

DAS ESCOLAS NORMAIS ÀS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO: PERCURSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO¹

*From Normal Schools to Primary Teaching Schools:
historic journey of primary teachers' training schools*

*De las Escuelas Normales a las Escuelas de Magisterio Primario: trayectoria
histórica de las escuelas de formación
del profesorado primario*

Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro *

Fecha de recepción: 08/10/2014 • Fecha de aceptación: 03/11/2014

Resumo. Este artigo propõe-se traçar, para o caso português, um breve esboço do percurso histórico das escolas de formação de professores para o tradicionalmente designado ensino primário a partir do momento em que iniciaram o seu funcionamento regular na segunda metade do século XIX. Inicialmente conhecidas por Escolas Normais Primárias, estas instituições passaram, em 1930, a denominar-se Escolas do Magistério Primário. Vieram a ser extintas, já em plena democracia, na segunda metade dos anos 80, vindo o lugar até aí por elas ocupado a ser preenchido pelas atuais Escolas Superiores de Educação. Procuraremos articular esse percurso com um conjunto de reflexões sobre as representações então difundidas, em particular nos contextos de formação e presentes nos respetivos manuais, acerca dos

¹ O presente artigo tem por base a investigação realizada no âmbito do projeto *Teacher Education Schools in Portugal: History, Archive, Memory* (2010-2013), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e inspira-se, em particular, em dois dos produtos do referido projeto a seguir indicados: Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores em Portugal* (Lisboa: Edições Colibri, 2010); Joaquim Pintassilgo (dir.), *Escolas de formação de professores em Portugal: História, Arquivo, Memória* (Lisboa: Edições Colibri, 2012).

* Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade. 1649-013 Lisboa, Portugal. japintassilgo@ie.ulisboa.pt
Maria João Mogarro. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade. 1649-013 Lisboa, Portugal. mjmogarro@ie.ulisboa.pt

papéis sociais a serem desempenhados pelos professores de ensino primário, valores inerentes ao exercício profissional, opções pedagógicas consideradas legítimas e práticas educativas sugeridas como exemplares. Analisaremos, em particular, a importância que as concepções da Escola Nova tiveram na construção de referências identitárias durante o período republicano e a apropriação que delas foi feita pela pedagogia conservadora que circulou no Estado Novo. Teremos em conta, igualmente, o processo de feminização que marca o percurso temporal deste sector do professorado. Esboçaremos, finalmente, um modelo de análise das instituições de formação, tendo como referência o caso português.

Palavras chave: Formação de professores. Profissão docente. Escola Nova. Escolas Normais Primárias.

Abstrac. *This article provides a brief outline of the teacher training schools in Portugal for what was traditionally known as primary education, starting in the second half of the nineteenth century, when such schools began functioning regularly. Initially known as Primary Normal Schools, these institutions were renamed in 1930 to Primary Teaching Schools. In the second half of the 1980s, under full democracy, they were phased out, their place being taken by the Higher Schools of Education. In this article we seek to chronicle their evolution with a set of reflections on the ideals professed in their day, which are to be found primarily in training contexts and in textbooks. These principles deal mainly with such issues as the social roles to be played by the primary school teachers, the values inherent to the profession, pedagogical options considered to be legitimate and educational practices thought to be exemplary. We will analyse in particular the importance that the conceptions of the New School had in the construction of identity references during the republican period and their appropriation by the conservative pedagogy that circulated in the New State. We will also take into account the process of feminization, which left its own mark on the development of this teaching sector. Finally, we will outline a model of analysis for training institutions, using as our reference the case of Portugal.*

Keywords: *Teacher Education. Teaching Profession. New School. Teachers' Training Schools.*

Resumen. *Este artículo se propone trazar para el caso portugués un breve esbozo de la trayectoria histórica de las escuelas de formación de profesorado para la tradicionalmente denominada enseñanza primaria a partir del momento en que iniciaron su funcionamiento regular en la segunda mitad del siglo XIX. Concebidas inicialmente como Escuelas Normales Primarias, estas instituciones pasaron, en 1930, a denominarse Escuelas de Magisterio Primario. Fueron suprimidas, ya en plena democracia, en la segunda mitad de los años ochenta, y su lugar fue ocupado por las actuales Escuelas Superiores de Educación. Procuraremos articular esta evolución como un conjunto de reflexiones sobre las representaciones entonces difundidas, en particular en los contextos de formación y*

presentes en los respectivos manuales, acerca de los roles sociales que debían ser desempeñados por los profesores de enseñanza primaria, los valores inherentes al ejercicio profesional, las opciones pedagógicas consideradas legítimas y las prácticas educativas sugeridas como ejemplares. Analizaremos, en particular, la importancia que las concepciones de la Escuela Nueva tuvieron en la construcción de referencias identitarias durante el periodo republicano y la apropiación que de ellas se hizo por la pedagogía conservadora que circuló en el Estado Novo. Tenemos en cuenta, igualmente, el proceso de feminización que marca la evolución temporal de este sector del profesorado. Esbozaremos finalmente un modelo de análisis de las instituciones de formación, teniendo como referencia el caso portugués.

