemónicos” e “dogmáticos” (embora possa beneficiar de novas técnicas, resultantes do uso do fonógrafo ou do rádio), não pode ser aplicado, de forma exclusiva, no ensino primário, “por não poder sustentar-se, durante muito tempo, a atenção das crianças” (Loureiro, 1950, p. 122).

Por se tratar de um manual de didática especial, as propostas metodológicas presentes na obra de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira surgem articuladas com as diversas disciplinas aí presentes. Por exemplo, no que se refere ao ensino da aritmética, os autores consideram dever este ser racional, concreto, prático e intuitivo e, mais precisamente, “partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 22). Surge assim clara a assunção dos referidos lugares-comuns da pedagogia moderna e propagandeados, entre outros, por Herbart e Spencer. No entanto, como já tínhamos encontrado em Francisco Loureiro, procuram situar-se numa pedagogia do meio-termo, do “justo equilíbrio”: “Reagindo igualmente

contra o muito velho e o muito novo, o professor moderno mede as possibilidades do programa e as exigências do horário de cada disciplina com os ditames de uma equilibrada arte didática” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 23). Nessa conformidade, adiantam, “nem todos os processos usados hoje lá fora e apregoados cá por dentro podem pôr-se em prática entre nós”. Todavia, admitem, “podem e devem modificar-se muitos dos velhos processos” e serem implementados “processos ativos que os velhos detestam” (Gaspar & Ferreira, 1944, pp. 21-22).

No que se refere aos métodos propostos para o ensino desta disciplina - a aritmética - e educadores que estão na sua base, voltamos a encontrar alguns dos mais enfatizados por Francisco Loureiro e oriundos da Educação Nova como os propostos por Montessori, Decroly, Cousinet ou o método Winnetka, desenvolvido nos Estados Unidos. A atitude dos autores é de grande abertura e ecletismo: “todos os métodos apresentados são utilizáveis no ensino das operações fundamentais” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 47). Isso expressa-se, por exemplo, na valorização da tabuada e do recurso à memória na sua aprendizagem, a par da crítica ao abuso da “forma expositiva” e à pouca importância atribuída ao “cálculo mental” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 49). O uso da “forma interrogativa” é, a esse propósito, explicitamente recomendado (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 41).

No que se refere ao ensino da Geografia fica também clara a crítica de opções mais tradicionais e a defesa de inovações pedagógicas. Os autores consideram, por exemplo, não ser esta uma “disciplina de *ensinar sentado*” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 309), mas antes o contexto para uma aprendizagem intuitiva, racional, prática, gráfica e utilitária, desejavelmente ao ar livre. É criticado o uso do livro, bem como a memorização de nomenclaturas, e recomendado o recurso privilegiado a mapas e a “viagens reais e imaginárias” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 325). Idêntica abordagem é indicada para o ensino da História. O maior defeito atribuído à “escola antiga”, na terminologia dos próprios autores, “é o da memorização de datas e minúcias cronológicas, fatigando a criança com o inútil e asfixiando o ensino” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 382), o que não põe em causa a necessidade de desenvolver o “sentido cronológico” nas crianças (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 386). Por isso se defendem as “boas conquistas da boa pedagogia” (Gaspar & Ferreira, 1944, p. 357). Nela são incluídos os estudos de Decroly, Claparède e Bovet, entre outros, ainda que os autores se demarquem daquilo a que chamam uma “pedagogia socialista”, identificando-a com Dewey, Ferrière, Kerschensteiner e respectivos seguidores.

Essas mesmas ideias surgem expressas no compêndio de didática que Orbelino Ferreira subscreve como autor único. Se é bem verdade que o papel de Rousseau – referência mítica da Educação Nova – é considerado “nefasto” (Ferreira, 1953, p.10), também está fora de dúvida que o

autor incorpora em boa medida a já referida dicotomia típica da retórica inovadora, criticando com frequência as manifestações da chamada “pedagogia antiga”. Ao abordar outra das didáticas especiais, a didática da História, o autor critica duramente o chamado “método catequético”, por ser essencialmente memorista:

Ainda hoje se abusa muito deste método [...]. Pode afirmar-se que com esta técnica nada mais se consegue do que encher a memória do aluno de datas e fórmulas [...]. É uma memorização mecânica, inconcebível, abstrata que ficou fora das normas por que se rege a escola nova, cujos meios e processos giram à volta da criança para facilitar-lhe o seu trabalho discente, de acordo com as exigências da vida moderna e pondo em jogo apenas as suas faculdades. (Ferreira, 1953, pp. 462-463)

A defesa de algumas das principais teses da Educação Nova surge em muitos momentos, como é o caso dos exemplos a seguir indicados:

O ensino deve ser ativo; deve provocar e manter constantemente a atividade do aluno e estimulá-lo a produzir por si, tornando pessoal o trabalho [...]. O ensino deve ser «graduado», isto é, proporcionado sempre às atuais forças intelectuais dos alunos, em relação com a idade e os conhecimentos já adquiridos. O ensino deve ser «intuitivo», quer dizer, baseado em dados sensíveis e dirigir-se, tanto quanto possível, aos sentidos ou à imaginação antes de chegar à inteligência. (Ferreira, 1953, pp. 61-62)

[Forma] Socrática – é a forma usada pelo professor quando, por perguntas habilmente formuladas, pretende levar o aluno a descobrir por si a verdade, capacitando-o de que realmente o saber é elaborado por ele. É uma forma especificamente pedagógica, pela atividade em que põe todas as faculdades do aluno. Porque com ela a própria criança dá à luz a verdade chama-se-lhe forma socrática, heurística ou inventiva. (Ferreira, 1953, p. 78)

Merece especial referência o primeiro [processo intuitivo], sem dúvida a base de toda a atividade escolar e fonte inesgotável de interesse [...]. O processo intuitivo é aplicado sobretudo nas chamadas lições de coisas. É segura base da progressiva abstração e tem sério fundamento psicológico. Exige prudente aplicação, para se não desvirtuar. (Ferreira, 1953, pp. 94-95)

O mesmo se dá com a didática moderna, que modificou completamente a atitude do mestre durante a lição. Esta há de permitir um trabalho de aprendizagem feito pela própria criança, ficando apenas

ao professor a função de guiar, estimular e dirigir as atividades dos seus alunos. (Ferreira, 1953, p. 104)

A escola nova embora exagerando por vezes o conceito de escola ativa, porque despreza atividades fundamentais, conta no número das suas descobertas esta – a transformação da atividade lúdica da criança em atividade discente, criadora, elaboradora do saber. Para ela a lição «ou é ativa ou não é lição» [...]. Os conhecimentos sugerem-se, não se impõem. As conclusões são ativamente deduzidas, não são passivamente aceites. (Ferreira, 1953, pp. 129-130)

Como é visível, somos aqui confrontados com muitos dos lugares-comuns da Educação Nova como: a defesa dos métodos intuitivos e ativos; a colocação do aluno no centro do processo de aprendizagem e uma atenção às fases do seu desenvolvimento; o professor sendo visto como um inspirador e guia da atividade dos alunos; a (re)descoberta do saber por parte destes mesmos alunos; a voga e centralidade do interrogatório dito socrático, entre outras. O autor procura, no entanto, defender-se em relação a interpretações mais radicais destas teses, ao chamar a atenção para aplicações que possam desvirtuar as “lições de coisas”, para o risco de se assumir uma conceção redutora da noção de atividade, reduzindo-a à atividade manual, ou para o desprezo votado a atividades educativas essenciais.

Em Moreirinhas Pinheiro abundam, igualmente, os autores referenciados ao longo das páginas do compêndio ligados à já referida “tradição de inovação”, permitindo traçar de novo uma espécie de genealogia do pensamento educativo moderno. Se Rousseau prima pela ausência, alguns dos seus seguidores oitocentistas não deixam de marcar presença, como no seguinte excerto respeitante ao ensino das ciências:

Foi principalmente a partir de Pestalozzi e Froebel que os pedagogos se preocuparam com a sistematização dos métodos pedagógicos. Mas o educador que mais lucidamente ajustou as técnicas educativas às leis da psicologia foi, sem dúvida, Herbart.

Se nas várias disciplinas da escola primária, os passos formais de Herbart têm aplicação imediata, parece-nos que a nenhuma matéria eles se ajustam melhor do que ao ensino das ciências. (Pinheiro, 1961, pp. 99-100)

Em seguida, são sistematizados os referidos passos: preparação, apresentação, associação, recapitulação e aplicação. Herbart surge, na verdade, como um dos autores de eleição de Moreirinhas Pinheiro. A formalização didática operada pelo educador alemão conhece, com efeito, uma ampla difusão, tendo, em particular, grandes implicações no que diz respeito à

formação de professores e aos manuais a ela associados, em particular pela regulação e coerência que procurava dar ao trabalho docente e à organização da aula.

Os autores do período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, genericamente identificados com a chamada Educação Nova, estão entre os mais profusamente citados por Moreirinhas Pinheiro, com destaque para Decroly, Claparède e Montessori, ainda que também Dewey, Ferrière, Kilpatrick, Thorndike, Parkhurst, Dottrens e Piaget, entre outros, estejam incluídos nessa galeria. Acima de todos está Ovide Decroly, inquestionavelmente a grande referência teórica do nosso autor:

O ensino da língua materna, pelo método Decroly, contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias bem compreendidas e normalmente assimiladas. Baseado na evolução da criança, respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Esta espontaneidade deve ser estimulada pela conversação, pelas lições de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação [...].

O método dos centros de interesse, baseado na psicologia da criança, torna-se ainda mais eficiente pela combinação com o método ativo: a criança, em lugar de receber passivamente um conjunto de noções prévias, participa ela mesma na sua elaboração, contribui para a procura de documentos e participa na feitura do material, na experimentação e na descoberta. Nada de mestre que fale enquanto o aluno escuta, mas sim, uma estreita colaboração, na qual a criança aprenda a aprender, a agir, quer dizer: a trabalhar. (Pinheiro, 1961, pp. 27 e 59)

Moreirinhas Pinheiro procura aplicar o chamado “método Decroly” às diversas áreas do currículo do ensino primário e noções como “função globalizadora” ou “centros de interesse” pontuam com frequência o texto. A opção do autor pelo denominado “método ativo” é, de resto, bem clara. A par do de Decroly, outros “métodos” vão sendo propostos, quase todos eles dentro dessa tradição, como o “método Montessori” (Pinheiro, 1961, p. 60), “os modernos métodos de ensino individualizado: o plano Dalton, o método Winnetka e o método Mackinder” (Pinheiro, 1961, p. 86) ou o “método de projetos” (Pinheiro, 1961, pp. 105-106). Em relação a este último, o autor apresenta as que considera serem as características de um bom projeto recorrendo, para tal, à sistematização do já referido A. M. Aguayo. O educador latino-americano e divulgador da “escola ativa” é, sublinhe-se, outra presença incontornável ao nível da intertextualidade

subjacente à escrita de Moreirinhas Pinheiro. Fontes incontornáveis da *Introdução ao estudo da Didática Especial* são ainda as obras de autores como o espanhol Solana, o italiano Lombardo Radice ou o brasileiro Theobaldo Miranda dos Santos. Este último, além de amplamente referenciado, vê três de entre as suas obras elencadas na bibliografia, sendo ainda adaptada dele a interessante “ficha de crítica e de orientação didática”, destinada à “prática de ensino” e constante do final da obra. Como já notámos, os seus diversos compêndios para a formação de professores, publicados pela Companhia Editora Nacional, foram sucessos editoriais e circularam pelo mundo pedagógico, contribuindo para a delimitação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova na qual se inclui a produção de Moreirinhas Pinheiro e de muitos outros autores ligados à formação de professores durante o Estado Novo, muito em particular os professores de pedagogia e didática das escolas do magistério primário. Para a construção desse campo, o contributo das edições ou das traduções brasileiras é, sem dúvida, relevante, sendo Theobaldo Miranda dos Santos o mais influente desses autores, amplamente presente nas bibliotecas portuguesas (Toledo & Mogarro, 2011).

Como os restantes autores aqui em análise, Moreirinhas Pinheiro é sensível à dicotomia “escola antiga” – “escola moderna”. Por mais de uma vez, afirma-se partidário dos “modernos métodos”, defendendo, em relação às diversas áreas do currículo, uma educação “ativa”, “intuitiva”, “prática” e “experimental”. A defesa dos procedimentos intuitivos foi, em permanência, um dos traços definitórios das correntes renovadoras. Nesse sentido, a “observação” é considerada base da aprendizagem em algumas das áreas, em particular nas ciências naturais. Apela-se, ainda, ao “esforço de descobrir” por parte da criança (Pinheiro, 1961, p. 95). Referindo-se àquela mesma área, o autor afirma: “A forma socrática é a melhor no ensino desta matéria” (Pinheiro, 1961, p. 99). O diálogo socrático é, de resto, uma das estratégias mais valorizadas, na tentativa de implementação de métodos ativos, ao longo da primeira metade do século XX. A partir do exemplo da aritmética, o autor constata: “As correntes modernas deste ensino tendem para a utilização de processos globalizadores, orientados para os interesses e para a atividade lúdica da criança” (Pinheiro, 1961, p. 55). O tema do interesse da criança é, com alguma naturalidade, outra das marcas distintivas da chamada modernidade pedagógica, cujas categorias, como vemos, continuam presentes. Algumas opções habitualmente associadas à “escola antiga” merecem-lhe, igualmente, observações críticas como, por exemplo, os exames, que apresentariam “sérios inconvenientes” (Pinheiro, 1961, p. 85) ou a “enumeração de datas e batalhas sem qualquer significado” no que respeita ao ensino da História (Pinheiro, 1961, p. 90).

POR UMA “ESCOLA ATIVA” ASSENTE NA “TRADIÇÃO”

Ao procurar sistematizar as opções pedagógicas a serem prescritas aos futuros professores, Francisco Loureiro tem as seguintes significativas afirmações:

Ao apresentar os métodos especiais, abstenho-me intencionalmente de preconizar a aplicação exclusiva de qualquer deles. Concedo mesmo que, com algumas adaptações e correções impostas pelo condicionalismo português, todos são suscetíveis de utilização, pelo menos para variar o ensino [...]. Alguns são mesmo mais processos do que métodos e, nos que o são verdadeiramente, deve expurgar-se-lhe toda a base materialista e libertária, por ser incompatível com as tradições espirituais educativas da Nação portuguesa. (Loureiro, 1950, pp. 126-127)

Noutro momento, referindo-se ao papel do mestre e à autoeducação, o autor afiança que “os extremos são sempre perigosos” (Loureiro, 1950, p. 165). Para além da exemplaridade, a que já nos referimos, o mestre deve destacar-se, segundo o autor, pela sua “personalidade”, a qual deve ser expressão das “melhores virtudes do homem: carácter e amor”. Só assim poderá aspirar a penetrar “na alma dos seus alunos” e imprimir neles “a beleza da educação” (Loureiro, 1950, pp. 170-171).

Parece-nos já ter deixado claro, ao longo do texto, que a pedagogia difundida nas Escolas do Magistério Primário durante o período salazarista procura operar uma espécie de “casamento de conveniência” entre a herança da Educação Nova - extirpada das suas teses mais radicais (coeducação, laicismo e escola única, por exemplo) e da sua habitual inserção ideológica e social (republicanismo, socialismo, anarquismo) - e os pressupostos de uma pedagogia católica, adaptada aos novos tempos conservadores e autoritários. Nessa conformidade, a expressão “escola ativa”, propagandeada por Adolphe Ferrière, vai parecer mais adequada para o enraizamento desta corrente no movimento renovador da educação que percorre a transição do século XIX para o século XX e as primeiras décadas deste último século.

A admissão da possibilidade de conciliar duas opções aparentemente antagónicas está muito presente, igualmente, no compêndio de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, neste caso a conjugação entre uma “escola ativa” e uma “escola cristã” e “nacionalista”, noutras palavras, entre o “progresso” e a “tradição”.

Somos, como pode inferir-se deste trabalho, por uma escola ativa, tradicionalista, cristã e constantemente progressiva. Somos por uma escola portuguesa [...]. A escola ativa não pode ser sinónimo de escola laica [...]. Somos por uma escola com base na tradição porque

só assim poderemos conseguir obra pedagógica experimentalmente nacionalista e cristã. (Gaspar & Ferreira, 1944, pp. 389-391).

A anterior citação representa uma excelente síntese das perspetivas pedagógicas prevaletentes durante boa parte do período salazarista, que têm uma expressão clara no conteúdo da pedagogia e das didáticas tal como são ensinadas nos contextos de formação de professores que são as Escolas do Magistério Primário, ideia esta já presente noutros estudos (Mogarro, 2001; 2006).

Orbelino Ferreira é, entre os autores que temos estado a trabalhar, talvez aquele que mais procurou refletir sobre a noção de tradição. Na obra significativamente intitulada *Tradição pedagógica portuguesa*, compilação de um conjunto de artigos antes publicados na imprensa educativa, o autor procura exatamente traçar um esboço retrospectivo dessa tradição, segundo ele, genuinamente portuguesa: “De muito longe vem a tradição pedagógica nacional, que em mosteiros e conventos, abadias e paróquias medievais, ensinando Deus e Pátria, firmaram a Família portuguesa” (Ferreira, 1952, p. 26). Um dos grandes erros da etapa precedente do pensamento pedagógico teria sido esquecer essa tradição e basear toda a ação educativa nas ideias provenientes do estrangeiro. Então, “só um modelo nos servia, só um exemplo nos impulsionava: o modelo e o exemplo estrangeiros [...]. Só era bom o que se podia rotular como tendo origem em Rousseau, Claparède, Dewey ou Pestalozzi” (Ferreira, 1952, p. 9). Quais tinham sido, então, os principais “erros” da “velha «escola nova», para utilizar a paradoxal expressão de Orbelino Ferreira? Eles consistiram em “deixar crescer a infância em liberdade plena” (Ferreira, 1952, pp. 18 e 21) e “apagar a ideia de autoridade na Escola e na Família” (Ferreira, 1957, p. 19). Ao demarcar-se dessa interpretação da Educação Nova, Orbelino Ferreira afirma fazer profissão de fé numa “pedagogia nova” para um “Portugal novo” (Ferreira, 1952, p. 14).

A noção de “meio-termo”, de alguma maneira presente em algumas das ideias já apresentadas, serve a Moreirinhas Pinheiro para definir aspetos importantes da sua pedagogia. Falando, por exemplo, da cópia, diz-nos o autor: “Deve seguir-se o meio-termo. A cópia é, na verdade, um bom exercício para atingir fins caligráficos e ortográficos; o seu abuso pode levar, porém, a um automatismo pernicioso” (Pinheiro, 1961, p. 42). Defende uma opinião idêntica no que se refere à polémica sobre a importância das datas no ensino da história: “entre estas duas opiniões contraditórias deve o mestre seguir o meio-termo” (Pinheiro, 1961, p. 91). De meio-termo se pode falar, na verdade, em relação à apropriação que autores e professores como Octávio Dordonnat, Moreirinhas Pinheiro, Orbelino Geraldês Ferreira, José Maria Gaspar ou Francisco de Sousa Loureiro fazem da herança da Educação Nova, combinando-a com a tradição da pedagogia católica. Os discursos são esvaziados das teses mais radicais e dos projetos de trans-

formação social subjacentes a algumas das correntes do movimento, sendo enfatizada a sua dimensão técnico-científica.