Palabras clave: *Formación de profesorado. Profesión docente. Escuela Nueva. Escuelas Normales Primarias.*

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se apresentar, para o caso português, um breve esboço do percurso histórico das escolas de formação de professores para o tradicionalmente designado ensino primário —Escolas Normais e Escolas do Magistério Primário— desde que iniciaram o seu funcionamento regular na segunda metade do século XIX até à sua substituição, nos anos 80 do século XX, pelas Escolas Superiores de Educação. No pressuposto de que a formação de professores se tornou uma das dimensões fundamentais do processo de profissionalização da atividade docente, procuraremos articular o referido percurso com um conjunto de reflexões sobre as representações então difundidas, em particular nos contextos de formação e presentes nos respetivos manuais, acerca dos papéis sociais a serem desempenhados pelos professores de ensino primário, ambiguidade das respetivas imagens, valores inerentes ao exercício profissional, opções pedagógicas consideradas legítimas e práticas educativas sugeridas como exemplares. Teremos em conta, não apenas o paradigma profissional, mas também todo um conjunto de outras categorias historicamente convocadas para a definição do trabalho docente como arte, ofício, missão ou vocação. Analisaremos, em particular, a importância que as concepções da Educação Nova tiveram na construção de referências identitárias durante as primeiras décadas do século XX e a apropriação que delas foi feita pela pedagogia conservadora que circulou nos anos 30 a 60 do mesmo século e que ainda se apresentava como «escola ativa». Teremos em conta, igualmente, o processo de feminização

que marca o percurso temporal deste sector do professorado construindo a imagem de que, a este nível, o ensino era uma ocupação de mulheres. O presente artigo tem por base a análise de conteúdo de um conjunto diversificado de fontes, designadamente documentos legais, regulamentos institucionais, publicações de natureza pedagógica, artigos da imprensa educativa e manuais de pedagogia e de didática.

OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO NORMAL

Regulamentar a profissionalização dos mestres régios de leitura e escrita foi um processo que se iniciou, fundamentalmente, a partir da reforma pombalina de 1772. Pela primeira vez, os critérios de admissão, as regras para a certificação profissional, o exercício prático da profissão e a remuneração dos docentes das primeiras letras tendem a ser independentes da Igreja e dos poderes locais e passam para a tutela do Estado. O professor torna-se, assim, um funcionário público formado, selecionado, colocado e pago pelo Estado, logo sujeito às suas normas, designadamente no que se refere aos conteúdos a ensinar e aos métodos a utilizar para esse ensino.² Ainda estávamos distantes, no entanto, da concretização de um sistema de formação de professores. A tradição inaugurada pelo pombalismo, e que vai estar parcialmente vigente até ao início do século xx, é a dos exames de habilitação para a profissão.

Foi nas primeiras décadas do século xix que se verificaram as primeiras tentativas, ainda embrionárias, de promover a formação dos mestres, consubstanciadas, por exemplo, na Escola Normal para Habilitação dos mestres das escolas regimentais (1816-1818) e na Escola Normal de Ensino Mútuo situada em Belém (1824-1835). Experiências efémeras, estas, demasiado condicionadas pelo projeto de difusão do método mútuo junto dos professores já em exercício. Instaurado, de forma definitiva, o liberalismo em Portugal, as reformas de meados dos anos 30 retomam o tema da institucionalização da formação de professores. Em 1835 projeta-se a criação de duas escolas normais, em Lisboa e no Porto e, em 1836, planeia-se a criação de uma escola de ensino mútuo em cada capital de região administrativa, funcionando, simultaneamente como escolas normais. Algumas chegam a abrir, mas o seu funcionamento permanece irregular.

² António Nóvoa, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987), I.

A reforma de 1844 de Costa Cabral surge como uma base mais sólida para a criação, em Portugal, de um sistema de formação de professores de instrução primária, embora tenha sido muito lento o processo que possibilitou a sua entrada em funcionamento. Chegou a ser publicado em 1845, na sequência da reforma, um Regulamento da Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa, mas a referida escola não chegou a conhecer a luz do dia. Em 1860 é publicado um novo Regulamento para a Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa,³ editado pela Imprensa Nacional no ano seguinte, e que dará enquadramento legal ao início da formação de professores do ensino primário em Portugal.

Em 1862 é, finalmente, inaugurada, com pompa e circunstância, a Escola Normal Primária de Marvila para o sexo masculino, a funcionar num palácio, o Palácio dos Marqueses de Abrantes, onde permanecerá até 1881. O discurso proferido na cerimónia inaugural, e na presença do Rei, pelo primeiro diretor da escola, Luís Filipe Leite, é muito claro em relação à importância simbólica desse primeiro passo: «os homens que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama, não se encontram, formam-se». Esta é uma proclamação, bem enfática, em prol da formação de professores. O orador tem a preocupação de definir o perfil desejável dos futuros professores primários; pretende-se «encontrar homens que abracem o magistério como verdadeiro sacerdócio e não como simples indústria». Os temas do sacerdócio, da vocação e da missão estão, pois, já muito presentes nas representações dos atores ligados à fase inaugural da formação de professores, entroncando-a nas raízes religiosas da profissão. Pretende-se que a «atmosfera» da instituição, caracterizada pelo internato, seja «essencialmente religiosa», em conformidade com «a missão do mestre primário» que é «formar simultaneamente o cristão e o cidadão». Esta formulação expressa uma dualidade bem típica da sociedade liberal, em que os embrionários projetos de formação de cidadãos são vistos como conciliáveis com a preservação da importância cultural do catolicismo, considerado como um fator de agregação social.⁴ Mas ela expressa, ao mesmo tempo, a consciência que se tem da relevância política do papel do professor «que representa o pensamento do Estado perante as últimas camadas sociais».

³ *Diário de Lisboa*, 295, 26 de Dezembro de 1860.

⁴ Joaquim Pintassilgo e Patricia Hansen, «A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX», em *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul*, dir. Joaquim Pintassilgo (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), 13-33.

Encontramos, finalmente, no discurso de Luís Filipe Leite, quando valoriza a importância curricular dos trabalhos rurais, outra conceção que atravessa, na longa duração, a caracterização do perfil do professor primário e que remete tanto para a necessidade do seu enraizamento nas comunidades como para a conveniente preservação da sua modéstia social: «Os trabalhos rurais são um meio poderoso de afeiçoar o mestre primário à terra onde tem de exercer as suas funções, conservando-lhe os costumes simples de que não convém jamais desviá-lo».⁵

O plano de estudos era constituído pelas seguintes componentes, no curso do 1.º grau (dois anos): Leitura e recitação, escrita, princípios elementares de gramática, conhecimento de língua portuguesa, redação; Aritmética, com proporções e sua aplicação aos usos da vida, sistema legal de pesos e medidas; Noções sumárias de geografia geral, geografia de Portugal e suas possessões; Noções de história universal, história pátria; Doutrina cristã, moral e história sagrada; Desenho linear e suas aplicações na vida comum; Pedagogia prática, legislação e administração do ensino, quando indispensável ao professor primário; Educação física e preceitos higiénicos. O curso do 2.º grau (três anos) aprofundava alguns destes conhecimentos e dava também noções de história natural, de filosofia e teologia, elementos de escrituração mercantil e agrícola, funções oficiais do professor primário, francês e canto.⁶

A instabilidade registada em torno do ensino normal conduziu ao encerramento temporário da escola, em 1869, culminando na demissão do primeiro diretor, em 1872. O regime de internato foi abandonado, assim como algumas das atividades mais emblemáticas deste período, como as tarefas agrícolas. Luís Filipe Leite foi substituído por Teófilo Ferreira, antigo aluno da Escola. Esta abandonou o palácio de Marvila e ocupou novas instalações num Palácio de Santos, em 1881, aí permanecendo até 1914, ano em que ambas as escolas se juntaram no edifício do Calvário de que falaremos a seguir.

Entretanto, a Escola Normal Primária para o sexo feminino foi regulamentada em 1863, só tendo começado a funcionar em 1866, numa instituição asilar, um Recolhimento situado no Calvário. Foi dirigida ao

⁵ Luís Filipe Leite, *Do ensino Normal em Portugal* (Coimbra: Imp. da Universidade, 1892), 186-195.

⁶ Leite, *Do ensino Normal em Portugal*, 28-29.

longo de década e meia por Rosalina Gomes de Sousa, a primeira diretora, a que sucederia sua filha Maria Honorina Gomes de Sousa, que exerceu estas funções entre 1882 e 1900. A seleção de um edifício que estava destinado ao recolhimento de órfãs e jovens desamparadas afigura-se particularmente pertinente, dado que os alunos e alunas das escolas normais, em Portugal, eram recrutados, nesta época, principalmente entre os filhos das classes economicamente mais desfavorecidas. No século XIX, os jovens que queriam frequentar a escola normal tinham de ter a idade de 18 anos, podendo ser admitidos com idade inferior se requeressem expressamente ao rei dispensa desse limite mínimo. Muitos dos pedidos, dirigidos ao monarca, argumentavam com a pobreza do requerente e a necessidade de poderem exercer uma profissão como mestres, assim como os estudos que possuíam (no mínimo, o ensino primário), condições que lhes conferiam um perfil adequado a seguirem o tipo de formação que lhes era dado na escola normal. No caso específico das alunas, estas eram, em grande parte, provenientes de instituições asilares —entre 1866 e 1881, mais de metade das alunas eram originárias de asilos, conventos e orfanatos.⁷ O ensino normal representava para as jovens mulheres, no Portugal de finais de oitocentos, uma das raras formas de promoção social.