A forma como a disciplina de Didática Especial se foi construindo nos currículos da formação de professores é um bom exemplo desse mesmo sincretismo pedagógico. O lugar central por ela ocupado representa, igualmente, uma vontade de sedimentar uma certa tradição docente, vista como “arte de ensinar”, e os rituais a ela associados, parcialmente decorrentes do “tato pedagógico” do mestre. À volta da Didática Especial reúne-se então uma plêiade notável de educadores e de formadores de professores que constroem a sua identidade profissional tendo como referência o discurso didático, considerado especializado, e a fundamentação pedagógica compósita proveniente da Educação Nova na sua interpretação católica e conservadora. O campo das Didáticas permitiu a preservação de uma certa memória pedagógica, a construção de uma identidade disciplinar e o aprofundamento duma cultura profissional dos professores, em particular no que se refere ao então chamado ensino primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, para concluir, sublinhar a seguinte ideia já presente no que foi sendo afirmado ao longo do texto: encontramos nas escolas do magistério primário, designadamente na de Lisboa, entre os anos 30 e 60, todo um grupo de educadores nacionalistas e católicos (de que fazem parte os autores aqui analisados), que procurou encontrar uma espécie de ponto de equilíbrio entre a ideologia conservadora que os inspirava - e, em alguns casos, uma militância ativa em prol das posições do regime autoritário - e a influência pedagógica e didática da “tradição de inovação”, inspirada pela Educação Nova de que eles se apropriaram. Recusando o laicismo, a coeducação ou a escola única, ideias presentes na fase republicana da nova pedagogia, bem como o que consideravam ser o idealismo e o radicalismo de algumas das teses dos principais autores do movimento, este grupo não deixa de assumir, sem preconceitos, o essencial das propostas metodológicas provenientes da Educação Nova, ainda que esvaziadas do projeto de transformação social que lhes estava subjacente. A “escola ativa” decorrente dessa reinterpretação surge como perfeitamente conciliável com as tradições católica e patriótica e, em particular, passível de ser concretizada no quadro de um regime autoritário (o Estado Novo) e de uma ideologia conservadora (o salazarismo). As disciplinas de pedagogia e de didática, herdeiras da pedagogia científica da transição para o século XX, aprimoram os seus procedimentos técnicos e a preocupação com o rigor do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que abraçam os valores de um projeto pedagógico que se procura legitimar na tradição e que recusa os valores da modernidade liberal e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior e J. Pintassilgo (Orgs.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação (pp. 13-22). Uberlândia: Edufu.
- Day, C. (2004). A paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora.
- Escolano Benito, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. In P. Celada Perandones (Ed.). Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica (Vol. I, pp. 17-26). El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Ferreira, O. G. (1957). Badaladas (por Deus, pela Pátria...). Lisboa: Edição do Autor.
- Ferreira, O. G. (1953). Didática Prática. Lisboa: A Ninfa de Alvalade.
- Ferreira, O. G. (1952). Tradição pedagógica portuguesa. Lisboa: A Ninfa de Alvalade.
- Gaspar, J. M. e Ferreira, O. G. (1944). Notas de Didática Especial. Porto: Tip. Domingos de Oliveira.
- Hansen, D. T. (1995). The call to teach. New York and London: Teachers College - Columbia University.
- Loureiro, F. S. (1950). Lições de Pedagogia e Didática Geral. Coimbra: Livraria Gonçalves.
- Mogarro, M. J. (2006). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In J. Pintassilgo et al. (Orgs.). História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 233-257). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Mogarro, M. J. (2001). A formação de professores no Portugal contemporâneo. A Escola do Magistério Primário de Portalegre (Tese de Doutoramento). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003). Dicionário de Educadores Portugueses. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1987). Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle) (2 Vols.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Pinheiro, J. E. M. (1961). Introdução ao estudo da Didática Especial, para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário (2.^a edição, revista e aumentada). Lisboa: [s.n.].
- Pintassilgo, J. (2016). Orbelino Geraldês Ferreira e a «escola ativa»: tradição pedagógica e prescrição didática no Portugal de meados do século XX. In A. C. Gomes e P. S. Hansen (Orgs.) (2016). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política (pp. 148-173). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Câmara (Org.). Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet – Faperj.
- Pintassilgo, J. e Pedro, L. C. (2012a). A disciplina de Didática Especial na Escola do Magistério Primário de Lisboa. O exemplo do Prof. Moreirinhas Pinheiro. In J. M. Hernández Díaz (Coord.). Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (ss. XVI - XXI) (Vol. II, p.241-251). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Pintassilgo, J. (Coord.) (2012b). Escolas de formação de professores em Portugal: arquivo, história, memória. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. e Pedro, L. (2012c). Formação de professores e “Escola Ativa”: reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. Revista HISTEDBR On-line, 46, 3-23.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. e Henriques, R. P. (2010). A Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri.
- Toledo, M. R. A. e Mogarro, M. J. (2011). Circulação e apropriação de modelos de leitura para professores no Brasil e em Portugal: Edições pedagógicas da Companhia Editora Nacional nas bibliotecas portuguesas. In M. M. C. Carvalho e J. Pintassilgo (Orgs.). Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas (pp.161-183). São Paulo: EDUSP / FAPESP.
- Tom, A. R. (1984). Teaching as a moral craft. New York & London: Longman.
- Woods, P. (1999). Investigar a arte de ensinar. Porto: Porto Editora.

EDUCAÇÃO E PODER EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO E CONTRA-REVOLUÇÃO. O CASO DA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA (1974-1979)

Fernando Humberto Serra

Centro de Administração e Políticas Públicas
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa
fserra@iscsp.ulisboa.pt

“Ora, a ser assim como parece, a dialéctica das ideologias e das práticas [...] (em última instância, sempre de natureza sócio-política) inscrever-se-ia também nessa realidade total, a cujas pulsações e ritmos de devir ela é extremamente sensível. Reflectindo, refractando ou até negando aspectos dessa englobante, a ideologia, por mais que se resuma apenas como pedagogia, está presa a condicionalismos epocais, mas de tal forma infusos que só depois deles [SIC] terem actuado é que é possível apreendê-los, explicitá-los, torná-los transparentes.”

Joel Serrão, Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares sobre os quais assentam o desenvolvimento e a renovação dos sistemas educativos, uma espécie de *arena* historicamente atravessada por modelos pedagógicos e princípios políticos, ideológicos e epistémicos, produzindo relevantes efeitos de engenharia sociocultural (Correia, 1991; 2001; Adão, 1993; Popkevit, 1994; Popkewitz, 1997; Popkewitz & Pereyra, 1992; Nóvoa, 1991; 1997; Marcelo Garcia, 1999). Analisar a forma como evoluiu a formação de professores em determinado período histórico é, de certo modo, esclarecer a dinâmica educativa de uma sociedade, revelar os valores e princípios que norteiam os paradigmas educacionais e pedagógicos que estruturam as práticas.

Pretende-se com este texto contribuir para a compreensão histórico-sociológica da relação entre a formação de professores e o poder político no contexto do pós-25 de Abril de 1974. Em particular, tem-se em vista dar conta dos efeitos daquela relação na dinâmica organizacional da, então, *Escola do Magistério Primário de Lisboa* (EMPL), entre 1974 e 1979¹.

A opção pelo estudo desta escola de formação docente, para além

de se justificar plenamente do ponto de vista analítico, tem também na sua base profundas razões de ordem pessoal. O autor deste texto trabalhou cerca de duas décadas numa instituição de formação de professores, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), aí tendo participado nos processos de tomada de decisão que quotidianamente estruturavam o seu quotidiano funcional e simbólico. Uma escola atravessada por balizas conceptuais e normativas decorrentes das sucessivas definições *oficiais* da educação e da formação de professores que em cada conjuntura se iam perfilando. Ora, sucede que este estabelecimento de ensino superior é, ele mesmo, o fiel depositário da tradição e dos ideários pedagógicos que pautaram a EMPL (como é sabido, a ESELx funciona no mesmo edifício onde a EMPL viveu o seu ciclo vital). O fácil acesso às memórias guardadas nas resmas de papel arquivadas, a curiosidade pessoal pelas vivências daqueles que lá trabalharam ou estudaram, a própria configuração arquitetónica do edifício, constituíram também claros influxos motivadores para a realização desta investigação. Poder reconstituir alguma da herança da instituição onde tantos anos se trabalhou representou também uma oportunidade para retribuir o papel que, reconhecidamente, aquela desempenhou no próprio desenvolvimento profissional.

Pretendeu-se obter resposta para um conjunto de interrogações, embora sempre provisória, neste trabalho. No quadro das transformações que a dinâmica política e social do pós-25 de Abril de 1974 imprimiu no domínio da educação, o que nos revelam, do ponto de vista do conteúdo das conceções educacionais, as controvérsias discursivas ocorridas a propósito das medidas tomadas para o ensino primário? Em torno de que princípios educativos e pedagógicos se estruturaram estes conflitos? Legitimaram tais princípios diferentes visões político-ideológicas da sociedade e do ser humano? De que modo aquela conjuntura histórica influenciou as conceções relacionadas com o perfil de professor do ensino primário e os respetivos modelos de formação desenvolvidos numa das escolas de formação de professores para o ensino primário – a EMPL? De que modo foram aí contextualizadas as conceções educacionais *oficiais* relativas ao perfil e papel do professor do ensino primário que se pretendia erigir, e como se exprimiram essas opções conceptuais na dinâmica simbólico-cultural e político-estratégica desta instituição de formação?

¹ Este é um texto de síntese de uma investigação levada a cabo entre 1998 e 2004, pelo que irá apenas convocar as fontes bibliográficas e documentais consideradas imprescindíveis para efeitos de produção de um texto de divulgação. Para o leitor que queira aprofundar o conhecimento deste tema pode consultar outros textos do autor (Serra, 1998, 2000, 2004, 2009).

1. INSTABILIDADE POLÍTICA E MANDATOS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE O SOCIALISMO MARXISTA-LENINISTA E A DEMOCRACIA PLURALISTA

“Um educador não o pode ser de qualquer maneira”
Agostinho Reis Monteiro, *Educação e Constituição de Abril*

A conjuntura histórica identificada neste trabalho mostrou-se fértil em acontecimentos sociais e políticos significativos. Com ela inaugurou-se uma nova fase da história contemporânea do país tanto mais significativa quanto é certo que o golpe de Estado ocorrido em 25 de Abril de 1974, abriu uma brecha num regime que parecia bloqueado por uma profunda crise de hegemonia e de legitimidade (Leal, 1982; Graham, 1982; Santos, 1990; Aguiar, 1985; Pinto, 2001). De hegemonia, porque as várias frações do bloco social no poder apresentavam-se algo refratárias entre si, perturbando a função de orientação global da sociedade; de legitimidade, face à incapacidade do regime para se flexibilizar a ponto de permitir quer uma maior abertura democratizante do país, quer a procura de vias alternativas à solução militar que teimava em prosseguir nas colónias ultramarinas.

Derrocado, pela mão dos militares, no regime que desde 1926 vinha regulando de modo autoritário a sociedade portuguesa, abriram-se múltiplas possibilidades de orientação política, social, ideológica, com tudo o que isso implicava de desacordos e conflitos quanto ao rumo a tomar pelo país. A conflitualidade política e social naquele momento histórico esteve desde logo presente nas fragmentações mais ou menos vincadas do poder político, na sua afirmação instável e provisória se vista do plano institucional, de que são expressões as diversas coligações práticas que se sucederam umas às outras ao sabor de golpes e contragolpes (Aguiar, 1985). Afirmações públicas inflamadas e movimentações partidárias extremamente reativas ilustraram o plano mais superficial dessa conflitualidade política que, obviamente, não deixava também de se jogar nos bastidores de gabinetes e corredores ministeriais. Do ponto de vista social, tal conflitualidade era visível nas ruas, nas empresas, nos campos, e em outros contextos da sociedade civil; sociedade civil ainda debilmente estruturada sob o ponto de vista dos seus canais e mecanismos de representação, mas subitamente estimulada por uma ocasião política propícia. O princípio da “proteção das classes mais desfavorecidas” justificou a emergência de vagas sucessivas de reivindicações de tipo horizontal que cedo desembocaram em vigorosas pretensões ao poder social e económico, deixando muito fragilizada a função reguladora do Estado (Mozzicafredo, 1984; Barroso, 1982; 1987; Ferreira, 1990; Telo, 2007; Marinho & Carneiro, 2014;

Cerqueira, 2015).

Défi ce regulador que, apesar de tudo, viria a ser reduzido em período posterior desta conjuntura, pela mão dos agentes político-partidários legitimados por referendo popular, e que inaugurariam o regime governativo enquadrado constitucionalmente. Tratou-se do período “normalizador”, ou seja, o período em que foi particularmente nítida a contração do leque de possibilidades políticas, e que se traduziu na maior afirmação da autoridade do Estado, na relativa pacificação dos movimentos sociais, e no ajustamento das decisões políticas internas ao espaço de estrangimentos advindos da economia e das relações internacionais (Morrison, 1981; Barroso, 1982; Eisfeld, 1985; Aguiar, 1985; Maxwell, 1999; Telo, 1999). Acompanhando esta evolução, confundindo-se com ela, ou condicionando-lhe os seus momentos mais expressivos, encontram-se as diferentes conceções da função de orientação da sociedade concorrendo entre si pelo monopólio das interpretações políticas. A natureza algo contraditória dos princípios consignados nos preceitos constitucionais revela bem essas divergentes interpretações que só o jogo das cedências e dos compromissos mútuos registado em instância política tornou possível articular na lei fundamental.

A caracterização da conjuntura política permite clarificar alguns dos aspetos mais significativos da política educativa no pós-25 de Abril de 1974, os seus eixos estruturantes fundamentais, os resultados mais expressivos, mas igualmente as suas concretizações mais débeis. Não consiste, de forma alguma, num fácil exercício de registo histórico. Pelo contrário. A complexidade própria de uma dinâmica vitalizada de mudança educativa articulou-se com a profusão de textos e documentos que a seu propósito foram produzidos, e que não escaparam naturalmente aos efeitos da carga afetiva dos respetivos autores, a maioria deles mais interessada em defender ou atacar uma dada posição em campo ideológico ou doutrinal do que dar objetivamente conta dos factos.

A referência, ainda que episódica, à chamada Reforma Veiga Simão, concebida já nos derradeiros anos do anterior regime e no quadro político aparentemente mais liberalizante, permitiu reconhecer alguns dos fundamentos legitimadores de muitos argumentos que, já no contexto inaugural do novo regime, eram favoráveis à implantação de uma via reformista que retomasse, em essência, as propostas daquela reforma (S. Grácio, 1976, 1985; Stoer, 1982, 1986; Teodoro, 1999, 2001). Esta, recordamos, propunha um sistema educativo aberto, moderno, num certo sentido mais democratizado e flexível, capaz de poder responder cabalmente aos graves problemas relacionados com o atraso económico e social do país. Para alguns analistas, tal proposta, mais do que traduzir uma tentativa de ajustar o sistema educativo às necessidades do mercado – na linha do que vinha ocorrendo em países desenvolvi-

dos a partir da Segunda Grande Guerra –, traduzia uma “economização da ideologia nacionalista” (Stoer, 1986, p. 99) pela qual o Estado Novo visava minimizar os efeitos da crise de legitimidade e de hegemonia de que padecia). Por outras palavras, os apelos à discussão pública que a acompanharam andaram ligados à influência de grupos interessados em projetos político-económicos de integração europeia – aqueles mesmos que haviam criado condições para a eclosão duma crise de hegemonia interna no regime – mas também à maior visibilidade dos movimentos oposicionistas, intelectuais, católicos, estudantis. Ora, a Reforma Veiga Simão, permitiria ao poder político incorporar e reinterpretar estas correntes e movimentações mediante um complexo processo de cooptação política, ideológica e social (Miranda, 1981; Grácio, 1976; 1986).

A grande maioria dos argumentos reformistas será recuperada no imediato pós 25 de Abril. Alterado coercivamente o locus político do sistema educativo, havia que conceptualizar e levar à prática uma nova escola, uma nova relação da educação com a sociedade, pela qual se promovesse nos cidadãos uma consciência genuinamente democrática, adaptada às novas circunstâncias contextuais (Fernandes, 1977). Mas essa transformação deveria ser conduzida segundo critérios reformistas e gradualistas – tese de que o teor do programa do I Governo Provisório era o mais vivo indicador, ao estabelecer que as medidas de fundo, neste como noutros campos, só deveriam ser tomadas após a institucionalização de um regime democrático pluralista, já, portanto, ultrapassada a fase de transição de que esse governo pretendia ser o garante. Contra esta visão qualificada como pusilânime, depressa se insurgiram os partidários de uma via mais radical, uma via que reformulasse substancialmente as linhas deixadas em aberto pela Reforma Veiga Simão (Fernandes, 1977; Gomes, 1977; Teodoro, 1978).

Mas a verdade é que a dinâmica social iniciada após o golpe de Estado ultrapassou em variados domínios da vida pública – de que a educação não foi exceção, muito pelo contrário – os desígnios de controlo e regulação política, tanto dos “reformistas” quanto dos “vanguardistas”. A descompressão subitamente permitida no meio educativo escolar (e não escolar) faz emergir, por vezes desembocando em situações de quase anomia, a procura de ordenamentos normativos alternativos, em muitos aspetos profundamente refratários aos desideratos do poder central. Os saneamentos políticos e pedagógicos “locais” visando a “depuração do sistema”; a introdução de novos planos e conteúdos programáticos e práticas de avaliação; a implementação de novas formas de governo de estabelecimentos de ensino; enfim, a partidarização não raras vezes extremada do ambiente educativo, constituíram disso expressivos indicadores.

O primeiro detentor da pasta da Educação² rapidamente se vê ultrapassado pelas movimentações reivindicativas, intensificadas pelo facto de se mostrar relutante em empreender uma política mais radical de saneamento no aparelho ministerial. O seu sucessor³, um convicto reformista tentará ainda “carrilar o movimento”, mas a dinâmica criada deixar-lhe-á um reduzido espaço de manobra (Godinho, 1976). Apesar de tudo, tentará ainda produzir algumas peças legais, visando instituir um conjunto mínimo de critérios de regulação das práticas educativas, especialmente no domínio do governo das escolas, domínio onde imperava nesta altura uma acentuada latitude de autonomia. Já em contexto de crescente confrontação político-ideológica, o chamado Plano Melo Antunes⁴ também tentará recuperar a tese reformista no plano educativo, propondo um modelo de escola ajustado ao processo geral de democratização, o que na prática deveria passar desde logo pela necessidade de esvaziar o ambiente escolar do clima persecutório, ideologicamente marcado, mas também pela reintrodução de modalidades mais consequentes de regulação das práticas educativas. Não obstante a sua precoce obsolescência sob pressão dos acontecimentos (recorde-se que este documento acabou por traduzir-se num texto nado-morto), o Plano Melo Antunes deixará ainda pistas políticas e propostas conceptuais que serão retomadas posteriormente.

Já em pleno processo revolucionário, e até ao 25 de Novembro de 1975, mas muito particularmente a seguir aos acontecimentos do 11 de Março desse ano – data que marca o início da aceleração da dinâmica daquele processo – assiste-se a uma incorporação, em grande parte das medidas de política educativa, de princípios de inspiração socialista ou socializante. Esta incorporação é concomitante com o reforço da ofensiva dos grupos e associações políticas, bem como das frações do MFA-Movimento das Forças Armadas que reclamam formas mais “avançadas” ou “radicais” de socialismo (Grácio, 1982). Papel importante neste contexto passará a desempenhar o Partido Comunista Português, que em articulação com o sector “gonçalvista” do MFA, tentará hegemonizar o processo de construção educativa. Tal processo passará por iniciativas de cooptação político-partidária traduzidas na ocupação dos lugares-chave do aparelho ministerial. Sintomaticamente, são concebidos vários projetos que, de certo modo, retomam de forma mais operativa alguns atributos do “novo modelo de escola” preconizado pelo Plano Melo Antunes, mas agora já norteados por princípios inequivocamente socialistas (Teodoro, 1999, 2001).

Deve sublinhar-se, porém, que a influência do sector vanguardista ficou longe do estado de hegemonia. Assim como os “reformistas”, saudosos de Veiga Simão, também os “vanguardistas”, apologistas de um socialismo de tipo coletivista, sofreram o impacto das movimentações sociais refratárias aos seus desígnios. E muito embora os debates

² O oficial militar Eduardo Correia.

³ O Professor Vitorino Magalhães Godinho.