As referidas opções de edifícios, entre o Palácio de Marvila (e depois de Santos) e o Recolhimento do Calvário, podem ser interpretadas como metáforas dos papéis diferenciados de homens e mulheres na sua relação com a profissão. Em contrapartida, alguns pedagogos com cargos políticos então decisivos atribuíam às mulheres um lugar fundamental na educação das jovens gerações. D. António da Costa, o primeiro a desempenhar as funções de ministro da Instrução Pública em Portugal, considerava que «é a mulher a educadora por excelência»⁸ e o inspetor Mariano Ghira defendia que a mulher devia ser «a primeira mestra de seus filhos».⁹

Se entre os objetivos da escola primária estava a preparação dos cidadãos para lidarem com os problemas básicos colocados pela vida em

⁷ Maria João Mogarro & Silvia Alicia Martínez, «Unprotected girls and teacher training in Portugal in the second half of the 19th century», *Paedagogica Historica*, Special Issue: Children and youth at risk, 45 (1-2), (2009): 179-190.

⁸ D. António da Costa, *Instrução nacional* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1870), 213.

⁹ Mariano Ghira, *Relatório sobre a visita de inspeção extraordinária às escolas do distrito de Lisboa feita no anno lectivo de 1863-1864 e estatística das mesmas escolas no ano de 1864-1865* (Lisboa: Tipografia da Gazeta de Portugal, 1866), 259-261.

sociedade, as Escolas Normais teriam um papel fundamental não só para que os futuros professores aprendessem uniformemente metodologias de trabalho consentâneas com aquele nível de escolaridade, como também para que todos aprendessem a transmitir conhecimentos teóricos e práticos, ensinamentos morais e cívicos sem esquecer, na verdade, a reprodução de papéis sociais e culturais. Não era por acaso que o ensino infantil, quando existia, bem como os primeiros anos da escolaridade primária eram entregues às professoras, e que os últimos ficavam a cargo dos professores. Além disso, houve, desde sempre, disciplinas apenas frequentadas pelas futuras mestras, aquelas que se relacionavam com a arte de bem governar, limpar, manter uma casa de família e cuidar dos seus ocupantes, construindo-se assim um perfil de uma mulher ideal que era, simultaneamente, tradicional e profissional.¹⁰ Segundo o *Regulamento da Escola Normal Primária para o sexo feminino no distrito de Lisboa*, datado de 20 de Outubro de 1863, a aprendizagem dos «lavors próprios ao sexo feminino», bem como dos «preceitos e exercícios de economia doméstica» seriam matérias ensinadas a par das disciplinas indicadas para o sexo masculino em 1860 (art.º 2º). Não há referência aos dois graus da instrução primária nem, naturalmente, à vocação agrícola do ensino normal. Inculcar «práticas morais e religiosas», «o amor da ordem e da disciplina» e a responsabilidade do cargo que haveriam de ser chamadas a exercer eram finalidades explícitas deste ensino (art.º 13º).¹¹

O regime de internato marcou a formação nestas duas escolas durante os primeiros anos, promovendo a vida comunitária e o desenvolvimento de um verdadeiro «espírito de corpo», à semelhança das organizações militares e dos seminários diocesanos. Mesmo quando o regime de internato foi extinto na Escola Normal para o sexo masculino, em 1872, ele continuou a vigorar na Escola do Calvário em que a formação das alunas era pautada, fundamentalmente, pelo ensino religioso e pelas atividades próprias da educação feminina, além da formação geral e pedagógica já assinalada para a Escola Normal masculina e que era comum a ambas as instituições de ensino normal. O regime de internato colocava as alunas na completa dependência da instituição e, tendo sido inspirado no modelo que vigorava em muitos asilos, adequava-se facilmente ao perfil de muitas das jovens que

¹⁰ Maria João Mogarro, «Comemorações, rituais e quotidianos na formação de professores (1959-1989)», *Revista Lusófona de Educação*, 12 (2008): 139-154.

¹¹ *Regulamento da Escola Normal Primária para o sexo feminino*, 20 de Outubro de 1863, 5 e 8.

neles tinham anteriormente estudado. As alunas tinham de seguir normas rigorosas no campo da disciplina, da alimentação, dos horários, etc., e a sua vida quotidiana estava minuciosamente programada pela escola.

Sob o enquadramento da reforma de 1878-1881, as duas décadas finais de oitocentos são marcadas pela expansão do ensino normal, com o aumento do número de alunos mestres. Neste contexto, serão instituídas, por legislação de 1894 e 1896, as escolas de habilitação para o magistério primário nas capitais de distrito do país, dando uma formação simplificada relativamente às escolas normais de referência (tradicionalmente, as de Lisboa, Porto e Coimbra) e com um carácter regional. Estas escolas seriam instaladas na última década de oitocentos e extintas a partir de 1919, sendo muitas vezes designadas pelas populações locais como «escolas normais».