⁴ Cf. Governo Provisório da República Portuguesa. Programa da Política Económica e Social (1975). Este Programa estabelecia que a “nova política económica” deveria implicar uma “estratégia antimonopolista”, estratégia que, na prática, necessariamente se traduziria no “controlo e orientação do poder económico pelo poder político”, desenvolvido de forma gradual e reformista e não de forma violenta e brusca.

ideológicos em torno da questão educativa tivessem sido nesta altura largamente controlados pelas forças de esquerda e extrema-esquerda, tal não quer necessariamente dizer que esse controlo fosse completamente alcançado, ou que essa quase hegemonia refletisse uma fundamental homogeneidade (Fernandes, 1977; Grácio, 1982). Pelo contrário, tudo indica a ocorrência de uma acesa conflitualidade entre certas correntes principais – e que genericamente traduziram, por homologia, as correntes que se confrontavam no seio do MFA: a corrente vanguardista, a corrente do socialismo de base e a corrente do socialismo pluralista, todas elas atuando num ambiente geral marcado pela vitalidade da sociedade civil e pela relativa fragilidade do poder político. Será esta fragilidade, que inviabilizará o desiderato de imposição ou arregimentação ideológica da sociedade civil por parte das instâncias centrais do poder. Nesta fase conturbada do desenvolvimento da política educativa, mais do que as forças situadas à direita – que nesta altura ainda se acantonavam numa posição defensiva e de certo modo expectante – eram os movimentos de extrema-esquerda, depreciativamente denominados “inconsequentes”, que constituíam o nó-górdio das forças que reclamavam o socialismo vanguardista.

O complexo jogo de confrontações político-ideológicas, mas também de compromissos e acordos tácitos, acabará por plasmar-se conceptual e normativamente na Lei Fundamental de Abril de 1976, lei em que as “classes trabalhadoras” surgem como os principais agentes e destinatários de uma sociedade socialista a construir na base duma democracia pluralista (Monteiro, 1977; Moreira, 1992). Para o sistema educativo, era reservado o papel de instrumento essencial no “desenvolvimento da personalidade” e no “progresso da sociedade democrática e socialista”. Estas e outras determinações constitucionais passarão a assumir o papel de critério legitimador não apenas para a justificação das medidas de carácter revolucionário tomadas, mas, mais fundamentalmente, para a cobertura ideológica dos argumentos defensivos das “conquistas revolucionárias na educação”, desenvolvidas em desespero de causa, já em maré de refluxo da conjuntura PREC.

O 25 de Novembro de 1975 trouxe a ascendência da corrente do socialismo pluralista, traduzida por uma maior influência da aliança “prática” Partido Socialista-Partido Popular Democrático, no quadro do VI Governo Provisório. Em termos práticos, a atuação do ministro na educação⁵ – considerada respeitosa ainda que não completamente consequente para os sectores vanguardistas, agora já em situação delicada – não só não conseguirá dar corpo a muitos dos projetos concebidos no calor da conjuntura anterior, como permitirá, voluntária ou inadvertidamente, espaço de manobra a grupos e movimentos de pressão acentuadamente refratários relativamente àquela conjuntura, e que agora encontravam condições sociopolíticas para uma maior

⁵ O major Vitor Alves. Oficial moderado, integrou o chamado Grupo dos Nove.

expressão pública. A iniciativa de mandar instaurar inquéritos, com o objetivo de averiguar alegadas afetações ideológicas de programas e materiais educativos, constituiu um sinal claro de que não era desejo deste ministro suportar incondicionalmente algumas das medidas anteriormente tomadas (Fernandes, 1977; Gomes, 1977; Cardia, 1977; Teodoro, 1976; 1978; Grácio, 1985).

Iniciava-se assim um processo irreversível de normalização e des-ideologização que, no entanto, apresentará contornos mais marcantes e significativos após a tomada de posse do I Governo Constitucional, dando expressão institucional a um conjunto cada vez mais ativo de protestos erigidos contra o que se convencionou chamar o “avanço gonçalvista na educação”. A proposta de normalização justificada retoricamente na base da necessidade urgente em construir uma educação ao serviço duma sociedade democrática e pluralista – embora tendo constitucionalmente consignado o socialismo como meta⁶ –, foi acompanhada na prática, por uma vigorosa depuração política à esquerda nos aparelhos do Ministério. Em consonância, será desenvolvida uma política expressamente orientada para extinguir ou no mínimo restringir as iniciativas tomadas durante o “Verão quente” e, ainda, para esvaziar os pressupostos ideológicos que tinham estado na sua origem sempre que alguma moldura formal devesse, apesar de tudo, permanecer relativamente intacta. Define-se, em suma, um conjunto de novas fronteiras ou de novos limites na esfera da educação escolar (mas também na da não escolar), uma política contextualizada no processo global de reabilitação de muitos dos mecanismos reguladores do Estado relativamente a diversos domínios da sociedade civil. A sintomática instabilidade política verificada mesmo depois de inaugurada a fase dos governos constitucionais implicará, para os responsáveis pela educação, a incapacidade de delinear e muito menos implementar, com suficiente vigor, um conjunto de linhas estáveis de desenvolvimento para a educação. Apesar deste ponto crítico, em nenhum momento do pós-25 de Novembro o projeto educativo do socialismo vanguardista foi retomado. E mesmo o do socialismo pluralista manifestará, a partir dali, os seus derradeiros estertores.

2. CONFLITOS DISCURSIVOS NO CAMPO INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE UMA “EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA” E UMA “EDUCAÇÃO PROGRESSISTA”

Vejamos o que nos revelam as controvérsias ocorridas a propósito das medidas tomadas para o ensino primário, os princípios educativos e pedagógicos que estruturaram as principais linhas argumentativas e

⁶ Rui Grácio refere a propósito em tom amargo que o socialismo deixou nesta altura não tanto de ser um remorso, mas um estorvo (Grácio, 1976, p.105).

as diferentes visões do homem e da sociedade que nelas se encontram subjacentes. A configuração epistémica das concepções educacionais pode ser entendida como comportando diversos níveis, uns mais conceptual-abstratos, paradigmáticos, outros mais concretos, objetivos (Schein, 1985; Bertrand & Valois, 1994). Neste texto a opção analítica recaiu em dois grandes domínios: o domínio dos postulados culturais e o da concretização da missão da escola. O primeiro, de maior nível de generalidade ou abstração, compreende as controvérsias relativas à natureza humana, à infância e à escola considerada na sua natureza e missão fundamentais; o segundo relaciona-se com os aspetos mais pragmáticos da missão da escola tal como são modelados e produzidos em cada conjuntura política: organização curricular, organização pedagógica (fases de escolaridade, modalidades de avaliação, etc.) regulação e pilotagem (gestão e administração e inspeção).

No campo intelectual da educação do pós 25 de Abril de 1974, vemos emergir um vivo debate em torno da natureza humana e da infância, tópicos de discussão e elaboração cognitiva que as diversas modalidades de trabalho educativo e pedagógico ajudavam, cada um à sua maneira, a concretizar. Para os defensores das medidas de política educativa mais conotadas com as “conquistas da revolução”, havia antes de mais que lutar contra uma concepção burguesa e elitista do homem que consagrava o ser humano como o produto de uma herança genética. Esta “herança” era entendida como um conjunto de “dons”, “tendências”, ou “impulsos” recebidos ainda antes do berço através de uma longa linha de parentesco, e determinando o grosso, senão a totalidade, dos traços de carácter de cada indivíduo.

Para um sector da intelectualidade da educação do pós-25 de Abril de 1974, esta visão, para além de legitimar uma concepção elitista e imobilista da estrutura social, acabava por acolher uma educação de tipo repressivo, vocacionada em grande medida para corrigir a “mácula original de imperfeição” encontrada em cada criança (Benavente, 1977; Fernandes, 1977; Monteiro, 1977; Ramos, 1977; Mónica, 1978). Um dos efeitos práticos desta visão fatalista da natureza humana revelava-se na tendência para a aceitação dogmática de procedimentos de categorização rígida das crianças em contexto escolar, desembocando na constituição de “castas” diferenciadas de alunos. E a retórica “idealista e populista”, emergente na fase marcelista do regime, celebrando princípios igualitários, mais não era, segundo alguns intelectuais da educação, do que uma mera roupagem ideológica da mesma visão naturalista, agora revitalizada com as vestes de uma ideologia meritocrática (Fernandes, 1977). A provar isto apontavam para o modo como se acolhia uma visão individualista do sucesso escolar. A verdade é que, não obstante a inflexão por esquemas de explicação de pendor “psicologista”, teimava-se em deixar de lado os determinantes de na-

tureza sociocultural. A alternativa a este quadro nocional situava-se numa concepção dessacralizada e materialista do homem, uma concepção que, sem rejeitar – muito pelo contrário –, qualquer tentativa de reflexividade científica, desse conta da sua irrefutável complexidade e hetero-determinação. Neste sentido, podia afirmar-se que o ser humano não constituía um ser abstrato, mas um ser histórico, um ser em construção cujas capacidades ou “performances” apenas se desenvolviam plenamente caso as condições proporcionadas pelo meio assim o permitissem (Seclet-Riou, 1975). Consequentemente, a criança em idade escolar deixaria de ser considerada a partir de uma perspetiva fatalista de registo metafísico, biologista ou psicologista, para, ao invés, ser olhada como um ser intrinsecamente digno, com capacidades para desenvolver as suas potencialidades, desde que lhe fossem garantidas condições ambientais razoavelmente propícias (Snyders, 1972, 1974, 1977). O seu desenvolvimento pautar-se-ia por estádios de crescente complexidade – tal como era confirmado pelas investigações da psicologia do desenvolvimento – sendo sempre determinado por necessidades internas de equilíbrio na base de uma interação com estímulos contextuais de vária ordem (Benavente, 1977a).

Acantonados neste esquema ideacional filosoficamente mais otimista e cientificamente mais esclarecido, alguns intelectuais da educação manifestaram sérias dúvidas quanto ao que consideravam ser os efeitos nefastos da política educativa implementada na fase de “normalização”. Insurgiram-se também contra os argumentos produzidos por sectores considerados muito conservadores do ponto de vista educativo, acusados de celebrar uma concepção passadista, retrógrada e reacionária da natureza humana e da educação, diminuindo aquilo que de melhor tinha acontecido durante o período revolucionário. No respeitante à orientação dada à política educativa pelos primeiros governos constitucionais levantavam-se vigorosas objeções ao respetivo alinhamento – mais tácito que explícito é certo –, com uma concepção conservadora da criança, no que pareciam querer retomar as perspetivas e práticas do regime anterior, mas agora protegidas por um quadro político-ideológico de pendor liberal.

Para além das opções concretas tomadas pelo poder político com vista à implementação da ação educativa escolar, é possível captar no campo intelectual da educação uma acalorada discussão de natureza teórica relacionada com a legitimidade ou a pertinência de determinados modelos escolares. Neste contexto parece ter sido razoavelmente consensual a posição de vigorosa denúncia da chamada escola tradicional: uma escola considerada autoritária, seletiva, cega relativamente à sua própria incapacidade para se adaptar aos alunos provenientes dos estratos mais desfavorecidos. Nesta configuração escolar, reduz-se o aluno a um passivo e amorfo recetáculo da cultura escolar, sem que as

respetivas capacidades criativas ou espírito crítico fossem promovidos. Ao professor cabia o papel de garante inquestionável de um ensino rotineiro, livresco, didaticamente pobre, afastado da experiência concreta e da vida. Segundo alguns setores posicionados mais à esquerda, esta escola magister dixet devia, em última instância, ser explicada à luz da estrutura da luta de classes em sociedades de lógica capitalista. O enraizamento deste modelo na estrutura da sociedade portuguesa parecia para esses setores inquestionável. A busca de novas estruturas e instituições sociais ao serviço do “homem novo”, em statu nascendi, era pois encarada como uma tarefa inadiável. Mas tudo parecia indicar que a procura desse modelo não devia pactuar com quaisquer empréstimos decalcados de propostas que, vindas de fora, nada tivessem a ver com as realidades do país. Pelo contrário, deveriam constituir um genuíno produto nacional. Porém, fosse qual fosse esse modelo, não deveria deixar de respeitar um leque de postulados fundamentais: à escola deveria caber um papel profundamente democratizador da sociedade, o que deveria passar, antes de mais, pela indeclinável tarefa de promover a igualdade de oportunidades; deveria também contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, estimulando-lhe, particularmente, as capacidades criativas, críticas e transformadoras, na base de uma abertura ao mundo e à realidade.

Estiveram fundamentalmente em causa dois modelos candidatos à regulação da nova ordem educativa, pelo menos no que diz respeito ao ensino primário: o modelo da escola nova e o modelo da escola progressista. Para os adeptos da primeira, a escola, mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos exaustiva e criteriosamente codificados, deveria procurar orientar as aprendizagens das crianças a partir dos seus próprios interesses e motivações. Liberdade, felicidade, autorrealização eram valores que, articulados com atitudes de observação, experimentação e trabalho coletivo, constituíram o leitmotiv do trabalho escolar (Botelho, 1974; Monteiro, 1975). O professor, inibindo-se de desempenhar papéis diretivos ou moralmente doutrinadores, deveria assumir um papel dinamizador e motivador das aprendizagens, atuando como recurso e orientador geral do trabalho escolar (Bento, 1975). Para os adeptos da escola progressista, as orientações propostas pelo modelo anterior enfermavam de um duplo defeito relacionado com a sua incapacidade para fornecer modelos às crianças, e com a tendência – considerada tão incorreta quanto ineficaz – para celebrar a neutralidade política da escola. Devido ao profundo apego a uma velha metafísica rousseauiana, o primeiro daqueles defeitos conduzia à desvalorização do mundo adulto e à exaltação irrefletida da infância, da sua espontaneidade e possibilidades; o segundo conduzia à constituição de “utopias pedagógicas”, incapazes de entender a escola como um locus estruturado a partir de relações de poder macropolíticas e macroins-

titucional, mas também como um contexto capaz de engendrar novas relações sociais e estruturar novas conceções culturais – desde que tal processo fosse devidamente acompanhado e articulado com mudanças em outros domínios da vida social⁷. Os detratores destas “utopias” contrapunham-lhe aquilo que consideravam ser uma verdadeira “pedagogia de esquerda”, a única capaz de realizar cabalmente a denúncia da neutralidade pedagógica e educativa. Uma pedagogia que ousasse fornecer modelos; que assumisse que os professores não devem abdicar do seu papel estruturador da experiência de aprendizagem da criança; que não enjeitasse mesmo a opção por estratégias pedagógicas que pudessem conduzir à rutura com a respetiva experiência de senso comum (Fernandes, 1977). Uma tal rutura seria legítima sempre que se tratasse de dar a entender à criança que o percurso da humanidade era um dialético confronto entre as classes sociais, desembocando, no fim da história, numa nova ordem, uma ordem cujos arautos não podiam ser senão as classes trabalhadoras.

Do ponto de vista das controvérsias que se desenvolveram a propósito da concretização da missão da escola, a vivacidade e expressão dos argumentos não foi menor. E isto no que respeita tanto à organização curricular, quanto às orientações pedagógicas. O golpe de Estado do 25 de Abril de 1974 e os acontecimentos que se lhe seguiram condicionaram profundamente a natureza dos saberes escolares, os relativos ao ensino primário incluídos. No período anterior a essa data, a seleção dos saberes e a sua organização ao nível do ensino primário constituíram uma indubitável pedra angular de uma construção educativa colocada ao serviço do regime. De um modo geral, para os pedagogos e ideólogos do Estado Novo, o currículo do ensino primário deveria pautar-se por imperativos de transmissão das competências básicas da leitura, escrita e cálculo, articuladas com um leque de mensagens assentes numa matriz simbólica tradicional, nacionalista e judaico-cristã (Bívar, 1971; Mónica, 1978; Sanches, 1985; Carvalho, 1986; Stoer, 1986; Teodoro, 2001).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do novíssimo campo de recontextualização pedagógica (Bernstein 1986, 1990), estruturado após o golpe de Estado, tiveram como motivação imediata a desarticulação urgente das conceções curriculares celebradas pelo regime deposto e, na medida do tempo disponível, a reformulação mais aprofundada de toda a estrutura curricular do primeiro ano de escolaridade obrigatória. Embora ainda de carácter experimental, esta reformulação dava um sinal claro da importância concedida ao período inaugural do percurso escolar. Cedo aliás se começou a desenhar a ideia segundo a qual, naquele período concreto, mais importante do que a aquisição de saberes bem codificados, era sobretudo importante estruturar um tempo

⁷ Autor anónimo, “Georges Snyders: a escola, frente da luta de classes”, in *O Professor*, n.º 18, Junho de 1977, p. 26.

e um espaço educativos de regime flexível e propedêutico, que viesse a permitir uma estimulação global da criança e uma entrada o menos traumatizante possível no universo propriamente disciplinar e académico (Fernandes, 1977). As novas perspetivas curriculares e, muito particularmente, o tratamento conferido ao primeiro período da primeira classe⁸ não deixaram, porém, de constituir controvérsia no campo intelectual da educação. A natureza não sistematizada do trabalho escolar e a larga margem de indefinição das atividades propostas nem sempre foram bem recebidas. Para alguns sectores do corpo docente, tratava-se de uma abusiva interferência na sua esfera de competências, já que aproximava o seu ofício do desempenhado pelo educador de infância. Para além de constituir uma objetiva sobrecarga de trabalho (havia que adequar atividades que eram predominantemente orientadas para o grupo aos vários ritmos e estádios de desenvolvimento individuais dos alunos), estava em causa uma tácita diminuição do seu prestígio profissional. Segundo os mais diretos responsáveis pelo campo político da educação, no período revolucionário, estas objeções apenas mostravam à evidência a grande resistência à mudança revolucionária consequente, fosse essa resistência acalentada por conceções pedagógicas e educativas conservadoras ou por puro reacionarismo político (Fernandes, 1977).

Mau grado estas resistências – que do domínio da esfera propriamente intelectual rapidamente extravasaram para o domínio das práticas educativas – o campo de recontextualização seria mandatado, já em plena conjuntura revolucionária, para alargar a reforma curricular aos restantes níveis do ensino primário. Como resultado, serão produzidos novos programas – os programas “laranja” – propostos como uma peça curricular claramente experimental⁹. A sua apreciação crítica era solicitada a vários interlocutores e tinham como enquadramento privilegiado o conselho escolar, uma instância fulcral da gestão administrativa e pedagógica da escola primária no pós-25 de Abril revolucionário. Pretendiam-se norteados por uma filosofia humanista que celebrasse valores como o respeito pela pessoa humana, a felicidade, a liberdade, a emancipação individual e coletiva e a extinção de privilégios classistas. Estes valores impregnariam os próprios objetivos da ação pedagógica, ressaltando-se, por exemplo, a participação ativa da criança no seu próprio processo de formação – de que o contributo na descoberta, conhecimento e construção do meio físico e social era um dos vetores importantes – a vivência plena da infância, o apelo à atividade e ao espírito crítico, etc. Dos anteriores programas herdavam uma visão relativamente não compartimentada dos níveis de escolaridade, criando o regime de fases e institucionalizando as chamadas “atividades iniciais”. Pretendia-se com esta reforma curricular colmatar os inconvenientes de uma enorme escassez de oferta de educação pré-escolar a nível

⁸ Correspondente ao primeiro trimestre do 1.º ano do 1.º ciclo de ensino básico.

⁹ Designação pela qual eram conhecidos os programas para o ensino primário de 1975, devido à cor alaranjada da sua capa (MEC/SEOP, Programas do ensino Primário Elementar. Direcção Geral do Ensino Básico, 1975).

nacional, criando condições para uma melhor adaptação da criança à escola, no que se preveniria a emergência de mecanismos de seleção tão precoces quanto injustos para a maioria das crianças portuguesas. A implementação, pelos professores, de dispositivos pedagógicos permitindo as comunicações espontâneas, informais e lúdicas dos alunos, a partir de centros de interesse, bem como o seu ajustamento flexível aos vários níveis de desenvolvimento dos alunos, coroariam no domínio da prática estas orientações para o período “propedêutico”. Período findo o qual já se estaria, em princípio, em condições de introduzir a criança em universos de saberes e competências mais sistematizados: *Língua Portuguesa, Meio Físico e Social, Matemática, Expressões, Educação Física*.

Segundo alguns analistas da educação, destacavam-se, neste corpo disciplinar, as rubricas *Meio Físico e Social* e as *Expressões* pelo papel que poderiam desempenhar na construção de um perfil de aluno confluente com a nova sociedade que se pretendia erigir. Para além de se admitir que as atividades previstas no âmbito da primeira daquelas rubricas permitiriam o alcance dos objetivos específicos das restantes, o *Meio Físico e Social* vinha proporcionar uma tomada de consciência crítica relativamente aos problemas sociais, políticos e económicos revelados pela sociedade, criando, portanto, uma predisposição para a sua resolução prática. Por seu lado, as *Expressões*, nas suas várias dimensões, permitiriam a implementação de estratégias de não compartimentação, interdisciplinaridade e globalização do conhecimento escolar, ao mesmo tempo que promoveriam a liberdade de expressão, a criatividade e o sentido estético da criança, a partilha de experiências, tudo condições necessárias para a sua integração no contexto de um processo revolucionário.

Esta reforma curricular, à imagem da primeira, também sofreu um conjunto mais ou menos intenso de críticas, cuja natureza não deixava igualmente de revelar motivações políticas. Algumas dessas críticas, oriundas de sectores mais conservadores, prendiam-se com os seguintes aspetos: (1) o alegado carácter autocrático do campo político da educação, quando desprezou a implementação de procedimentos de consulta considerados como condição *sine qua non* para a legitimação cabal dos novos programas; (2) o carácter pedagogicamente empobrecedor dos programas, na medida em que, pelo facto de não se ver enfatizada com suficiente clareza uma sistematização dos saberes e uma planificação das atividades, não estimulava suficientemente as crianças do ponto de vista cognitivo (o “nivelamento por baixo”); finalmente, (3) o carácter politicamente “vanguardista” e “marxizante” dos seus conteúdos (o que alegadamente revelava sinais de permeabilidade do campo de recontextualização educativa à influência de experiências importadas de países da esfera comunista). Mas, um tanto paradoxal-

mente, os mesmos programas eram apontados por determinados sectores – como o Movimento da Escola Moderna – como completamente desprovidos de qualquer posição marxista. Eles seriam mesmo inspirados por uma visão idealista de feição personalista cristã, pelo cuidado que conferiam ao indivíduo em detrimento do grupo, pela celebração do dualismo indivíduo-sociedade, pela crença tão idealista quanto desajustada no papel da educação como via para a democratização global da sociedade (Fernandes, 1977). Fosse como fosse, para os agentes do campo político na altura no poder, o grosso das críticas, especialmente as oriundas dos sectores mais conservadores, indicava antes de mais a adoção de estratégias concertadas de resistência e oposição de natureza exclusivamente política, advindas de “elementos reacionários da pequena burguesia conservadora” com vista a deter aquilo que consideravam ser a “ofensiva comunista” (Fernandes, 1977, p. 106). Ora, isto apenas revelava, para além de um “preconceito anticomunista” e de uma “incapacidade para compreender a situação da criança das classes trabalhadoras”, um fundamental receio de perda de privilégios culturais (*idem*, p. 110).

Apesar de tudo indicar o contrário, a entrada em funções dos novos agentes do campo político da educação, em agosto de 1976, não se traduziu numa liminar erradicação da aplicação dos programas “laranja” nas escolas (Ribeiro, 1977, 1978). Antes, foram constituídos como objeto de debate público, na esperança de que a discussão viesse a legitimar, com uma mais ampla base de apoio, uma intervenção ao nível dos respetivos conteúdos. Porém, o debate acabaria por trair estas pretensões, consideradas por alguns intelectuais como contrar-reformistas atendendo à natureza das afirmações públicas proferidas no campo político. Pouco tempo depois, será chamado ao campo de recontextualização um conjunto de agentes com o objetivo de avaliar tecnicamente aquela experiência curricular e formular propostas de alteração. E, contrariamente àquilo que se poderia esperar, a orientação daí resultante apontava para uma conceção claramente mais ousada (muito embora se duvidasse da efetiva capacidade deliberativa daqueles agentes de recontextualização relativamente à esfera política). Inquestionável indicador das contradições e ambiguidades do processo de seleção das conceções educativas oficiais nesta fase, foram as afirmações de um prestigiado responsável do campo de recontextualização – curiosamente, um vigoroso adepto do Movimento da Escola Moderna¹⁰ – a propósito dos programas que ele próprio era chamado a reformular (Niza, 1978). Para ele, os programas revestiam um papel dinamizador e revolucionário e, embora constituindo um “marco irrefutável do 25 de Abril na educação”, do ponto de vista ideológico, as suas marcas “liberais” tinham acabado por levar a que as forças conservadoras da prática escolar os apadrinhassem. O que queria dizer que, na sua

opinião, poder-se-ia ter ido “mais longe” em matéria curricular.

Com efeito, o novo programa adotado experimentalmente – o chamado programa “limão”¹¹ – revelou-se uma peça curricular mais radical ao abolir formalmente o sistema de classes e fases, passando o ensino primário a ser constituído por uma única fase com quatro anos de duração, o que não impediu que, do ponto de vista dos conteúdos, as alterações tivessem sido escassas. Com esta iniciativa curricular, pretendia-se uma maior liberdade intelectual para o aluno, um papel menos diretivo para o professor, uma mais nítida focalização nos interesses da criança e, fundamentalmente, uma diminuição do peso seletivo do ensino primário, tudo propostas que, em última análise, se identificavam com os princípios educativos celebrados pelo Movimento da Escola Moderna. A inviabilização prática deste programa (a sua publicação tardia, o facto de nunca ter conseguido ultrapassar a fase experimental, as resistências que suscitou), só viria a confirmar a aparente “incongruência” entre o campo político da educação e o campo de recontextualização. Problema só ultrapassado com a reforma curricular de 1980, medida que os sectores intelectuais mais “vanguardistas” consideravam como uma recuperação das conceções mais retrógradas da construção curricular do pós-25 de Abril (Fernandes, 1977).

Do ponto de vista das orientações pedagógicas que foram assumidas no pós-25 de Abril de 1974, pode dizer-se que elas só parcialmente se reveem nas discussões teóricas em torno dos modelos educativos. O que nos mostra a reconstituição histórica de algumas das mais importantes medidas de política educativa é a radical dificuldade em reduzi-las a uma configuração conceptual bem definida. Contudo, não se fica por isso impossibilitado de tentar retirar dessas medidas algum sentido em função daquilo que nessa altura era discussão teórica corrente. Logo desde o momento inaugural do novo regime, os agentes atuando ao nível da instância de recontextualização educativa apontaram para um conjunto de vetores da ação pedagógica identificados na sua grande maioria com as fórmulas proclamadas pela “escola nova”: a ação pedagógica deveria alicerçar-se no mundo da criança, deveria valorizar o seu ritmo próprio, as suas realizações, individuais ou de grupo. O “amor à criança” e o respeito pela sua personalidade eram assim apontados como os eixos fundamentais de estruturação da prática pedagógica. Já em plena conjuntura revolucionária vislumbra-se, no campo político da educação, uma tendência para articular de forma mais nítida estes princípios com elementos da pedagogia progressista (Monteiro, 1975; Fernandes, 1977). Indicadores desta tendência foram as tentativas levadas a cabo pela DGEB no decurso do “Verão quente” para introduzir (e “fazer doutrina”) o “trabalho produtivo no ensino básico” e a “abertura da escola ao meio social”¹². Inspirada no princípio da abolição da distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual

¹¹ MEC - DGEB, Programas do Ensino Primário, 1978.

¹² DGEB, Anexo à circular n.º 38 de 11 de Agosto de 1975: Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social (in Fernandes, 1977, pp. 235 e sgs.).

– distinção que, afirmava-se, caracterizava qualquer sociedade classista e conservadora –, a introdução do trabalho produtivo socialmente útil na escola, em ligação com a abertura da escola às forças sociais organizadas e à comunidade em geral, vinha possibilitar – supunha-se –, a atenuação do pendor demasiado idealista da “educação centrada na criança”. Malgrado o empenho do campo político na consolidação desta experiência (o que passou inclusivamente pela constituição, em foro de recontextualização, de um grupo de trabalho com o objetivo de coordenar e regular a ação ao nível dos vários estabelecimentos de ensino), as resistências verificadas nos contextos locais das escolas e, mais tarde, a inflexão da orientação política do País viriam a inviabilizá-la (Fernandes, 1977; Castro, 1982). A mesma sorte teve a medida destinada a transformar embalagens em material didático. Na prática, tratava-se de uma medida implementada com o objetivo de suscitar um efeito simbólico mobilizador sobre um sector privado algo insatisfeito com a evolução da situação política durante a conjuntura revolucionária. Para lá das razões mais imediatistas e pragmáticas, subjazia a estas medidas um vigoroso apelo ao sentido coletivista e unitário, suscetível de ser interiorizado pelas várias forças virtualmente mobilizáveis para o esforço da revolução (veja-se a preocupação em chamar à escola os sindicatos, as comissões de trabalhadores e de moradores, dos conselhos de aldeia e assembleias populares). Esta motivação eminentemente política deixava-se perceber mais claramente nas reações dos adeptos e responsáveis por este projeto, no momento em que puderam constatar a sua inviabilidade prática. Para eles, tal circunstância apenas mostrava à evidência aquilo que as “forças da direita” queriam para a escola (Teodoro, 1978).

O debate em torno das orientações pedagógicas oficiais também teve expressão em tópicos clássicos como a realização ou não de trabalhos de casa¹³, a adequação ou inadequação de castigos no âmbito da sala de aula (Moreira, 1976). Mas de maior significado no contexto da organização do processo de ensino-aprendizagem foram porém as questões das fases da escolaridade e da avaliação de conhecimentos (Araújo, 1976; Benavente, 1977; Fernandes, 1977; Soares, 1977; Vitória *et al*, 1977; Sampaio, 1977, 1978). A alteração do regime de quatro classes de escolaridade para o de duas fases de aprendizagem, que acompanhou a entrada em vigor de novos programas para o ensino primário, era legitimada pela oportunidade que oferecia às crianças em idade escolar, especialmente aquelas provenientes de meios mais desfavorecidos (os “meios populares”), de se adaptarem a um *ethos* escolar substancialmente menos seletivo e penalizador; mais recetivo aos seus ritmos de crescimento e idiosincrasias pessoais. Para os defensores deste novo sistema, os seus detratores mais não revelavam do que uma conceção elitista da escola, cujo eixo axiomático passava pela

¹³ Cf. autor desconhecido, “Trabalhos de Casa”, in Escola Democrática, n.º 6, Fevereiro de 1976, p. 11.

celebração de uma ideologia do dom, uma ideologia de efeitos perversos, dando origem a estruturas escolares muito segregadoras. Exemplo disto eram as hostes de alunos repetentes, rotulados e desvalorizados que grassavam pelas escolas do país. Não obstante alguns políticos da educação do período normalizador se terem manifestado algo refratários ao sistema de duas fases, a experiência acabou por prosseguir. Poder-se-á especular se tal longevidade relativa não se terá prendido com as resistências mais ou menos organizadas, movidas por um conjunto de agentes do campo intelectual da educação e professores nos seus locais de trabalho, contra a política prosseguida no período dos primeiros governos constitucionais no sentido de salvaguardar, no que era possível, aquele que tinha sido um dos pilares fundamentais da organização do processo de ensino-aprendizagem no ensino primário do pós-25 de Abril revolucionário. Aparentemente paradoxal terá também sido a radicalização pedagógica proposta pelos agentes do campo de recontextualização, quando convidados a reformular este sistema. Num período em que tudo indicava um previsível abrandamento, senão mesmo uma forte inflexão das inovações até aí realizadas, eis que é proposta a transição do regime de fases para o de “fase única”, no que era uma clara posição vanguardista nesta matéria, defendida entre outros pelo Movimento da Escola Moderna (mesmo em pleno período revolucionário evitou-se nesta matéria “ir longe de mais” – o que significou, na prática, a suspensão condicional da hipótese de se implementar um regime de fase única)¹⁴ (Benavente, 1977; Rodrigues, 1978; Sampaio, 1978). O desenlace desta complexa trama é conhecido. O novo regime proposto e aprovado teve os seus dias contados, assim como os conteúdos programáticos que com ele se articulavam. Sofrendo desde logo a erosão decorrente das resistências que se levantavam na esfera da sua experimentação, acabou por sucumbir definitivamente na conjuntura política seguinte, ideologicamente mais conservadora.

No campo da avaliação de conhecimentos, a polémica instalou-se logo após o golpe de Estado. Desinibidos pela súbita descompressão da vida pública, os ânimos a favor da abolição dos exames no ensino primário – embora não com a espetacularidade que envolveu os atos reivindicativos verificados noutros níveis de ensino –, tiveram de ser, com algum custo, refreados. Atribuía-se aos exames um carácter tão seletivo quanto autoritário e formalista (Soares, 1977; Vitória *et al*, 1977)). Este “baptismo burocrático do saber” andava perversamente de mãos dadas, dizia-se, com modelos de sociedade politicamente autoritários, tradicionalistas e conservadores¹⁵. E, portanto, também não era o pendor “tecnicista” com que frequentemente se ornamentava esta questão, que conseguia elidir o seu carácter essencialmente político (Araújo, 1976). A verdade é que a sua consagração, confirmando as vantagens escolares das crianças oriundas das classes burguesas, elas

¹⁴ Para este Movimento, o sistema de fases ou ciclos era mesmo um sistema para que tendiam todos os países capitalistas, na medida em que se revelava mais económico ao mesmo tempo que, expandindo os ritmos de aprendizagem, fazia diminuir as percentagens de repetência.

¹⁵ Cf. “O Fundo da Questão” in Jornal da Educação, n.º 3, junho de 1977, p. 23.

próprias mais favorecidas, acabava por ser um mecanismo discriminatório para os filhos das classes dominadas. Para os subscritores destas alegações, residiam aqui as razões que explicavam as resistências – explícitas ou tão-somente veladas – dos decisores políticos a uma mudança mais consequente neste campo, mesmo no período “quente” da revolução (Fernandes, 1977). Com efeito, o carácter extremamente delicado da avaliação terá porventura evitado soluções mais radicais, como a da abolição imediata dos exames da quarta classe, tal como era reivindicado. Não negando este princípio, mas céticos relativamente à oportunidade da sua aplicação, os agentes do campo político da educação no período revolucionário admitem, apesar de tudo, introduzir algumas alterações no sistema de avaliação, no sentido do que afirmavam ser a sua “desdramatização” progressiva. Isto passava desde logo pela cedência de um maior espaço de manobra aos agentes locais na organização do processo de avaliação. Uma tal transferência do poder de avaliação implicaria uma maior aproximação examinador-examinado, um maior cuidado com os ritmos individuais quotidianos de progressão académica e, portanto, uma redução do cunho abstratizante e finalista das provas. É preciso não esquecer que esta nova orientação nas práticas de avaliação não pode ser perspetivada de modo isolado relativamente a muitas das iniciativas concebidas e levadas à prática noutras esferas da educação: novos esquemas de formação de professores, novos programas, novos esquemas de gestão e administração, etc., e que com ela se articulavam de forma coerente (veja-se, por exemplo, a importância dada a partir de certo momento à figura do coordenador pedagógico na elaboração das provas – figura que detinha um papel nuclear na articulação de competências pedagógicas e de ação social escolar, a nível concelhio ou de zona escolar – cf. Soares, 1977, p. 13).

Não será por acaso que as iniciativas reguladoras introduzidas pelo campo político da educação após a crise revolucionária tocaram de imediato neste pilar delicado do sistema. A desapropriação dos agentes locais no que concerne à respetiva capacidade executiva em matéria de provas de avaliação foi, para alguns setores mais “progressistas”, um claro indício do ataque dirigido à capacidade de organização autónoma daqueles agentes, o que, segundo os mesmos, prenunciava um retorno a esquemas centralizados, se bem que indiretos, de regulação dos processos de avaliação dos saberes escolares. A posterior abolição definitiva das provas de avaliação no ano de escolaridade terminal do ensino primário e o estabelecimento de um processo mais sistemático e cuidadoso de avaliação – multiplicada esta por diferentes modalidades e momentos – terá sido a manifestação mais visível do esforço de compromisso entre dois contextos institucionais de construção educativa nesta fase: a Secretaria de Estado da Reforma Educativa e a Di-

reção-Geral do Ensino Básico (Soares, 1977). Adivinhava-se por detrás deste e de outros compromissos um certo grau de dissonância – senão mesmo de conflitualidade – de posições. Uma investigação histórica mais cuidada conseguiria, porventura, trazer à tona de água as agitações políticas e intelectuais mais profundas, e esclarecer, por exemplo, os próprios graus de autonomia relativa dos agentes do campo de re-contextualização relativamente ao campo político e dos agentes ou agências daquele campo entre si (Bernstein, 1986, 1990).

Resta, por último, tecer alguns comentários em relação ao domínio da regulação e da pilotagem (da gestão e administração e do inspetorado). Ultrapassadas, no domínio da gestão e administração, as primeiras hesitações do poder central no sentido da implementação de uma reforma de fundo (circunstância em grande medida provocada pela pressão da esfera sindical que não via com bons olhos o protelamento desse processo relativamente ao que já estava a ocorrer noutros níveis de ensino), construiu-se um novo esquema normativo que parece ter garantido razoável consenso. Estabelecem-se nesta matéria princípios e práticas de democraticidade e participação, visíveis por exemplo na natureza colegial dos vários órgãos, e na interligação não unidirecional entre os níveis macro, meso e micro do sistema – embora neste último caso se possa perceber em certos agentes do campo intelectual algum desconforto face àquilo que consideravam ser o carácter “quase autocrático” do vínculo que ligava a escola aos chamados “distritos escolares”: na prática, o vínculo que garantia a regulação das práticas de gestão pelo poder central (Felizes, 1975). Os desenvolvimentos posteriores deste esquema, no decurso do período revolucionário, apenas vieram retocar aqui e ali alguns aspetos, tais como a possibilidade de entidades exteriores à escola, mas com ela de algum modo relacionadas, virem a ter voz consultiva, ou uma distinção mais nítida entre funções administrativas e pedagógicas – no que estas sairiam investidas de maior peso. Validavam-se, pois, os princípios que haviam sido consignados e confirmava-se a orientação originariamente imprimida, prevenindo-se concomitantemente os efeitos da desmobilização que tradicionalmente afetava os professores do ensino primário como corpo profissional. Já no contexto pós-revolucionário, as medidas tomadas pelo campo político da educação acabaram por reforçar, ao nível das estruturas intermédias de gestão, a vertente administrativa em detrimento da vertente pedagógica; e por reduzir a natureza participativa e colegial até aí promovida, alargando a capacidade de cooptação do poder central a esse nível. Para um certo sector do campo intelectual da educação mais diretamente incomodado por estas medidas, era toda uma filosofia de gestão democrática e de escola que naquele momento estava a ser inequivocamente posta em causa.

Similares desenvolvimentos deram-se também no campo da inspe-

ção (Fernandes, 1977; Soares, 1977). Setor com um forte pendor autoritário durante o regime do Estado Novo aliava esse seu carácter – com o que garantia uma forte conformidade do corpo docente para com uma pedagogia de tipo tradicional – a uma relativa debilidade dos seus esquemas organizativos e estruturas materiais. A acentuada escassez de quadros nos serviços de inspeção implicava, por exemplo, e descontadas outras razões, uma orientação exclusivamente fiscalizadora do inspetorado. Após o golpe de Estado, o campo político da educação pretendeu inaugurar uma nova filosofia e uma nova prática nesta matéria. Como componentes essenciais desta nova orientação, contavam-se fundamentalmente o princípio da prevalência das responsabilidades pedagógicas sobre as de inspeção e uma maior horizontalidade na relação inspetor-inspecionado. Consonantes com isto foram as determinações no sentido de revitalizar este corpo profissional através de um investimento na respetiva formação. Em foro intelectual terão sido, contudo, levantadas algumas reservas e suspeitas quanto à total isenção partidária e ideológica das iniciativas levadas a cabo nesta matéria. Já em pleno período pós-revolucionário será precisamente pelo lado da formação do inspetorado que se tentará infletir a orientação até aí imprimida. As medidas que se seguiram foram vistas, por alguns agentes do campo intelectual da educação comprometidos com a construção educativa que no momento entrava em agonia, como visando um claro reforço das competências fiscalizadoras e controladoras dos inspetores-orientadores e, por conseguinte, um reforço do carácter autoritário e hierarquizante, atributos sem os quais a “escola capitalista” não poderia funcionar. Neste sentido também, era toda uma perspectiva de educação e de educador que estava a ser posta em causa; toda uma conceção de homem e de sociedade que entrava em derrocada.