O *Regulamento geral do ensino primário*, de 2 de Julho de 1896, definia, ainda, que os tradicionais exames de habilitação para a docência passariam a ser feitos nas escolas normais, dando a estas o controlo do acesso à profissão, mesmo daqueles que não frequentavam um curso normal, o que representou um passo importante no sentido da profissionalização docente. Outro passo absolutamente decisivo dado nesse sentido foi o representado pelo Decreto n.º 8 de 24 de Dezembro de 1901 que estabeleceu que a habilitação para o exercício do magistério primário passava a depender, obrigatoriamente, da aprovação no curso das Escolas Normais ou de Habilitação para o Magistério Primário, valorizando, assim, a formação adquirida nas instituições específicas para o exercício da profissão.¹²

Um dos aspetos mais significativos deste período, cingindo-nos ao caso das escolas de Lisboa, é que a Escola Normal para o sexo feminino, apesar de receber críticas muito mais acentuadas sobre a qualidade do ensino, a fraca preparação do corpo docente e alguns episódios pouco edificantes em que se viu envolvida, foi frequentada pelo triplo das alunas, relativamente ao número de alunos da escola homóloga para o sexo masculino: entre 1882 e 1902, a Escola Normal de Santos (sexo masculino) diplomou 227 professores do ensino primário, enquanto a Escola Normal do Calvário (sexo feminino) registou nesse período 570 novos diplomas. Entre os professores, os homens mantinham uma visibilidade incontestada (nas comissões, nos lugares de decisão, nos artigos que assinam na imprensa, nos debates públi-

¹² Nóvoa, *Le temps des professeurs*, I, 475.

cos, nas imagens quotidianas das escolas), mas as mulheres protagonizam uma mutação sociológica inegável de feminização do corpo docente, que ocorre subterraneamente e de forma invisível e se intensificará ao longo do século XX.¹³

Na primeira década do século XX, quando a monarquia vivia os seus últimos anos, o ensino normal apresentava-se sobredimensionado, sendo a rede constituída por seis escolas normais, em Lisboa, Porto e Coimbra (duas, uma por sexo, em cada uma das cidades) e 17 escolas de habilitação para o magistério primário, nas capitais de distrito, à exceção de Santarém. Estas escolas diplomavam mais professores que aqueles que eram necessários e muitos não conseguiam arranjar colocação, ficando desempregados ou exercendo atividades que nada tinham que ver com a sua formação. Esta situação prolongou-se até 1921, quando encerram definitivamente as escolas enquadradas pela reforma de 1901, sendo substituídas pelas novas instituições republicanas.

AS ESCOLAS NORMAIS EM CONTEXTO REPUBLICANO: SOB O SIGNO DA EDUCAÇÃO NOVA

O ensino normal conheceu a sua fase de apogeu durante o período republicano, o que resulta da importância que foi atribuída à formação de professores, tida como fundamental no âmbito de uma conceção que via a educação como motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como da 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, pretendia criar.¹⁴ Os professores eram vistos como agentes desta política e as reformas republicanas do ensino normal refletiram a preocupação com a formação deste «novo» professor.

No entanto, os anos que se seguiram à implantação da República foram ainda de alguma instabilidade a este nível, com a concretização muito lenta das reformas decretadas ou a sua substituição por outras reformas antes de se ter iniciado o processo da sua implementação. A coexistência de escolas

¹³ Helena Costa Araújo, *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século, 1870-1933* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000).

¹⁴ Joaquim Pintassilgo, *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa* (Lisboa: Edições Colibri, 1998).

de formação de professores para o ensino primário apresentando níveis, cursos e planos de estudo diferenciados continuou a marcar esta fase. A transformação do ensino normal foi uma das finalidades da emblemática reforma de 1911, destinada também ao ensino primário e à educação infantil. Os novos princípios foram então proclamados, mas a lei não chegou a ser regulamentada.¹⁵ O ensino normal primário voltou a ser objeto de legislação em 1914, a qual será retomada em 1916. Mas é só a reforma de 1919 que dá, finalmente, corpo à verdadeira transformação republicana do ensino normal. As antigas escolas normais e de habilitação para o magistério primário transformaram-se em escolas primárias superiores e as novas escolas normais republicanas iniciaram 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 o monumental edifício da renovada Escola Normal de Lisboa, em Benfica, que entrou em funções no início de 1919. Anteriormente, já a Escola Normal Primária para o sexo masculino havia passado para as instalações do edifício da Escola do Calvário, em 1914, no âmbito do processo de fusão com a sua congénere feminina e de 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 fomentada pelo republicanismo. A redução do número de escolas normais representou uma tentativa de garantir a qualidade do ensino normal, centrando a formação dos alunos mestres nas questões mais específicas da profissionalização docente.

Os republicanos defenderam o reforço da preparação e da 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 novos professores primários (média anual: 534); de 1918 a 1930 as novas escolas

¹⁵ Maria João Mogarro, «República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da Escola Nova», en *O homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e norma*, dirs. Áurea Adão, Carlos Manique da Silva e Joaquim Pintassilgo (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012), 45-62.

normais republicanas entregaram 1.652 diplomas (média anual: 165), como refere António Nóvoa.¹⁶ 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.

As escolas normais republicanas reconheciam o papel social do professor do ensino primário, considerando que na sua base devem estar 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 Lances 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.¹⁷ 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 fundamentais como base para aprendizagens que se orientavam pelos métodos ativos. Por seu lado, as componentes da Educação social assegurava conhecimentos necessários ao desempenho do papel social do professor. Na mesma perspectiva, eram promovidas visitas de estudo, excursões escolares, trabalhos agrícolas, participação em atividades da comunidade e em manifestações artísticas diversificadas, assim como o associativismo estudantil.

A reforma do ensino normal estava inequivocamente impregnada pelos ideais pedagógicos da Escola Nova, sendo esta influência clara, por exemplo, nos extensos e detalhados programas das disciplinas de 1919, nomeadamente

¹⁶ Nóvoa, *Le temps des professeurs*, II, 659-675.

¹⁷ Decreto com força de lei n.º 5.787-A, 10 de Maio de 1919.

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.¹⁸ Outro aspeto fundamental era o respeitante à genealogia dos temas e problemas colocados por esta matriz de formação, muitos dos quais já haviam sido abordados pelos pedagogos renovadores e formadores de professores do último quartel do século XIX, num esforço regular de aperfeiçoamento pedagógico. De facto, há 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.

Exemplar a esse propósito é o compêndio *Metodologia*, da autoria de Adolfo Lima, professor e primeiro diretor da renovada Escola Normal Primária de Lisboa e um dos mais destacados educadores portugueses ligados ao movimento da Escola Nova. Nessa obra o autor compila, tal como dá conta no subtítulo da mesma, as lições da disciplina de «metodologia» professadas na referida escola entre 1918 e 1920. No âmbito de uma crítica profunda à chamada «escola tradicional», típica da retórica inovadora, Adolfo Lima procura articular algumas das ideias chave da tradição renovadora que transita do século XIX para o século XX, como o «método intuitivo» e as «lições de coisas», com alguns dos principais temas do novo momento pedagógico, como os «métodos ativos» ou o «método heurístico». O educador considera a «necessidade de movimento» e de «atividade» como constituindo a «essência da criança». Qual era, para ele, o real conteúdo dessa noção?

É necessário que todos os alunos na aula FUNCIONEM, que estejam em constante ELABORAÇÃO MENTAL, que trabalhem realmente e atuem, quer tomando apontamentos, quer fazendo um croquis, um diagrama, um mapa, quer acompanhando os raciocínios e juízos do professor, ENTENDENDO e INTERPRETANDO o que ele diz, executa ou manda fazer. Predomina portanto a MOTRICIDADE [...]. Ao conjunto de processos que procuram respeitar e realizar esta educação funcional e dinâmica dá-se o nome de MÉTODO ATIVO.¹⁹

¹⁸ Nóvoa, *Le temps des professeurs*, II, 675-683.

¹⁹ Adolfo Lima, *Metodologia. Lições de «Metodologia» professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920* (Lisboa: Livraria Ferin Editora, 1921), I, 470-472.

O autor sublinha, como vemos, a necessidade da criança aprender a partir da sua própria atividade, do seu trabalho, «descobrimo» ela própria as «verdades». Já não se trata apenas da atividade pela atividade, nem de agir apenas em função das diretivas do professor. Mas este não deixa de intervir, dizendo, executando e mandando fazer as tarefas. Não obstante a importância assumida pela «motricidade» e pelos «trabalhos manuais», a propalada atividade não se reduz a essa dimensão, havendo lugar para a atividade interna do pensamento do aluno, que deverá estar em constante «elaboração mental», «acompanhando raciocínios e juízos», «entendendo e interpretando».

O «método ativo» tem, ainda, como finalidade, na opinião de Adolfo Lima, o integral e «natural desenvolvimento» da criança, respeitando plenamente a «liberdade dos seus interesses», para além da sua «espontaneidade» e «iniciativa». É a Rousseau, verdadeiro precursor mítico de toda a inovação pedagógica, que é atribuída a origem do «método ativo», ainda que, nota Lima, com as correções introduzidas pela «psicopedagogia». Da galeria de heróis da Educação Nova são destacados Froebel, Montessori e Decroly «porque apelam constantemente para a atividade e curiosidade da criança».²⁰ No que diz respeito aos processos do «método ativo», são valorizados alguns daqueles que aparecem, no momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, como sejam o «princípio da concentração», o «método dos centros de interesse» ou «método Decroly» e o «ensino dos projetos» ou «problemas de projetos», tal como se expressam em contextos pedagógicos diversos, embora considerados equivalentes por Lima.²¹

Na verdade, a herança e as palavras-chave dos discursos da Educação Nova passam, não só a integrar o património pedagógico das Escolas Normais no período republicano, como também dão fundamento a alguns dos principais lugares-comuns dos discursos dos professores de instrução primária, da sua imprensa e das suas associações, convertendo-se num importante elemento de identidade docente.