3. ASCENSÃO E QUEDA DE UMA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” NA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA. UMA HISTÓRIA DE EUFORIA E DECEÇÃO

A historiografia da formação de professores para o ensino primário em Portugal revela com particular nitidez a interferência que a conjuntura inaugurada pelo golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 veio provocar no quadro das medidas tomadas neste domínio e as expressivas tomadas de posição que a seu propósito foram dadas a conhecer na esfera pública. A fluidez destas medidas, as suas oscilações e reorientações de sentido, parecem ter surgido ao mesmo tempo como causa e efeito da vitalidade que impregnava o campo intelectual da educação neste período e, a um nível mais abrangente, a própria esfera simbólico-cultural

da sociedade como um todo.

A discussão em torno do perfil do professor reenviou nos para a dinâmica interna das escolas do magistério primário em geral, e para o que ocorreu na Escola do Magistério Primário de Lisboa em particular. Estas instituições de formação, espalhadas um pouco por todo o país, eram, à data de 25 de Abril de 1974, eficazes instrumentos de reprodução social e cultural do regime político que ali findava pela mão dos militares (Pinto, 1977; Matos, 1978, 1978a, 1978b; Nóvoa, 1987, 1991, 1992, 1997; Correia, 1998; Mogarro, 1998; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2012).

Não admira que, após o golpe de Estado, este contributo, a um tempo funcional e simbólico, fosse desde logo objeto de uma vigorosa e inequívoca denúncia, especialmente por parte daqueles com mais diretas responsabilidades no sector (novos diretores dessas escolas, novos professores e formadores, novos responsáveis políticos). Estas escolas eram perspetivadas como tendo desempenhado um papel essencial no doutrinamento de sucessivas gerações de professores nos modelos que os grupos dominantes na sociedade portuguesa pretendiam impor na escola primária: modelos marcados nos seus postulados por uma mundividência cristã, rural e patrimonialista. No cerne da argumentação cáustica contra o papel ideológico desempenhado por estas escolas, encontramos um vivo repúdio do perfil de professor que ali se construía: um professor comprometido com princípios culturais dogmáticos e retrógrados, fiel depositário dos valores nacionalistas, e imbuído de um sentido de missão quase “apostólica”. Nesta medida, e pelas razões contrárias, a influência formativa das denominadas escolas normais primárias – o gérmen histórico das escolas do magistério primário – em grande parte do período de vigência da 1.ª República era objeto de inegável nostalgia. Consideradas muitas delas como autênticos baluartes de inovação pedagógica, como era o caso da de Lisboa, eram vistas como instituições onde se modelavam professores abertos à mudança, animados pelos ideais modernos de laicidade e jacobinismo, quer dentro de cada sala de aula, quer fora dela, junto das comunidades em que se inseriam (Fernandes, 1977; Mónica, 1978; Nóvoa, 1987; Pinheiro, 1990).

Olhando panoramicamente a formação de professores para o ensino primário no pós-25 de Abril encontramos de igual modo os dois grandes períodos que marcaram a vida social e política do País, cada um deles com os seus ritmos e fases próprios. O primeiro período inicia-se com o 25 de Abril de 1974 e termina em julho de 1976, tendo ficado marcado pelos vários momentos e ritmos do processo revolucionário em curso; o segundo inicia-se em setembro de 1976 e prolonga-se (no que nos diz mais diretamente respeito) até ao final da década de setenta, representando o refluxo daquele processo. Também

este período pode ser visto como internamente diferenciado. Com um razoável paralelismo isomórfico, a conjuntura sociopolítica mais alargada é confirmada pelo olhar microscópico centrado sobre a dinâmica local de formação de professores. Como se esperava – e a confirmar a tradição de reduzida autonomia destas escolas –, o que se passou na EMPL a seguir ao 25 de Abril de 1974 é bem o paradigma da política geral definida e desenvolvida para este domínio da educação.

3.1 A PRIMEIRA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO: A REVOLUÇÃO EM ESTADO NASCENTE (ABRIL-SETEMBRO DE 1974)

Do ponto de vista político-estratégico, esta fase inaugural ficaria marcada por uma orientação “cautelosa” dos novíssimos responsáveis políticos, a confirmar também neste domínio educativo as orientações inscritas no Programa do MFA: havia que regular o processo de transição, garantindo um mínimo de normalidade institucional. Por outras palavras, impunha-se a desarticulação do modelo organizativo e pedagógico da formação de professores do Estado Novo, mas sem que isso bulisse irremediavelmente com o regular funcionamento do ano letivo de 1973/1974 mas, também, sem que esse imperativo impedisse a supressão de alguns aspetos emblemáticos daquele modelo como eram o exame de Estado ou algumas peças curriculares ideologicamente mais conotadas com o regime findo. De resto, mantém-se praticamente intacto o corpo docente que mantém o exercício regular das respetivas funções letivas até ao fim desse ano letivo, e os próprios diretores asseguram a preparação dos exames de admissão dos novos candidatos ao curso do magistério primário, terminando as respetivas comissões de serviço no final de setembro de 1974 (Fernandes, 1977). Os estudantes, outros agentes significativos nesta fase, ainda manifestarão, num espírito geral de expectativa e inquietação, algumas divergências quanto à realização dos exames no final do 2.º ano, mas elas serão facilmente resolvidas em resultado da intervenção da UEC – uma organização política estudantil associada ao PCP que começava a revelar uma clara capacidade mobilizadora do movimento estudantil. O seu interesse em manter a todo o custo o funcionamento das escolas do magistério primário é bem revelador da importância que lhes é atribuída no quadro de uma mudança revolucionariamente “consequente” do ensino primário. Na EMPL, a movimentação em defesa do antigo diretor¹⁶, mobilizando estudantes, professores e funcionários, representa neste contexto um mero sinal de derradeira resistência que, em desespero de causa, tenta evitar o estertor anunciado do *status quo*. Aliás, ao que parece, o próprio diretor em exercício, adivinhando o desenlace dos aconteci-

mentos, parece apenas esperar a conclusão das últimas tarefas pedagógico-administrativas daquele ano letivo para poder retirar-se com a dignidade pessoal e profissional possível nas circunstâncias (Pinheiro, 1990; Serra, 2004). O que acaba, paradoxalmente, por representar uma espécie de acordo tácito entre vários agentes significativos: velho diretor em exercício, novo diretor anunciado¹⁷, liderança estudantil, todos interessados em regular sem grandes traumas o processo de transição. Daqui que, do ponto de vista da análise científico-pedagógica e da prática pedagógica, estes primeiros tempos tivessem sido de moratória e expectativa num quadro geral de normalidade institucional. Tanto quanto foi possível saber, manteve-se a estrutura formal da organização e, com a regularidade possível, prosseguiram as atividades letivas inscritas no plano de estudos ainda vigente.

3.2 A SEGUNDA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO:

A REVOLUÇÃO GANHA RITMO

(OUTUBRO DE 1974 - JULHO DE 1975).

Esta fase será mais decisiva que a anterior no que respeita à aceleração da dinâmica revolucionária neste sector. O afastamento dos antigos diretores das escolas do magistério primário e da esmagadora maioria dos professores que aí ensinavam, a cooptação de novos diretores e a renovação dos currícula e programas traduziram o arranque da nova política. O ensaio inaugural de renovação curricular – o possível nas circunstâncias permitidas por um momento político marcado por uma grande provisoriedade de alianças e soluções e já com manifestos sinais de instabilidade – visou tão-somente minimizar os efeitos considerados nefastos dos anteriores currícula, ao mesmo tempo que traria aos futuros professores a possibilidade de conviverem com correntes educativas alicerçadas em novos princípios e paradigmas: a não confessionalidade, a cientificidade dos saberes, o trabalho coletivo e a participação, o espírito crítico, a não diretividade, a abertura da escola

¹⁶ Octávio Neves Dordonnat. Um antigo professor do liceu, com uma razoável literatura pedagógica publicada (cf. Pinheiro, 1990). A história de Dordonnat, enquanto diretor desta escola, tem início em plena conjuntura de controlo pedagógico e ideológico dos professores protagonizado por Carneiro Pacheco. Por convite de responsáveis ministeriais, Dordonnat assumirá funções diretivas em 1943, portanto, um ano após a decisão de reabertura das várias escolas, e na sequência de alegadas dificuldades de Manuel Dantas de Brito – o primeiro a ser convidado para este cargo – em desempenhar tais funções. Dordonnat só sairá em outubro de 1974, completando mais de três décadas ao serviço da EMPL. Uma longa e estável carreira durante a qual soube combinar uma filiação orgânica ao regime do Estado Novo, com uma liderança carismática e paternalista que lhe terá granjeado a estima de professores, estudantes e funcionários. Será mesmo homenageado após o 25 de Abril de 1974, no início da década de oitenta. Uma das salas da EMPL será batizada com o seu nome e, já na década de noventa, no contexto da inauguração das novas instalações da Escola Superior de Educação, em 10 de dezembro de 1992, no edifício da antiga EMPL, terminadas as obras de requalificação. A iniciativa de o homenagear coube diretamente ao próprio ministro da Educação da altura, Roberto Carneiro, presente também como convidado de honra nessa cerimónia. Tal como eu próprio tive oportunidade de testemunhar, esta iniciativa não caiu nada bem junto de uma larga franja de professores que, não se revendo nela, consideravam estar a recuperar-se um símbolo do situacionismo e da ditadura, e assim a “branquear-se” o passado. Como forma de protesto, a maioria deles acabaria mesmo por não estar presente nas cerimónias.

¹⁷ Octávio Dordonat foi substituído por António Janeiro Acabado, o novo diretor nomeado, filho de um ilustre professor com o mesmo nome que havia desempenhado funções docentes e diretivas na Escola do Magistério Primário de Beja (cf. Janeiro Acabado, 1993). António Tiago Janeiro Acabado daria por finda – e a seu pedido – a respetiva missão como diretor nomeado pela tutela no final do ano letivo de 1974/1975. Segue-se-lhe a professora Maria da Luz Leitão igualmente nomeada pela tutela no princípio do ano letivo de 1975/1976 – e que seria responsável pelo recrutamento da maioria dos professores ao abrigo do regime de “experiência pedagógica”. Manter-se-ia no cargo até aos princípios de novembro de 1976, momento em que cessa a sua comissão de serviço.

ao meio (Fernandes, 1977; Matos, 1978).

Porém, do ponto de vista da *orientação político-estratégica local*, as estruturas organizativas e administrativas do poder central cedo revelariam a sua inércia e “emperramento” face à súbita vitalização do ambiente social e pedagógico vivido nestas escolas, a que se juntavam as expectativas exacerbadas dos novos diretores. Esta novíssima elite dirigente, posicionada bem no lado esquerdo do espectro político e organizada em grupo de pressão, desde logo aponta baterias contra alguns sectores dos campos político e de recontextualização da educação, particularmente aqueles que eram designados como “burocratas administrativos” (Pinto, 1977, p. 23). Ao que parece, alguma da estrutura da tutela parecia revelar alguma renitência – mais velada que explícita, é certo – em bulir com o ordenamento jurídico-administrativo do *status quo*. Recordo que, por alturas do 28 de setembro de 1974, se criticava fortemente a incapacidade de certos responsáveis políticos (ou a sua indisfarçável resistência) para levar a cabo um “mais ousado e consequente” saneamento político no seio do aparelho ministerial (Matos, 1978a). Fosse como fosse, a verdade é que as estratégias de denúncia e protesto adotadas pelos novos diretores, e que se prendiam com a necessidade de uma maior capacidade de decisão no processo de recrutamento de novos professores capazes de alinhar com o espírito renovador que se desejava viver nas escolas do magistério primário, acabariam por dar os seus frutos. A aplicação do regime excecional de “experiência pedagógica” foi a solução provisória encontrada para contornar as resistências a que se aludiu¹⁸. Este regime representou assim a criação de um dispositivo legitimador para o funcionamento instituidor destas escolas. A sua entrada em vigor, fruto da forte aliança estabelecida entre alguns dos agentes políticos recém-chegados à tutela e os novos diretores das escolas por eles cooptados, com tudo o que implicou de abertura e experimentalismo, foi a circunstância que fez a diferença, designadamente do ponto de vista do perfil dos novos professores recrutados (Pinto, 1977; Fernandes, 1977). Na EMPL, esta frente renovadora será protagonizada pelo recém-nomeado diretor, que toma a cargo esse esforço em estreita articulação com os estudantes e professores. Mas será pelo lado dos primeiros que a diferença no ambiente interno da organização se fará mais notada. Capitalizando o seu ascendente genérico sobre o movimento estudantil, os jovens representantes da força político-partidária na altura em ascensão no aparelho do Estado, o Partido Comunista Português, saberão assumir a liderança da primeira associação de estudantes, com tudo o que isso implicou de alargamento do respetivo espaço de manobra e capacidade de decisão, regateando “taco a taco” o seu poder com professores e funcionários. Este poder viu-se reforçado pela natureza federativa do movimento associativo, que em pouco tempo se encontra organizado

¹⁸ Decreto n.º 47587 de 10 de março de 1967. Cf. Comunicado da Secretaria de Estado da Administração Escolar de 16 de novembro de 1974, assinado por Protes da Fonseca. Cf. também o Despacho de 30 de outubro de 1974, que alterou o plano de estudos das escolas do magistério.

a nível da totalidade das escolas do magistério primário. Aos escassíssimos professores que transitaram do anterior regime para os novos tempos por impossibilidade administrativa de serem compulsivamente afastados nada mais restaria do que ou a autoexclusão do processo revolucionário que começava a acelerar, ou a acomodação mais ou menos conformada, mais ou menos tácita, à nova dinâmica.

Do ponto de vista da análise científico-pedagógica, os debates passaram muito pela ideia de uma reorganização pedagógica profunda das escolas do magistério primário, que as resgatasse da sua pesada herança de quase meio século. Proclamava-se um novo modelo de formação pelo qual o trabalho escolar “de sala” fosse alimentado e revigorado por atividades extra escolares e por um conjunto de iniciativas de natureza informal a gerir de forma relativamente autónoma por cada escola. Um tal trabalho pretendia ser alicerçado numa estreita articulação entre uma dinâmica individual e uma dinâmica de grupo que contrariasse a visão conservadora, tradicional – “bancária”, na expressão de Paulo Freire – da pedagogia (Matos, 1978a). Concomitantemente, deveriam ser adotadas modalidades de avaliação cujos critérios aferissem não apenas uma estrita apropriação de saberes, mas igualmente a capacidade de intervenção na escola e no meio, as competências relacionais no contacto com a criança, ou o esforço de empenhamento responsável no trabalho. Por outras palavras, o problema colocado por uma avaliação “revolucionária” consistia, para professores e estudantes, em encontrar uma solução que harmonizasse a necessidade de registo da progressão científica dos alunos em função de metas estabelecidas programaticamente – e integrando a capacidade pessoal – e o respetivo nível de “empenhamento” manifestado em todo o processo formativo¹⁹. Por outro lado, o trabalho extraescolar e as iniciativas informais tornariam os futuros professores muito mais sensíveis aos problemas socioeconómicos e socioculturais dos contextos envolventes das crianças que um dia iriam educar. Mas, acima de tudo – era o quadro que aparentemente se desenhava –, tornar-se-iam muito mais conscientes do papel que podiam desempenhar na construção de um projeto político global, explicitamente orientado para a “construção duma sociedade sem classes” (Pinto, 1977, pp. 26-27). Neste quadro de debate, o acordo entre estudantes, diretores de escola e a tutela não foi particularmente difícil de encontrar. Por exemplo, não poderiam ter melhor acolhimento, no primeiro trimestre do ano letivo de 1974/1975, as propostas avançadas pelos estudantes em matéria de avaliação (Fernandes, 1977). Debatidas em plenário de diretores, acabam aprovadas pela tutela, confirmando plenamente os princípios que lhes estavam na origem: a avaliação deveria ser contínua; deveria ter em conta a atividade global do estudante; deveria ser traduzida globalmente numa só classificação, preferencialmente de teor qualita-

¹⁹ Cf. Despacho da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, de 20 de janeiro de 1975.

tivo. Ainda do ponto de vista da análise científico-pedagógica, o tempo agora é de uma intensa atividade reflexiva em torno das realizações e possibilidades da prática. Nas aulas e fora delas, em reuniões ou encontros informais, professores e estudantes esgrimem argumentos buscando fundamentar os seus pontos de vista em posições teoricamente sustentáveis, todos procurando construir um melhor caminho para a educação em Portugal. Os professores, na sua maioria recrutados com base nas perspetivas e práticas pedagogicamente inovadoras de que dão ou deram mostras, encontram na escola do magistério a oportunidade para se filiarem num projeto cultural e politicamente exaltante; os estudantes, com um protagonismo inusitado, não abdicam de um olhar explicitamente crítico do trabalho dos seus formadores, forçando-os ao exercício de revisão das respetivas práticas.

Do ponto de vista da prática pedagógica, as escolas do magistério primário entram assim num clima revolucionário que as leva a desenvolver um conjunto de iniciativas, algumas delas não completamente previstas ou formalizadas em planos de estudos, fruto do súbito alargamento do espaço de manobra pedagógica e organizativa. É o tempo em que professores e estudantes partem “à descoberta da criança”, levando consigo o princípio legitimador segundo o qual esta “não nasce à porta da escola”. Exemplo paradigmático desta nova orientação da prática pedagógica foi o conjunto de atividades desenvolvidas em torno do “levantamento da situação social, económica, cultural e escolar do distrito de Lisboa”, gémen do que viria a ser designado um pouco mais tarde como “atividades de contacto”²⁰. Era alguma da expressão concreta dos novos princípios de formação proclamados, princípios que iriam contaminar indelevelmente a prática já na derradeira fase do período revolucionário.

3.3 A TERCEIRA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO:

A REVOLUÇÃO EM VELOCIDADE DE CRUZEIRO

(JULHO DE 1975 - JULHO DE 1976)

Começamos pelo ponto de vista político-estratégico. Ao longo do ano letivo de 1974/1975, será refletida a experiência de formação desenvolvida num campo de recontextualização técnico-científico bastante alargado e participado. Para a tutela, importava consolidar o sector numa perspetiva revolucionária mais consequente e articulada, o que deveria passar quer por mais uma reforma curricular do curso do magistério (que entre outras novidades definisse uma componente de formação comum ao curso do magistério infantil), quer pelo alargamento da própria duração da formação, mas sem que isso bulisse irremediavelmente com a natureza social dos candidatos, tradicional-

²⁰ Levantamento da situação social, económica, cultural e escolar realizado no distrito de Lisboa pelos alunos e professores da Escola do Magistério Primário de Lisboa de 11 a 14 de março de 1975 (doc. polic. não catalogado) - Centro de Documentação e Informação da ESELx. cf. igualmente Pinheiro, 1996, pp. 79 e sgs.).

mente oriundos das camadas intermédias da sociedade (Fernandes, 1977)²¹. A conceção participada de uma nova estrutura estatutária para as escolas do magistério primário constituiu, para os novos responsáveis políticos, o corolário lógico do processo provisório, de natureza experimental, que estas escolas viviam desde que tinham entrado no regime de “experiência pedagógica”. Uma tal estrutura estabilizaria o currículo, o esquema de gestão e administração e o sistema de recrutamento docente em moldes mais conformes com a tarefa de colocar estas escolas ao “serviço de uma sociedade a caminho do socialismo”²². Na EMPL, a nova diretora, nomeada pela tutela²³, tudo fará para recrutar os professores que podiam à partida levar a cabo este desígnio, num espírito geral de grande abertura. É o tempo em que se franqueia a porta a um vasto contingente docente, diversificado nas suas características e trajetórias profissionais, mas na sua maioria jovens. Será também o tempo da entrada de estudantes de um novo tipo: jovens urbanos, com experiências militantes temperadas nas lutas estudantis, muitos deles já tendo sido alunos em escolas universitárias, motivados não propriamente por uma inequívoca vocação “sacerdotal” do magistério primário, ou por um mero cálculo dos custos económicos da formação, mas por um espírito de militância transformadora da realidade social e cultural do país (Serra, 2004). Inscritos ideologicamente bem na ponta esquerda do espectro político, mostram-se no entanto algo refratários ao que consideram ser a Esquerda “convencional” representada pela UEC. Não muito alinhados do ponto de vista partidário, preferem Mao Tse Tung ou Trotski a Marx ou Engels. Alinham mais pelos grandes pensadores da esquerda como Gramsci, Sartre ou Althusser do que pela conformista *intelligentsia* soviética. Constituindo uma aliança apertada com alguns dos novos professores entretanto recrutados, estes estudantes protagonizarão a mudança sugerida pela tutela, num espírito tal de partilha e *elan* mobilizador que muita da linha que convencionalmente divide os estatutos de professor e de aluno se encontrou ali relativamente esbatida. Uma tal cumplicidade não deixaria de ser encarada por certos sectores estudantis – precisamente os representantes da tal esquerda “convencional” que viam agora colocado em questão o seu ascendente sobre o resto dos estudantes e sobre o próprio processo de tomada de decisão no interior da Escola –, como um claro sinal de “seguidismo” tão impróprio quanto indesejável. O desenlace desta dinâmica veio plasmar-se numa solução de compromisso ao nível da composição político-ideológica da segunda associação de estudantes, eleita no final do ano letivo de 1975/1976 (Serra, 2004). Fosse como fosse, a verdade é que professores e alunos levam ainda mais longe o modelo de formação ensaiado desde os primeiros tempos

²¹ O regime anterior havia extinguido o ensino infantil oficial em 1937, o qual fora instituído durante a I.ª República. De acordo com o estabelecido neste despacho, os dois cursos criados apresentavam um 1.º ano comum e propedêutico. Os alunos tinham a possibilidade de optar ora por um ora por outro, após a frequência desse 1.º ano, em “função dos seus interesses, as possibilidades das várias Escolas e as necessidades do país”. As escolas que se candidatariam à formação para o ensino infantil – havendo, em muitas delas, núcleos já constituídos para esse efeito, em antecipação à decisão governamental –, seriam as seguintes: Aveiro, Chaves, Castelo Branco, Évora, Fundão, Guimarães, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Vila Real, Viseu, Angra do Heroísmo e Funchal (cf. Matos, 1978b, p. 37).

²² Objectivos da Escola do Magistério Primário e Infantil (Reflexão do Grupo de Trabalho do N.A.O.P.). Documento policopiado, s/d. Arquivo pessoal.

²³ Como vimos, Maria da Luz Leitão.

da “experiência pedagógica”, num quadro de grande permissividade e condescendência manifestados pela tutela.

Do ponto de vista da *análise científico-pedagógica* e da *prática pedagógica*, as novas ideias e práticas de formação de professores que, em fase inicial do processo revolucionário, ainda manifestavam um certo grau de desarticulação serão objeto, na sequência da alteração curricular nos fins de julho de 1975, de uma mais clara formalização²⁴. Os seus princípios nucleares, como sejam o carácter sincrético e interdisciplinar do conhecimento, a ligação teoria prática, a abordagem crítica e transformadora da realidade, vinham materializar-se num corpo de áreas de saber, disciplinas, “situações educativas” e “atividades” que – e esta era, aparentemente, a intenção da tutela – estruturariam o perfil do novo professor a sair da Revolução: um professor que, para além das suas funções propriamente docentes, soubesse ser um “dinamizador cultural”, mas também um ator político em sentido lato, na medida em que soubesse argumentar “responsavelmente” em desfavor de uma “impossível conciliação de classes”, ou na medida em que não esmorecesse face aos perigos de uma política de “recuperação imperialista e capitalista” (Fernandes, 1977, p. 136). Num esforço de legitimação das medidas tomadas, alguns dos agentes do campo intelectual com responsabilidades políticas neste sector não deixaram de apontar para aquilo que se convencionou chamar de “tradição pedagógica portuguesa”. Tradição esta alicerçada em grande medida no ideário pedagógico dos já distantes tempos republicanos, e tendo António Sérgio como um dos seus mais importantes expoentes. Admitiam, contudo, que as condições permitidas pelo 25 de Abril de 1974 abriam perspectivas mais radicais e consequentes, se comparadas com as verificadas na sequência de 5 de Outubro de 1910: a um movimento republicano reformista, encabeçado por uma pequena burguesia intelectual, progressista e idealista, deveria contrapor-se agora um movimento mais radical e exigente quanto à necessidade de mudança. Este novo drama histórico teria de ser protagonizado por um bloco social mais participado, composto pelo operariado e campesinato, aos quais se deveriam juntar as “camadas intermédias antimonopolistas” (Fernandes, 1977, p. 137). Aos futuros professores caberia um papel de forma alguma negligenciável neste novíssimo movimento revolucionário.

Por conseguinte, olhando panoramicamente quer os conteúdos dos debates, quer o desenvolvimento prático do currículo no ano letivo de 1975/1976, constatamos o ímpeto da construção participada de um modelo de formação de professores sociocrítico, de pendor socializante. Trata-se de um modelo caracterizado por uma forte orientação no sentido da reflexão sobre a prática e da problematização social. Espe-

cialmente significativo neste contexto foi a entrada franca das ciências da educação em geral, e das teorias sociais da educação em particular – teorias que forneciam uma leitura dialética e materialista da vida em sociedade e do papel da educação como mecanismo de reprodução social e cultural. Havia que preparar os futuros professores para o exercício de inteligibilidade descodificadora da estrutura social: das suas linhas de força e dinâmica de transformação; impunha-se sensibilizá-los para a importância das condições objetivas de existência das diferentes classes, estruturas e grupos sociais, quadro de vida concreto onde as crianças nasciam e cresciam e não raras vezes morriam; havia igualmente que torná-los conscientes do facto de que o seu próprio comportamento e atitudes face aos alunos não escapavam a tais determinantes, pelo que se tornava imprescindível a reflexão em torno da relação pedagógica enquanto relação social e cultural a qual tanto pode agravar quanto atenuar a seleção social. Numa ideia-chave: era imperioso motivá-los a colocarem-se “ao lado das classes interessadas na construção do socialismo”²⁵. Esta conceção da sociedade e do papel do professor nessa sociedade articulava-se com uma visão construtivista da criança e do seu processo de desenvolvimento. Piaget e Freud, por exemplo, facilitavam o acesso científico às estruturas cognitivas e afetivas profundas da criança, mas da criança “real”, não da criança encarada como uma espécie de adulto miniaturizado tal como as conceções idealistas da pedagogia tradicional tendiam a representá-la. O modelo de formação praticado neste período áureo da revolução afasta-se assim do didatismo convencional, centrado na sala de aula e nos reportórios pedagógicos para ensinar a “ler, escrever e contar”. Os saberes relativos ao contexto do processo de ensino-aprendizagem tomam primazia – mesmo que essa não fosse à partida uma intenção totalmente assumida – face ao *conhecimento dos conteúdos* ou ao *conhecimento didático dos conteúdos*, desequilibrando, segundo alguns, a dinâmica da própria formação. Do reportório de métodos utilizados em sala de aula, contam-se as discussões, a reflexão crítica de casos, a análise de textos de apoio, complementados pelos trabalhos de grupo, valorizando a investigação e a procura autónoma do saber, e as visitas de estudo como modalidade privilegiada de contacto com o “mundo real”. Tenta deste modo diluir-se o modelo dualista assente na separação austera entre os “fiéis depositários do saber” – os professores – e os que o “recebem” pacífica e acriticamente, abrindo portas a uma nova maneira de encarar o binómio educador-educando²⁶.

²⁴ Cf. Despacho do ministro da Educação, José Emílio da Silva, de 31 de julho de 1975.

²⁵ Cf. Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, 1976/77 MEC – DGEB, p. 2.

²⁶ Cf. Relatório. Escola do Magistério Primário de Lisboa, ano lectivo 1975/76. (Doc. não catalog.) Arquivos do Centro de Documentação e Informação da ESELx., p. 20.

3.4 A PRIMEIRA FASE DO PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO: SUSPENSÃO IMEDIATA DA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” (JULHO DE 1976 - JANEIRO DE 1977)

O inquérito requerido em sede parlamentar e mandado instaurar pelo derradeiro governo provisório face aos “acontecimentos” e “queixas” relativos às escolas do magistério primário²⁷, o adiamento da aprovação dos estatutos destas escolas e o relativo atraso na aprovação do plano de estudos com o qual se visava consolidar as duas reformulações curriculares anteriores constituíram um claro prenúncio de que o projeto de formação até aí ensaiado entraria em rápido retrocesso (Fernandes, 1977). Do ponto de vista da orientação político-estratégica, a primeira fase da normalização neste sector inicia-se com a publicação do despacho²⁸, já da responsabilidade dos novos governantes legitimados democraticamente, e termina com os preparativos para a eleição da direção de escola, na sequência da publicação do despacho ministerial que institui novas regras no respetivo esquema de governação²⁹. O regime de “experiência pedagógica” é assim suspenso, ficando os diretores das escolas sem base legal para prosseguir com o recrutamento de mais docentes, ou com a possibilidade de reconduzir os que aí lecionavam. Para a tutela, estava em causa levar a cabo um “saneamento ideológico” das escolas do magistério primário, acabando de vez com a “ofensiva gonçalvista” que alegadamente nelas se tinha instalado a pretexto da necessária reforma dos modelos de formação de professores (Cardia, 1977). A desarticulação da orientação imprimida pelo regime de “experiência pedagógica” tem continuidade com uma série de outras medidas, quer ainda relativas ao pessoal docente, designadamente a publicação do normativo que estabelece o concurso público documental como condição de recrutamento, quer relativas ao currículo e programas, de que a suspensão da polémica disciplina de *Teoria Dialéctica da História* é apenas um vivo exemplo³⁰. Os mais diretamente visados por estas medidas de forte restrição, os professores e diretores do período revolucionário, cedo se dariam conta de que estava em causa a sua própria continuidade nas escolas do magistério primário (Pinto, 1977; Fernandes, 1977). Mais: o sentido destas medidas apontava mesmo para uma perigosa hipoteca da “renovação pedagógica” que vinha sendo ensaiada neste importante sector da educação. Em estreita aliança com uma significativa fatia do corpo discente, depressa desenvolverão estratégias retóricas de denúncia e justificação junto da tutela e da opinião pública – com o apoio de alguma imprensa conotada com a esquerda não afeta à força político-partidária agora no poder – com o objetivo de infletir, naquilo que era possível, uma tal “ofensiva” go-

²⁷ Cf. Diário da Assembleia Constituinte, n.º 102 de 13 de Janeiro de 1976 – reportada à sessão n.º 101 de 12 de Janeiro; cf. igualmente, Fernandes (1977, p.143).

²⁸ Despacho n.º 61/76 de 29 de Julho com o qual os secretários de Estado da Orientação Pedagógica – Romero de Magalhães – e da Administração e Equipamento Escolar – Almerindo Marques – determinaram a suspensão do regime de “experiência pedagógica” a que estavam sujeitas as escolas do magistério primário. Com esta suspensão, foi retirada aos seus respetivos diretores a faculdade de recrutar o pessoal docente – faculdade que, como vimos, lhes era conferida pelo Decreto n.º 47 587 de 10 de Março de 1967.

²⁹ Decreto-lei n.º 725/76 de 13 de Outubro. Cf. também o despacho 82/76 de 7 de Setembro, que clarifica os mecanismos e regras da contratação de professores para as escolas.

³⁰ Cf. Despacho de 6 de Agosto de 1976, arquivo da DGEB.

vernamental. Estratégias que não terão tido, contudo, aquele impacte que se pretendia, tendo em conta a firme orientação do novo governo, com o próprio ministro da tutela vindo a terreiro esgrimir argumentos justificadores da opção saneadora³¹. O afastamento dos diretores do período revolucionário e o anúncio das novas regras para a governação destas escolas constituíram, neste quadro, um importante mecanismo de regulação normalizadora.

Na EMPL este mecanismo traduziu-se na cooptação, pela tutela, de um diretor capaz de assegurar provisoriamente a gestão da escola naquela fase de transição, acompanhando o recrutamento e a chegada dos novos docentes, na sequência da abertura do concurso documental, e preparando as primeiras eleições para a direção. Coincidentemente ou não, a opção recaiu num dos antigos professores efetivos do tempo do anterior regime e que sempre se havia mostrado relativamente desconfortável com muita da dinâmica revolucionária observada na escola após Outubro de 1974³². Ainda nesta fase, as manifestações de resistência dos professores dispensados e dos estudantes mais ressentidos com a nova orientação política passarão a diversificar-se em função dos respetivos estatutos e espaços de manobra. Os primeiros, do *lado de fora*, ponderando o peso das suas mais-valias profissionais e as condições de cumprimento dos requisitos formais, concertarão esforços no sentido de se candidatarem, se possível em bloco, ao concurso documental entretanto aberto; os segundos, do *lado de dentro*, apontarão baterias para alvos como as provas sumativas ou o *numerus clausus*, em clara divergência de posições com a direção interina da escola.

Não será de estranhar que este primeiro pacote de medidas restritivas tomadas pela tutela tenha implicado uma primeira elevação no tom dos confrontos argumentativos ocorridos no campo intelectual da educação em geral e no campo local da análise científico-pedagógica em particular. As controvérsias estruturam-se, então, em torno da natureza e efeitos do regime de “experiência pedagógica”, tal como tinha sido ensaiado até ali. Os opositores à alegada “comunização” das escolas do magistério primário, ao mesmo tempo que defendiam a justa aplicação das novas medidas denunciavam, designadamente: (1) a alegada instrumentalização político-ideológica do regime de nomeação dos diretores e de recrutamento do respetivo corpo docente; (2) a correlativa ideologização e partidarização do seu funcionamento pedagógico, particularmente no que respeitava à definição dos critérios de avaliação dos exames de admissão dos candidatos aos cursos; (3) o carácter alegadamente sectário, ideologicamente unilateral, ou profissionalmente irrelevante de certas peças curriculares. Os fundamentos legitimadores deste libelo encontramo-los no princípio da inadmissi-

³¹ Em carta enviada ao jornal O Diário, e publicada na sua edição de 11 de Setembro de 1976, Sottomayor Cardia terá oportunidade de justificar o afastamento de grande parte dos professores que exerciam funções nas escolas do magistério primário.

³² O professor Moreirinhas Pinheiro, recentemente falecido. Será nomeado como responsável pela direção, por despacho de Romero de Magalhães, na qualidade de professor efetivo mais antigo. Antigo docente de Didáctica Especial e de Legislação e Administração Escolares, terá a expressa incumbência de gerir internamente aquele período de transição, o que passava, entre outras responsabilidades, por acompanhar a chegada dos novos professores na sequência da abertura do concurso documental, abrir o ano letivo (ano esse cuja abertura ocorreria apenas no dia 11 de janeiro de 1977), e preparar a eleição para a direção da Escola. As circunstâncias que rodearam a sua nomeação seriam mais tarde clarificadas pelo próprio (Pinheiro, 1996, p. 12).

bilidade do doutrinação ideológico e partidário da educação numa sociedade e Estado democráticos. Defendia-se que o princípio do pluralismo já havia sido devidamente consagrado na Constituição, quando aí solenemente se tinha proclamado que o Estado não podia arrogar-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Mas, paradoxalmente, os refratários às novas medidas políticas “desideologizadoras” denunciavam-nas à luz da mesma Lei Fundamental, mas esgrimindo outros princípios e partindo de outra *exégésis*: a opção socialista consignada constitucionalmente deveria obrigar o Estado a programar a vida nacional – pelo menos ao nível da esfera pública – em conformidade com este projeto político e ideológico. Escamotear tal imperativo era dar guarida a interpretações minimalistas e truncadas dos preceitos constitucionais e pactuar, ainda que tacitamente, com as forças políticas situadas mais à direita do espectro político.

Observando mais de perto o *campo de análise científico-pedagógica* tal como se apresentou na EMPL, vemos que o conteúdo da argumentação defensiva e justificadora produzida pelo corpo docente mesmo à beira do “saneamento” vai no sentido de se evocarem alguns dos princípios que haviam presidido ao respetivo trabalho durante aquele par de anos, e os efeitos inequivocamente positivos para a vida escolar obtidos com a sua adoção³³. O espírito de “conquista do saber”, a tentativa constante de introduzir a perspetiva de investigação no processo de ensino-aprendizagem, o acolhimento da criatividade (em que a “arte e a ciência concorriam com igual dignidade”), a ênfase no conhecimento da realidade “concreta”, eram os pilares nos quais assentava a dinâmica da formação. Novas expressões pedagógicas tinham assim visto a luz do dia, fazendo da experiência formativa um exercício de construção permanente em que professores e alunos mutuamente se reviam e implicavam: os primeiros, assumindo uma função dinamizadora e orientadora; os segundos, ultrapassando a atitude passiva e acrítica perante os saberes transmitidos. A valorização do trabalho de grupo como contexto privilegiado de discussão e reflexão crítica e autocrítica surgia de novo com uma importância acrescida. A avaliação assumia uma forma de “aprendizagem metodológica”, uma forma de apoiar o próprio crescimento da pessoa do educando. Em suma: mesmo que ensaiado em regime experimental – logo suscetível de correção e melhoria – o modelo de formação construído até aí ia ao encontro das necessidades de uma *nova Escola*, uma Escola que fosse muito mais do que um lugar onde as “aulas simplesmente decorriam”. É por esta razão que uma boa fatia dos argumentos de denúncia e justificação por parte dos professores com saída anunciada denotam o esforço de demonstrar por “A mais B” que o quadro de critérios de admissão definido pela tutela para o concurso público – dando primazia a modalidades “clás-

³³ Cf. Comunicado aos Órgãos de Informação. Aspectos pedagógicos e laborais relativos à Escola do Magistério Primário de Lisboa. Documento policopiado, não catalogado, s/d. Arquivos do Centro de Documentação e Informação da ESELx.

sicas” de formação e profissionalização docente – andavam longe de garantir o recrutamento dos profissionais mais competentes do ponto de vista das reais necessidades de oferta de formação pelas escolas do magistério primário. Pelo contrário, os “efeitos perversos” de tais regras seriam facilmente notados em devido tempo, desembocando na “sujeição de uma experiência pedagógica inovadora a um enquadramento teórico, académico e docente tradicional”³⁴. Esta retórica de denúncia foi devidamente acompanhada por pressões junto da tutela, tentando forçá-la a considerar, para efeitos de apreciação do perfil dos candidatos a docentes, um esquema de habilitações académicas e profissionais obrigatoriamente enriquecido com a prática pedagógica adquirida nestas mesmas escolas durante o regime de “experiência pedagógica” (Serra, 2004).

Nesta primeira fase do período normalizador, a intensa atividade no domínio do político-estratégico não suscitaria apenas um avivar dos debates em foro de análise pedagógico-científica, mas forçaria mesmo o campo da prática pedagógica a uma espécie de moratória. O razoável atraso no início das atividades letivas nesse ano de 1976/1977 é bem elucidativo a este respeito. Isto não obstante algumas iniciativas de natureza pedagógica (“pré-letivas”), autênticas manifestações de resistência que, nesta ou naquela escola do magistério do país, ainda se organizaram com o objetivo de defender a “experiência pedagógica”.

3.5 A SEGUNDA FASE DO PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO: DESARTICULAR O QUE RESTA DA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” E REORIENTAR O SECTOR (JANEIRO DE 1977 – JULHO DE 1978)

A segunda fase, e última no quadro empírico observado, inicia-se com a primeira eleição para a direção de escola, em finais de janeiro de 1977³⁵, e termina com a publicação da lei que, em julho de 1978, institucionaliza o ensino superior de curta duração, colocando no horizonte as escolas superiores de educação. No quadro específico do contexto organizacional da EMPL, foi o tempo do “protagonismo local da contra-reforma”. Direção democraticamente eleita e tutela articulam-se numa ação nomotética isomórfica difícil de contrariar pelas forças que viam perigar as “conquistas da revolução” na formação de professores (e na sociedade em geral). Portanto, do ponto de vista político-estratégico, este foi o tempo em que vemos a tutela consolidar a sua cruzada contra o que entendia ser a “ofensiva gonçalvista” nestas escolas, apontando já para uma nova configuração do esquema de formação. As primeiras medidas tomadas para este setor revelar-se-iam como um mero prenúncio de uma escalada de iniciativas políticas visando infletir definitivamente os efeitos da orientação prática e simbólica levada a cabo

³⁴ Era o que se dizia num artigo de autoria anónima (um “grupo de professores”) intitulado “Escolas do Magistério Primário”, publicado n.º O Professor, n.º 15, dezembro de 1976, pp. 13-15.