Uma ideia que é comum aos diversos manuais de pedagogia e de metodologia deste período é a que se refere à consideração do professor de ensino primário como ator principal no processo de desenvolvimento da criança e do aluno. Para António Leitão «é do professor que depende

²⁰ Lima, *Metodologia*, 471-472.

²¹ Adolfo Lima. *Metodologia. Lições de Metodologia especial – Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C.^a, 1932), II, 24.

tirar-se algum proveito da educação e do ensino». Sem um bom professor, «não há processo de ensino, por mais perfeito que seja, capaz de produzir bons resultados». Esta é uma posição coerente, sem qualquer dúvida, com os projetos de profissionalização e de dignificação social da atividade docente a que não podiam ser alheios os autores de manuais que eram, simultaneamente, formadores de professores. Relacionada com esta surge-nos a ideia de que «não pode ser professor todo e qualquer indivíduo».²² Esta é uma profissão exigente, que implica um percurso de formação, para além dum perfil pessoal adequado. Para se ser professor é necessário possuir-se o conjunto de «qualidades» que a seguir se enumeram, conjugando as sistematizações de António Leitão e Adolfo Lima:

- 1º Qualidades físicas, ou seja, a robustez suficiente para suportar os trabalhos da sua extenuante missão [...];
- 2º Qualidades intelectuais, isto é, conhecimentos acerca dos diferentes Ramos de ensino e inteligência que lhe permita utilizá-los no momento próprio, com clareza e segurança;
- 3º Qualidades morais, isto é, dedicação pelas crianças, de maneira que estas, no trato que o professor lhes dá, não notem a diferença entre a família e a escola, e carácter, que o imponha à consideração de todos como exemplo vivo de honestidade e de civismo;
- 4º Qualidades profissionais, quer dizer, tato pedagógico, que o leva a conhecer sem esforço as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar com o modo de ser psíquico de cada um deles.²³

De todas as profissões é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio e por uma autêntica vocação. Nenhuma outra profissão tem a tremenda responsabilidade de quem a exerce dever ser um «modelo», «um exemplo social». Daqui as qualidades indispensáveis à «vocação docente» serem múltiplas e raramente se encontrarem reunidas numa entidade, numa personalidade [...].

Mas, sobretudo, só é digno do nome de «educador» aquele que está possuído da «paixão pedagógica».²⁴

²² António Leitão, *Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das Escolas Normais* (Coimbra: França & Arménio, Livresiros – Editores, 1915), 31.

²³ Leitão, *Elementos de pedagogia*, 31-32.

²⁴ Adolfo Lima, *Pedagogia sociológica. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior, 1936), II, 150.

Fixemos a nossa atenção nalguns dos aspetos contidos nos textos anteriores. Começamos pelo recorrente tema da «vocação», presente na maioria dos textos, mesmo em autores já claramente identificados com a Educação Nova, como é o caso de Adolfo Lima. Como professores de escolas normais e especialistas em pedagogia, todos eles são, naturalmente, favoráveis às ideias de que os professores se formam e de que são verdadeiros profissionais. O lugar-comum de que se nasce professor aparenta já não ter cultores no campo pedagógico. Isso não significa, antes pelo contrário, o desaparecimento do tema da «vocação», a qual continua a ser considerada uma das dimensões mais importantes do perfil do professor e a conjugar-se, aparentemente de forma harmoniosa, com competências mais próximas da nascente dimensão profissional. Para Pimentel Filho, outro autor de manuais, essa «vocação» deve, no entanto, ser «secundada e esclarecida pela ciência».²⁵ O mais enfático na defesa da importância da «vocação» é, curiosamente, Adolfo Lima, que articula com a ideia de que todos os educadores devem ter como referência da sua ação um «Ideal» e estar envolvidos numa espécie de «sacerdócio» ou de «Apostolado Social».²⁶ É esse investimento, simultaneamente escolar e social, que Lima designa por «paixão pedagógica» ou «chama pedagógica». O referido ideal pedagógico implica um «“sentimento teleológico” da obra educativa»²⁷ e remete, em última instância, para o «amor pela humanidade»²⁸ —categoria sob a qual se conjugam, no pensamento do autor, referências tanto positivistas quanto libertárias—, dela decorrendo, entre outros valores, a amizade, a tolerância, a bondade, a generosidade, o altruísmo, a beleza. Só aquele que possuir «a vocação docente conscientemente sentida» é que poderá, na opinião de Lima, «vir a ser um grande educador».²⁹ Assistimos, pois, com este autor, a uma revisão de temas como a «vocação», a «missão» e o «sacerdócio», associados à função docente, que abandonam as suas tradicionais referências religiosas e morais e passam a assumir um pendor mais acentuadamente social, ainda que mantendo, embora com um outro sentido, uma certa conotação religiosa.³⁰

²⁵ Alberto Pimentel Filho, *Lições de pedagogia geral e de história da educação* (Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C.ª, 1932), 37.