³⁵ De que saiu vencedora Maria Isabel Corte-Real, uma antiga docente de Psicologia Aplicada à Educação e de Organização Política e Administrativa da Nação, estreita colaboradora de Octávio Dordonnat até à demissão deste, em setembro de 1974, na qualidade de secretária da EMPL.

no decurso da conjuntura revolucionária. A despeito das manifestações de protesto e resistência – quer dos professores quer dos estudantes mais saudosos da “experiência pedagógica” –, a aprovação de dois novos planos de estudo, respetivamente para os anos letivos de 1977-1978³⁶ e 1978-1979³⁷ e a criação de novas regras de avaliação e frequência³⁸ vieram juntar-se ao novo quadro normativo de recrutamento docente, aumentando mais ainda o ímpeto regulador em matéria de magistério primário por parte do Partido Socialista como a nova força político-partidária no poder. Particularmente restritivas foram as regras definidas pela tutela, em articulação estreita com o conjunto dos diretores das escolas, para a avaliação e a frequência do ponto de vista do espaço de manobra dos alunos, o que suscitou, da parte de alguns sectores estudantis, vivas reações de indignação e protesto. Aliás, é em torno destas novas orientações que se irão extremar as posições, não apenas entre professores e estudantes, mas também no seio destes últimos, como mostram as clivagens ocorridas a propósito das provas sumativas (os “exames”) decretadas para o 2.º ano do curso no final do ano letivo 1977-1978³⁹. A estas clivagens não parece ter sido alheia a influência da associação de estudantes saída do escrutínio de fevereiro de 1978, considerada por certos sectores estudantis mais insatisfeitos com o rumo dos acontecimentos como demasiado pusilânime, manifestamente incapaz de representar os reais interesses dos discentes junto da tutela e da direção da escola. Tudo isto, ainda segundo eles, a coberto de um pretensa equidistância ideológica (“sem rótulos”) que o reacionarismo de extrema-direita demonstrado efusivamente aqui e ali por alguns dos seus membros claramente desmentia. Apesar de tudo, ainda se tinha conseguido organizar alguma resistência com resultados favoráveis aos estudantes, como por exemplo a luta que acabaria por impedir *in extremis* a instituição de regras muito restritivas em matéria de frequência e assiduidade⁴⁰.

Mas o xadrez micropolítico da EMPL nesta segunda fase apenas pode ser reconstituído na sua plena complexidade com a identificação de uma peça de importância estratégica: a primeira diretora eleita pelos seus pares em escrutínio democrático. Como se viu, uma professora ainda do tempo do anterior regime, e que, mesmo à distância, sempre se havia manifestado profundamente inconformada com a dinâmica revolucionária. Aglutinando em seu redor os colegas igualmente refratários a essa dinâmica – vários deles recém-admitidos em concurso, e figuras que haviam sido objeto de saneamento no imediato pós-25 de Abril –, esta nova diretora tudo fará para retraduzir localmente as diretivas restritivas e normalizadoras dos novos responsáveis ministeriais. Para uma boa parte dos professores e dos estudantes, ela representará a mais viva expressão do movimento geral de “contra-reforma” que as

escolas do magistério estavam a sofrer. Será esta “frente conservadora”, com diretora recém-eleita à cabeça, que se organizará ao longo do ano letivo de 1977-1978 para combater o que considerava ser a “frente comunista” que teimava, mau grado os novos tempos de “depuração” política e ideológica, em manter-se viva junto do corpo docente, mas também discente. Da parte desta diretora, o combate mostrava-se duro nos seus contornos. Junto dos professores, exprimia-se por exemplo no afastamento de certos elementos que, em resultado das suas atitudes ou comportamentos conotados com uma esquerda política e ideologicamente “inconvenientemente”, se tornavam “indesejados”, fazendo para isso uso de uma interpretação algo forçada, mas apesar de tudo legítima do quadro normativo disponível. Junto dos estudantes, afirmando frontalmente as suas prerrogativas de governação, não se coibindo mesmo de, naqueles momentos em que os ânimos mais se incendiavam, se envolver em confrontos diretos com eles. Como vimos, o seu estilo pessoal impositivo e voluntarioso acabará mesmo por fazê-la perder as eleições seguintes, em setembro de 1978, para uma outra candidata⁴¹, uma figura muito mais moderada e que emergia como uma espécie de menor denominador comum às diversas sensibilidades no interior do corpo docente e da escola em geral (“à margem das castas políticas”),⁴² capaz, portanto, de atenuar as fortes dissensões que nela se exprimiam (Serra, 2004). Mas ainda antes deste desenlace, serão aquelas duas “frentes”, cada qual com as respetivas lideranças e respetivos seguidores mais ou menos mobilizados, as forças responsáveis pela profunda fratura do ambiente interno nesta fase: a “frente conservadora” ou da “direita” e a “frente da esquerda” ou também “comunista” (designemo-las no seu modo simplificado, tal como eram globalmente conotadas pelos agentes). A crispação observada, fortemente bipolarizada, acabará por contaminar mesmo os debates do campo da *análise pedagógico-científica*, a tal ponto que a racionalidade de muitos dos enunciados produzidos pelos participantes nesta instância deixará de ser ponderada em função da respetiva qualidade teórica e lógica, ou do seu contributo reflexivo para a clarificação e resolução dos problemas levantados pelo processo de formação, para passar a sê-lo em função da coloração política e ideológica que se sabia ser a do(s) interlocutor(es). Em geral, a opinião de cada um era assim “catalogada” em função do que “já se sabia e esperava de cada um” do ponto de vista da sua filiação política, fosse ela explícita ou tão-somente adivinhada. Este “gás político” irá ainda acalentar o ambiente interno da EMPL praticamente até ao final da década de setenta, exaurindo-se ao longo da década seguinte. Já com as escolas superiores de educação no horizonte⁴³, e anunciada a morte das suas progenitoras, vemos manter-se mais ou menos intacta a estrutura de alianças no seio do corpo docente, regressando a direção da *Casa* às mãos da frente “conservadora”, que aí

³⁶ Cf. Ofício-Circular n.º 350 de 12 de agosto de 1977, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.. Cf. também o Despacho n.º 115/77, DR, II Série, n.º 204 de 3 de setembro.

³⁷ Cf. Despacho de 4 de julho de 1978.

³⁸ Cf. Conclusões da reunião de directores das Escolas do Magistério Primário nos dias 16 e 17 de fevereiro. Documento não catalogado, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.

³⁹ Cf. “Exames, histórias de uma rua estreita”, in *Transformação ou Rotina...?*, Jornal Periódico de um Grupo de Alunos da E.M.P.L., n.º 1, Maio de 1978. Cf. igualmente *Rotina ou Transformação*, n.º 2, de Outubro de 1978.

⁴⁰ Cf. “História – incompleta – de 4 anos de uma escola” in *O Pudim*, n.1

⁴¹ Maria Alzira Barros Rosa.

⁴² Cf. “Comentários às eleições para a directora” in *Transformação ou rotina?*, outubro de 1978, p. 11

⁴³ Dando cumprimento ao estabelecido no Programa dos I e II Governos Constitucionais, o Decreto-lei n.º 427 – B/77 de 14 de outubro, ratificado e emendado pela Lei n.º 61/78 de 28 de julho, institucionaliza o ensino superior de curta duração (mais tarde conhecido como ensino superior politécnico) e estabelece a criação das escolas superiores de educação. Estas novas instituições de formação de professores resultariam assim da reconversão das escolas normais de educadoras de infância e das escolas do magistério primário.

se manterá até aos derradeiros anos do seu ciclo vital.

Olhando agora para o lado da *análise pedagógico-científica* e da *prática pedagógica*, percebe-se que, não obstante a vivacidade das controvérsias ocorridas, o modelo sociocrítico de formação de professores da conjuntura revolucionária dava mostras dos seus últimos estertores. O conteúdo da retórica legitimadora da tutela em matéria curricular, embora não completamente esclarecedor, exorta os responsáveis pela formação a adotarem uma perspetiva “personalista”, centrada sobre o “desenvolvimento de um projeto de vida responsável” do educando⁴⁴. Não negando que a educação sempre se revela como um “ato político”, dá-se no entanto preferência à ideia de uma educação como “ato humano” que sirva para aproximar as gerações em entendimento “universalista”. Na definição dos objetivos da formação a ministrar pelas escolas do magistério, alguns vestígios da Escola Nova são, aqui e ali, detetáveis: deveria “respeitar-se a criança como ser global e individualizado”; importava “conhecer e respeitar o seu ritmo evolutivo”; impunha-se que as opções pedagógicas permitissem ao formando e à criança agir com “autonomia e liberdade”. Se estes princípios legitimadores não se reveem claramente na prática da formação prosseguida nesta fase, muito menos são captados os que no período revolucionário a infletiram num sentido pedagogicamente radical. Excluem-se dessa prática as *Atividades de Contacto*, os *Seminários*, as *Atividades Optativas* e as *Atividades de Intervenção Escolar*. Desaparecem também as disciplinas de *Introdução à Política* e de *Sociologia*, passando esta última a integrar o programa de *Pedagogia*. Não será apenas o seu estatuto de subalternidade académica – perdendo o peso e a autonomia disciplinares que antes detinha – mas, sobretudo, a natureza dos seus conteúdos programáticos, que tornará a *Sociologia* como uma das peças-chave para o entendimento da nova orientação. Acantonada num nicho apertado do plano de estudos, e partilhando o espaço com a *Dinâmica de Grupos*, distantes pareciam estar os tempos das teorias sociais marxistas de pendor mais ou menos estruturalista, ou das perspetivas materialistas-dialéticas da história. Agora era a vez das propostas politicamente “neutras” do funcionalismo-tecnocrático, tão do agrado dos decisores políticos atuando nos meandros da tecnoestrutura do Estado em sociedades liberais. Em alternativa, o construtivismo não idealista proposto para explicar o sociocultural deixava cair o seu pendor marxista e formalista. E mesmo a *Pedagogia* perde o cunho reflexivo em torno da transformação das práticas, que lhe era conferido por exemplo por Snyders, Makarenko ou Freinet, ganhando agora uma densidade descritiva e taxonómica, sem grandes efeitos críticos, muito ao jeito de um Gaston Mialaret ou de um Maurice Debesse. Se na fase anterior as baterias da tutela estavam apontadas à “ofensiva gonçalvista” nas escolas do magistério primário, agora a preocupação – com ressonân-

⁴⁴ Cf. MEIC/DGEB, *Escolas do Magistério Primário – Programas*, 1977.

cia nas reflexões e tomadas de decisão dos diretores das escolas – é “aumentar as exigências da formação”⁴⁵. Esta proclamação terá desde logo efeitos práticos na definição do esquema de avaliação e do regime de frequência: por exemplo, ao mesmo tempo que se recupera o sistema de classificação quantitativo “0-20”, ou se institui de novo os “exames” convencionais, passa a ser expressamente vedada aos alunos a sua participação nas instâncias de decisão docente em matéria de avaliação (“a avaliação deve ser feita por quem sabe e não por quem não sabe”), ou passa a ser mais austera a marcação de faltas, acabando estas por ter um efeito eliminatório.

Naturalmente, uma boa fatia dos estudantes – particularmente aqueles que haviam passado pela “experiência pedagógica” no seu 1.º ano do curso – via nestas orientações razões suficientes para bradar bem alto a sua indignação. Por exemplo, o significado formativo que no período revolucionário era atribuído às faltas resumia-se agora a uma mera intenção de controlo administrativo. As faltas passavam a ser vividas e entendidas na sua dimensão coerciva e eliminatória, não como um elemento de reflexão acerca da importância da assiduidade, ou do interesse da própria disciplina para os estudantes. Mas, para os estudantes, a reflexão mais importante que se podia desenvolver em torno destas questões era de natureza “sociológica”⁴⁶. Ao arrepio do que tinha ocorrido nos tempos do “curso pedagogicamente revolucionário”, em que tinha havido segundo eles a coragem de assumir o único sistema de classificação “defensável pelo rigor da lógica”, o sistema “apto” “não apto”, o regresso do esquema hierarquizante e seletivo “0-20”, apenas podia ser plenamente entendido caso se olhasse para jusante do problema: para o mecanismo de colocação profissional na rede escolar. Esse era o verdadeiro nó górdio e situava-se em pleno nos mecanismos de articulação escola-sociedade. Se, nos saudosos tempos da “experiência pedagógica”, o alcance das práticas “revolucionárias” assentava no encadeamento do tipo método pedagógico ativo → avaliação participada (“bilateral professor/aluno”) → classificação qualitativa → colocações, agora a situação passava a rever-se mais claramente num esquema invertido do tipo colocações (com base nas classificações) → classificação quantitativa → avaliação da responsabilidade exclusiva do professor → método pedagógico “tradicional”. Esta e outras razões explicavam a asfixia da “experiência pedagógica”: é que “a escola tinha evoluído num sentido que sociedade não acompanhava”. O resultado deste exercício de reflexão “sociológica” apontava numa só direção: uma formação em que “o professor era o sujeito e o aluno o objecto”. Os balanços, realizados já no rescaldo daquela asfixia, só poderiam então ser profundamente negativos. E a lista não era curta: o empobrecimento do currículo, aliado à sobrecarga de tempos letivos; o esvaziamento do espírito da avaliação contínua e participada; a tolerância

⁴⁵ Cf. Conclusões da reunião de directores das Escolas do Magistério Primário nos dias 16 e 17 de Fevereiro. Documento não catalogado, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.

⁴⁶ Cf. “História – incompleta – de 4 anos de uma escola” in O Pudim, cit., pp. 6 e sgs.

algo inconformada para com a realização de trabalhos de grupo e de investigação; a obstrução às dinâmicas interdisciplinares de discussão e análise crítica; o adiamento das práticas colegiais e democráticas de participação em matéria de gestão; a negação pura e simples da contribuição dos estudantes na fundamentação e organização do seu processo de formação (alunos como “cobaias”).

Vemos assim que a prática de formação, em moratória na fase anterior, continua igualmente “apertada” entre uma *orientação político-estratégica* restritiva e voluntariosa e uma *análise pedagógico-científica* tomada nas mãos das forças em capitulação, balançando entre o vivo protesto e a depressão nostálgica. Os efeitos próprios dessa moratória faziam-se, pois, sentir: lecionação dos extensos programas “a contratempo” face ao encurtamento do tempo letivo útil; perturbações na organização dos “estágios de observação” (da disciplina de *Prática Pedagógica* propriamente dita); deficiente aquisição de competência e saberes “didáticos”, designadamente os relativos à pedagogia por objetivos (com tudo o que isso implicava de desajustamento aos novos programas do ensino primário), etc. Até o excessivo número de estudantes, fruto direto das lutas anteriores em prol do alargamento do *numerus clausus*, associava-se ao quadro de constrangimentos acabando por ter também os seus efeitos perversos na organização da formação.

À medida que avança esta segunda fase do período normalizador, vemos os estudantes (ou pelo menos alguns dos seus setores) a dar crescente mostra de “indiferença” ou “apatia”. Absorvidos no ritmo intenso e constrangedor da formação (o “garrote da instituição”), afastado o *elan* mobilizador da “experiência pedagógica”, temendo o espectro do desemprego que espreitava para lá do 3.º ano do curso, nada mais lhes restava do que prosseguir com a sua vida e lamentar de vez em quando o arrefecimento da revolução. Já as escolas superiores de educação emergiam no ovo do ensino superior curto, e ainda ecoavam alguns desses lamentos: as escolas do magistério definhavam num estado de “marasmo”, afastadas que estavam dos “caminhos de Abril”. A ideia de um professor dinamizador cultural, imbuído de um espírito “missionário”, consciente da dimensão social e política da respetiva intervenção junto dos alunos, e das comunidades dava agora lugar à tese – ideologicamente bem menos ousada e vanguardista – segundo a qual o professor deveria ser neutro do ponto de vista doutrinário, interessado promotor da escolaridade básica, universal e gratuita, e garante dos valores universalistas da sociedade democrática. Tese que para os opositores das medidas governamentais tomadas neste e noutros sectores mais não era do que uma retórica transfiguração de concepções educacionais ultrapassadas, reacionárias mesmo, recuperadas de um passado ainda vivo na memória de todos. Para eles, a verdade é que, pela mão de um intrépido representante do movimento “restauracionista”

na educação, o seu próprio ministro, estas escolas pertenciam agora, de novo, aos seus “antigos donos”, os “serventuários da direita”, atuando escudados no quadro de um “projecto global de recuperação capitalista” (Fernandes, 1977, p. 8; Matos, 1978; cf. Pinto, 1977b). Se outros tinham sido os algozes da revolução no País, estes tinham sido os verdugos da revolução no magistério. Desferiram o golpe fatal, “apunhalando” a “experiência pedagógica” (Matos, 1978, 1978a, 1978b). A única réstia de esperança, se é que havia alguma, era que os apelos ao respeito pelos “valores político-pedagógicos constantes da Constituição” não caíssem em saco roto; que as vozes dos resistentes se fizessem ouvir levando a que tais valores encarnassem nos currículos, programas, métodos e técnicas a aplicar não apenas nas escolas do magistério primário, mas igualmente nas nascentes escolas superiores de educação.

NOTAS CONCLUSIVAS

Proponho agora um conjunto de comentários de síntese que podem sugerir uma possível interpretação dos acontecimentos ocorridos na EMPL na segunda metade da década de setenta do século passado. Lembro que o que está em causa nesta interpretação é entender o modo como foram localmente contextualizadas as concepções educacionais *oficiais* relativas à educação em geral e ao ensino primário em particular. Por outras palavras, compreender como e em que medida a dinâmica local, a um tempo simbólico-cultural e político-estratégica, refletiu, acomodou ou rejeitou as opções conceptuais selecionadas politicamente para o ensino primário, dando origem a modelos específicos de formação de professores.

Como se sabe, em cada modelo, abordagem ou paradigma de formação docente residem, explícita ou tacitamente, determinadas concepções acerca do perfil do professor (Marcelo García, 1995). No período histórico em análise encontramos também, pelo menos do ponto de vista da retórica legitimadora das práticas, diferentes ideias sobre o professor e respetivo ofício. De um lado, uma concepção segundo a qual o professor deveria assumir-se como um profissional cientificamente bem preparado nas modernas correntes construtivistas e críticas do conhecimento, sensível aos problemas socioeconómicos e socioculturais que condicionam o desenvolvimento e a personalidade dos seus alunos; alguém que, enfim, não aliena o seu contributo – muito pelo contrário – na construção de um projeto político global orientado para a construção da sociedade sem classes. Do outro lado, uma concepção que pugna pela neutralidade político-ideológica do ato de ensinar; uma concepção que prioriza o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas colocadas ao serviço do desenvolvimento integral dos alunos e dos seus projetos de vida; uma concepção enfim que se pretende assente sobre uma matriz

de valores universalistas, inscrita num quadro global de democracia e pluralismo. Explícita ou tacitamente, ambas estas perspetivas marcaram distância simbólica e prática em relação ao perfil docente construído pelos dispositivos de formação do regime do Estado Novo; visto como um perfil deficientemente densificado do ponto de vista científico, lastima-se-lhe o pendor confessional e doutrinador que investia os professores no papel de passivos reprodutores de estruturas sociais injustas e autoritárias.

Em consonância com estas diversas representações, vemos emergir, desenvolver-se e entrar em colapso um modelo de formação que classifiquei como sociocrítico, de pendor político-ideológico socializante, marcando posição face ao modelo tradicional, por um lado, e ao modelo académico (de natureza mitigada), por outro. O primeiro modelo, enraizado nas práticas de formação institucionalizadas no período do Estado Novo, acabará por perdurar, por decisão política das forças recém-chegadas ao poder, até ao início do ano escolar de 1974/1975. Caracterizava-se pela sua natureza não problemática, centrada num didatismo prático, pouco ambicioso, que idealizava a criança e o aluno ao mesmo tempo que era atravessado por pressupostos nacionalistas e confessionais. O segundo, impondo-se no período de esfriamento político e social do regime, desenvolveu-se por refração à “experiência pedagógica” ensaiada durante o período revolucionário. Embora a sua configuração conceptual e prática não se apresentasse ainda completamente amadurecida no período de normalização, tudo leva a crer que se foi paulatinamente aproximando, a cada nova medida política tomada, de algumas das orientações mais comuns na formação de professores no final da década de setenta: natureza não problemática do saber; ênfase no domínio do conhecimento acerca dos conteúdos; formalismo na definição dos estatutos e papéis de professores e alunos; um certo pendor tecnocrático face à importância conferida às destrezas adequadas ao ato de ensinar; neutralidade do ponto de vista doutrinal-ideológico (embora com laivos humanistas e personalistas de teor universalista). Daqui a natureza mitigada, não definitiva, deste modelo que designo como académico, com base na proposta de Marcelo García (1995).

Por seu lado, pode dizer-se que o modelo sociocrítico representou uma versão precoce (mas uma versão muito particular, porque temperada num contexto histórico específico) da orientação mais tarde reconhecida como sócio-reconstrucionista na formação de professores (Marcelo Garcia, 1995). O modelo sociocrítico aproxima-se desta orientação ou paradigma – fortemente embebido nas perspetivas educacionais da teoria crítica –, pelo acolhimento da ideia de que um dispositivo curricular de formação de professores deve revestir uma dimensão social, cultural e política emancipadora, reclamando uma forte ênfase na prática reflexiva. Reflexão não aqui entendida como uma trivial atividade

de análise técnica ou prática, mas como um esforço para “incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos” (Carlos Garcia, *id.*, p.44). À dimensão instrutivo-didática do trabalho de formação docente é, pois, somada uma dimensão de compromisso ético. Junto dos futuros professores na sua formação inicial, ou dos professores que já em pleno exercício profissional se encontram implicados em dispositivos de formação contínua, não se promove-se apenas a capacidade de análise dos contextos sociais que condicionam os processos de escolarização; são igualmente desenvolvidas competências para uma intervenção educacional norteada por determinados ideais político-ideológicos.

Não admira que, na sequência da conjuntura revolucionária aberta pelo golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, as forças sociais com interesses no ensino primário e nos respetivos dispositivos de formação docente (políticos, intelectuais da educação, estudantes, professores, formadores de professores), e motivadas por ideais que tinham a sociedade sem classes como horizonte mítico, se tenham coligado numa espécie de frente comum com vista a produzir um modelo de formação capaz de concretizar tal desígnio. O capital simbólico granjeado por estas forças, pela coincidente acumulação de capital político e cultural (mais especificamente epistémico), tornou possível, a partir de determinada altura, o condicionamento consequente das práticas, a ponto de podermos afirmar que, pelo menos por um breve lapso de tempo histórico, aquele modelo se aproximou do estado de dominação. Trata-se de um estado em que se articulam, a nível local, uma dinâmica transformadora com uma clara assimilação dos mandatos definidos pelo poder político para o domínio da educação. A aceleração revolucionária ocorrida nos sectores da sociedade, com particular destaque para o setor produtivo, na sequência dos acontecimentos do dia 11 de Março de 1975, implicariam, para a educação em geral e para o ensino primário em particular, a urgente procura do melhor caminho para a construção de uma sociedade socialista que se vislumbrava como “utopia viável”. A inusitada margem de manobra organizacional permitida pela instituição do regime de “experiência pedagógica” na formação de professores, quer sob o ponto de vista da tomada de decisão e domínio da informação (capital político), quer sob o ponto de vista do domínio do conhecimento educacional suscetível de ser usado nos debates científico-pedagógicos e pedagógico-didáticos (capital epistémico), foi a condição coletivamente encontrada para contribuir para a viabilidade de tal utopia.

As estratégias restritivas impostas pelas forças sociais ascendentes, na sequência da entrada em vigor do I Governo Constitucional, às concretizações daquele regime experimental, viriam a infletir as “conquistas de Abril” neste sector educativo. Este recuo traduziu-se numa dramática

alteração do volume de capital político detido pelas “forças revolucionárias” – expropriadas que foram da prerrogativa da tomada de decisão estratégica aos níveis central e local –, acompanhada por uma razoável erosão do seu capital epistémico. Com efeito, as circunstâncias vividas pelos professores que, recrutados ao abrigo do regime de “experiência pedagógica” foram objeto de saneamento sumário, revelaram-se, neste contexto, exemplares. Ao mesmo tempo que se depararam com a súbita decisão de suspensão das suas atividades letivas, viram as respetivas habilitações e competências profissionais temperadas no fervor revolucionário desvalorizadas pelos novos responsáveis políticos. Impossibilitados que estavam, pelo menos muitos deles, de poderem concorrer em pé de igualdade com outros professores portadores de um capital epistémico devidamente certificado nos moldes convencionais, restou-lhes apenas a voz do protesto e da indignação. Ou seja, viram nos altos e baixos do seu capital simbólico os altos e baixos da Revolução. Tudo isto enquadrado por uma dinâmica de recontextualização local com tendências reprodutoras e fraturantes. Os ímpetus transformadores da prática de formação criados pelo regime experimental no período anterior, tendo sido objeto de súbita inflexão estratégica (e acabando substituídos por práticas bem menos ousadas), levaram a que as forças sociais “revolucionárias” encontrassem motivos de sobra para darem mostras de insurreição face ao novo mandato imposto pela tutela. Mas já pouco ou nada havia a fazer, a não ser esperar que o capital epistémico adquirido ou desenvolvido no vórtice revolucionário pudesse um dia encontrar um ambiente político-estratégico mais favorável para assim vir a incorporar-se em novas práticas educativas e de formação.

BIBLIOGRAFIA E FONTES

Obras gerais

Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. In J. G. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Nova Iorque: Greenwood.

Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse (Vol. IV - Class, codes & Control). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bertrand Y. & Valois, P. (1994). Paradigmas Educacionais. Escola e sociedades, Lisboa: Instituto Piaget.

Correia, J. A. (1991). Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores. In S. R. Stoer (Org.) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa.

Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 145-169). Porto: Afrontamento.

Correia, J. A. (2001). A

construção científica do político em educação. Educação, Sociedade & Culturas, 15, 19-43.

Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes Inestables en Educación. Madrid: Morata.

Marcelo García, C. (1995). Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) Profissão Professor (pp. 9-32) Lisboa: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) Os Professores e a sua Formação (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Popkewitz, Th. S. (1997). Profissionalização e formação de professores: algumas

notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coord.) Os professores e a sua Formação (pp.35-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Popkewitz, T., e Pereya, M. (1992). Prática de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Orgs). Reformas Educativas e Formação de Professores (pp. 11-41).Lisboa: Educa.

Schein, E. (1985). Organizational Culture and Leadership. S. Francisco: Jossey-Bass Pub.

Snyders, G. (1972). Pédagogie Progressiste. Paris: Presses Universitaire de France.

Snyders, G. (1974). A Pedagogia Progressista. Coimbra: Almedina.

Snyders, G. (1977).

Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes Editora.

Portugal: educação e sociedade

Adão, A. (1993). A História da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In A. Nóvoa e R. Berrio (Eds.). A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades (pp. 123-135). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Aguiar, J. (1985). O Pós Salazarismo. As fases políticas no período 1974-1984. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Araújo, M.C. (1976). Avaliação, acto Político. O Professor (Nova Série),14 (Junho), 5.

Autor anónimo (1976). Escolas do Magistério Primário. O Professor, (Nova Série), 15

(Dezembro),13-15. Autor anónimo (1976). Os trabalhos escolares em casa. Escola Democrática, 7 (Março), 19-20. Autor anónimo (1976). Trabalho de casa. Escola Democrática, 6 (Fevereiro), página destacável. Autor anónimo (1977). George Snyders: A escola, frente de luta de classes. O Professor (Nova Série), 18 (Junho), 26-28. Barroso, D. (1982). Formas e tempos políticos da democratização. O caso português. Prospectivas, 10/11/12, 45-50. Barroso, D. (1987). O Processo de democratização em Portugal: uma tentativa de interpretação a partir duma perspectiva sistémica. Análise Social, 95 (XXIII), 15-36. Benavente, A. (1977). Autoritarismo, selecção escolar e inspecção ou “onde é que a galinha põe o ovo?”. Jornal da	Educação, 4 (Julho), 9-10. Benavente, A. (1977a). Ensino primário: transformar a escola, conhecer os professores. Jornal da Educação, 6 (Novembro) 29-34. Bento, G. (1975). Pedagogia progressista. O Professor (Nova Série), 6 (Janeiro), 51-53. Bívar, M.F. (1971). Ensino Primário e Ideologia, Lisboa: Publicações Dom Quixote. Botelho, M. (1974). Escola activa, escola nova. Escola Portuguesa, 1407 (Setembro), 9. Carvalho, R. (1986). História do Ensino em Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Castro, L. (1982). “Trabalhos manuais” e política de educação: evolução da terminologia no ensino preparatório unificado. Análise Psicológica, 4 (11), 497-508. Cerqueira, A. (2015). Revolução e Contra-	Revolução em Portugal (1974- 1975). Lisboa: Edições Parsifal. Correia, L. G. (1998). Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. Ler História, 35, 71-107. Eisfeld, R. (1985). Influências externas sobre a revolução portuguesa: o papel da Europa Ocidental. In E. S. Ferreira e W. C. Oppelo Jr. (Eds.). Conflict and Change in Portugal 1974-198 (pp. 79-99). Lisboa: Teorema. Felizes, A. (1975). A gestão democrática no ensino primário. Uma vitória da classe que é urgente defender. O Professor, 6 (Janeiro), 7. Fernandes, R. (1977). Educação: Uma Frente de Luta, Lisboa: Livros Horizonte. Ferreira, J. M. (1990). Ensaio Histórico sobre a Revolução do 25 de Abril. O período pré- constitucional. Lisboa: Alfa.	Godinho, V. M. (1976). As ameaças à democracia. Conclusão: o medo de governar. A Luta, 13 de Setembro. Gomes, R. (1977). Educação Democrática em Perigo. O Bloqueio Político do MEIC. Porto: Limiar. Grácio, R. (1976). Educação e Processo Democrático em Portugal. Lisboa: Horizonte. Grácio, R. (1985). Evolução política e sistemas de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Coord.). O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas (pp. 53-154). Aveiro: Universidade de Aveiro. Grácio, S. (1986). Política Educativa Como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte. Graham, L. (1982). O Estado português visto a partir de baixo. Análise Social,	72/73/74 (XVIII), 959-974. Leal, A. (1982). A organização do Estado depois de revolução de 1974, Análise Social, 72/73/74 (XVIII), 927-945. Marinho, A. L. e Carneiro, M. (2014). 1974. O ano que começou Abril. Lisboa: Temas e Debates/Circulo de Leitores. Matos, M. (1978). Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (I). O Professor (Nova Série), 5 (Fevereiro), 39-44. Matos, M. (1978a). Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (II). O Professor (Nova Série), 6 (Março), pp. 37-42. Matos, M. (1978b). Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (III), O Professor (Nova Série), 7 (Maio), pp. 49-53. Maxwell, K. (1999). A Construção da	Democracia em Portugal (edição original em língua inglesa de 1995). Lisboa: Editorial Presença. Miranda, S. (1981). Portugal e o Ocedeísmo. Análise Psicológica, 1 (II), 25- 38. Mogarro, M. J. (1998). A formação de professores durante o Estado Novo – do enquadramento legal à vida escolar. In J. Magalhães (Org.). Fazer e Ensinar História da Educação (pp. 287-310). Braga: Universidade do Minho. Mónica, M.F. (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa: Presença. Monteiro, A. R. (1975). Pedagogia progressista – o essencial e o secundário. O Professor (Nova Série), 6 (Janeiro), 36-37. Monteiro, A. R. (1977). Educação e Constituição de Abril. Lisboa: Livros Horizonte. Moreira, V. (1992). A	edificação do novo sistema institucional democrático. In A. Reis (Dir.). Portugal Contemporâneo. Vol. VI, (1974-1992) (pp. 81-116). Lisboa: Publicações Alfa. Moreira, V. (1976). Disciplina... disciplina... Escola Democrática, 13 (Setembro), 14-15. Morrison, J. R. (1981). Portugal: Revolutionary Change in an Open Economy. Boston: Auburn House Publishing. Mozzicafredo, J. (1984). A questão do Estado em Portugal 1974-1976. Cadernos de Ciências Sociais, 2 (Dezembro), 37-68. Niza, S. (1978). Primário, pré- primário e sociedade. Raiz e Utopia, 9/10, 206-207. Nóvoa, A. (1987). Les Temps des Professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignement au Portugal (XVIII – XX Siècles) (2 Vols). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação	Científica. Nóvoa, A. (1991). Os Professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer, (Org.). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento. Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.). Reformas Educativas e Formação de Professores (pp. 57- 69), Lisboa: Educa. Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). Os Professores e a sua Profissão (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educativa. Pinheiro, J. M. (1976). Notas Sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e Alguns dos
---	---	---	---	--	--	---	---

Seus Mestres. Lisboa: Edição do autor.	Reforma e contra-reforma Lisboa: Cadernos “O Professor”.	O Professor (Nova Série), 8 (Maio), 12.	Portugal no pós-25 de Abril de 1974. In M. M. Silva (Coord.), A Educação Escolar em Mudança (Vol. I). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.	Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários. Uma história de euforia e decepção. In J. Pintassilgo e L. Serrazina (Orgs), A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores (pp. 99-138), Lisboa: Edições colibri/Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa.	Brandão Brito (Dir.), Do Marcelismo ao Fim do Império (pp. 225- 267). Lisboa: Círculo de Leitores.	do socialismo. Educação, Sociedade e Culturas, 11, 29-66.	Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
Pinheiro, J. M. (1990). Do Ensino Normal na Cidade de Lisboa 1860-1960. Lisboa: Porto Editora.	Pinto, C. (1977). A contra-reforma das escolas do magistério primário, O Professor (Nova Série), 2 (Novembro), 13-16.	Sampaio, S. (1977). O sentido da reforma no ensino primário. O Professor (Nova Série), 16 (Fevereiro), 10-14.	Serra, F. (2000). Concepções educativas e poder político. Elementos para a compreensão da educação no pós-25 de Abril de 1974. Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional, 1 (I), 13-52.	Soares, J. (1977). Ensino primário: 3 questões, 3 comentários. O Professor, 1 (Outubro), 13-16.	Telo, A. J. (2007). História contemporânea de Portugal. Do 25 de Abril à Actualidade (Vol.I). Lisboa: Editorial Presença.	Teodoro, A. (2001). A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento.	Escolas do Magistério Primário - Programas, 1977, Ministério da Educação e Investigação Científica, Direcção Geral do Ensino Básico.
Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. e Henriques, R.P. (2012). Das escolas normais às escolas do magistério primário. In J. Pintassilgo (Coord.) Escolas de Formação de Professores em Portugal. História, Arquivo, Memória (pp. 7-41). Lisboa: Edições Colibri.	Pinto, C. (1979). Repor as escolas do magistério no caminho de Abril. O Professor (Nova Série), 21 (Outubro), 4-5.	Sanches, J. F. (1985). Educating for Passivity. (Tese de doutoramento não publicada). Londres: Institute of Education, University of London.	Serra, F. (2004). Concepções educacionais em Tempos revolucionários. Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974 (3 vols.). Tese de doutoramento (não publicada) em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.	Stoer, S. (1982). Educação, Estado e Desenvolvimento. Lisboa: Livros Horizonte.	Teodoro, A. (1976). A ofensiva da direita na educação. O Professor (Nova Série), 13 (Abril), 26-27.	Vitória, M. et al. (1977). Programas do ensino primário, uma reflexão. Escola Democrática, 23/24 (Julho/Agosto) 32.	Governo Provisório da República Portuguesa, Programa da Política Económica e Social, Lisboa, 1975.
Pinto, A.C. (2001). Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia (1974-1976). In J. Brandão Brito (Dir.) O País em Revolução (pp. 359-384). Lisboa: Círculo de Leitores.	Ramos, A. M. (1977). Problemas pedagógicos da infância. Jornal da Educação, 3 (Junho), 32.	Santos, B. de S. (1990). O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988). Porto: Afrontamento.	Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974 (3 vols.). Tese de doutoramento (não publicada) em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.	Stoer, S. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma Década de Transição. Porto: Afrontamento.	Teodoro, A. (1978). A Revolução Portuguesa e a Educação. Lisboa: Editorial Caminho.	Outros documentos consultados	Governo Provisório. Homens e Programa, Ministério da Comunicação Social, Lisboa, 1974.
Pinto, C. (1976). A Formação dos Professores nas Escolas do Magistério, O Professor (Nova Série), 11/12 (Fevereiro), 14-15.	Ribeiro, L. (1977), Escolas do magistério primário: andar para trás em nome de quê? Jornal da Educação, 2 (Maio), 30-31.	Seclet-Riou (1975). As concepções pedagógicas de Henri Wallon. O Professor (Nova Série), 6 (Janeiro), 36-39.	Serra, F. (1998). A construção sócio-política das concepções educativas. O caso do ensino primário em	Telo, A. J. (1999). As relações internacionais de transição. In J.	Teodoro, A. (1994). Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Venda Nova: Bertrand.	Documentos e discursos oficiais	Ministério da Comunicação Social, Lisboa, 1974.
Pinto, C. (1977) Escolas do Magistério Primário.	Ribeiro, L. (1978). Programas do ensino primário: é necessário reestruturar, sem destruir. Jornal da Educação, 12 (Maio), 34-35.	Serra, F. (1998). A construção sócio-política das concepções educativas. O caso do ensino primário em	Serra, F. (2009). A		Teodoro, A. (1999). Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho	Cardia, Sottomayor, Educação e Democracia (Discurso Proferido na RTP em 28 de Outubro de 1976). Secretaria de Estado da Comunicação Social, Direcção Geral da Divulgação, Lisboa, 1977.	Plano de Estudos das Escolas do Magistério, Direcção Geral do Ensino Básico, Lisboa, 1975.
	Rodrigues, S. (1978). Os programas do ensino primário.					Ensino Primário. Novos Programas. Notas e Comentários, Dezembro, 1975.	Plano de Estudos das Escolas do Magistério, 1976/77, Ministério da Educação e Investigação Científica.
						Ensino Primário. Programa para o Ano Lectivo 1974/75, Ministério da Educação e Cultura,	Programas de Ensino Primário Elementar, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

Programas de Ensino Primário, Ministério da Educação e Cultura, Direcção Geral do Ensino Básico, 1978;	Magistério Primário de Lisboa, Ano Lectivo 1975/76 (policopiado);	(polic.), 12 pp.
Programa do 11 Governo Constitucional. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1978.	Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social, Direcção Geral do Ensino Básico - (Anexo à Circular nº 38, de 11 de Agosto de 1975).	Transformação ou Rotina? N.º 2, Outubro de 1978, ano lectivo de 1978/79 (polic.), 14 pp.
Programa do Governo. Apresentação para Apreciação, Debate, Encerramento do Debate, Lisboa, Agosto, 1976.	Vencer a Crise, Preparar o Futuro. Um Ano do Governo Constitucional, secretaria de Estado da Comunicação Social, Lisboa, 1977.	Transformação ou Rotina? N.º 3, Novembro/Dezembro, ano lectivo de 1978/79 (polic.), 16 pp.
Programa do Sétimo Ano de Escolaridade (10.º Ano do Curso Secundário Unificado), MEIC, Lisboa, 1975.	VI Governo Provisório - Ministério da Comunicação Social, Direcção-Geral da Divulgação, 1975.	O Pudim n.º 1, (ano lectivo de 1978/1979?), polic., 28 pp.
Projecto de Decreto-Lei Estatuindo o Plano Nacional de Alfabetização, Julho de 1975, Direcção-Geral da Educação Permanente - Ministério da Educação e Cultura.	Programas das Escolas do Magistério Primário – Decreto n.º 32 629.	Semente. Jornal Mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa, n.º 1, Outubro de 1979, 22 pp.
Quadro Geral do Ensino Primário, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa, 1988.	Jornais de estudantes da EMPL	Semente. Jornal Mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa, n.º 2, Novembro de 1979, 22 pp.
Relatório. Escola do	UQ. Boletim da a.e.m.p.l., Outubro de 1977 (polic.), 12 pp.	
	Transformação ou Rotina? Jornal Periódico de um Grupo de Alunos da EMPL, n.º 1, Maio, ano lectivo de 1977/78	