²⁶ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 150.

²⁷ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 168.

²⁸ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 157.

²⁹ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 168.

³⁰ Esta temática foi desenvolvida em: Joaquim Pintassilgo, «Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática» em *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*,

Interligado com o anterior, surge-nos o igualmente clássico tema da exemplaridade do educador, também ele presente na maioria dos autores analisados. Se tradicionalmente essa exemplaridade era entendida como moral, para um autor como Adolfo Lima essa exemplaridade é fundamentalmente social. O «modelo» ou «exemplo social» que o professor corporiza tem em vista, segundo esta perspetiva, a consecução do ideal pedagógico e da teleologia social que o autor tem entre as suas aspirações. Daí a enorme importância que Lima atribui à «personalidade do educador».³¹ Em qualquer dos casos, esta é mais uma das referências tradicionais que não deixa de ser incorporada no modelo profissional então em esboço.

Da assunção de um certo espírito de «missão» por parte dos educadores decorrem preocupações de natureza ética e (embrionariamente) deontológica, de entre as quais emerge, como princípio fundamental, aquilo que surge referenciado por expressões como a «dedicação pelas crianças».³² De forma algo equívoca para os nossos padrões, mas numa formulação bem típica do «século da criança», então no seu auge, Adolfo Lima chega a afirmar: «Desta “paixão humana” deriva a “paixão pedagógica” ou “pedofilia” —um amor profundo e sincero, salubre e redentor, pela infância, pela adolescência, pelas criancinhas»—.³³ Esta mitificação da infância, de raiz rousseauiana, torna-se, nesta fase, um elemento central do discurso pedagógico especializado e uma das crenças que mais contribui para a unidade do campo pedagógico. A socialização dos futuros professores nos valores da profissão —tarefa de que se incumbiam as escolas normais (e os manuais que nelas circulavam)— implicava a adesão, entre outros, a este princípio.³⁴

dir. Pablo Celada Perandones (El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación - Universidad de Valladolid - Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011), I, 201-208. Sobre o tema da vocação pode consultar-se ainda a seguinte obra: David Hansen, *The call to teach* (New York and London: Teachers College - Columbia University, 1995).

³¹ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 150.

³² Leitão, *Elementos de pedagogia*, 31.

³³ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 154.

³⁴ Podemos encontrar uma reatualização do tema da paixão em: Christopher Day, *A paixão pelo ensino* (Porto: Porto Editora, 2004). A dimensão ética e moral do trabalho do professor foi abordada, entre outros, pelos seguintes autores: David Hansen, *Exploring the moral heart of teaching: toward a teacher's creed* (New York and London: Teachers College Press, 2001); John I. Goodlad *et al.* (dir.), *The moral dimensions of teaching* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990); Hugh T. Sockett, «Towards a professional code in teaching» em *Is teaching a profession?*, dir. Peter Gordon (London: Institute of Education, University of London, 1987), 26-43.

Para além da dimensão ética, subjacente à relação pedagógica, a ela está igualmente inerente uma dimensão estética. De acordo com o mesmo Adolfo Lima: «O “bom educador” deve ter uma sensibilidade de artista. O trabalho docente que o educador executa na pessoa do educando é bem uma “obra de arte”». ³⁵ As analogias entre o educador e o «artista» e entre o aluno e a «obra de arte» remetem-nos para o tema, muito discutido na época, da relação entre a «ciência» e a «arte» na educação. ³⁶ A afirmação da psicopedagogia e da pedagogia experimental e a profissionalização da atividade docente não são vistos como processos incompatíveis com a valorização de outras dimensões integráveis na imagem e perfil do educador, aparentemente tradicionais embora transpostas para outro contexto, como sejam os casos das que se referem ao sentimento, à afetividade, à sensibilidade ou à beleza. É a consideração da existência de uma «arte de ensinar» que permite igualmente compreender a omnipresença nos discursos da época de uma das referidas «qualidades» de todo o professor: o «tato pedagógico». ³⁷ Alberto Pimentel Filho defende, recorrendo ao contributo do autor americano William James, que não basta o conhecimento da pedagogia para se «fazer um bom educador». Torna-se necessário, em qualquer circunstância, segundo o autor, «que este possua um dom adicional, um tato feliz, uma habilidade [...]. Esta faculdade de penetrar na alma da criança, este tato necessário perante uma situação dada, são o alfa e o ómega da arte educativa». ³⁸ É, no entanto, Adolfo Lima quem se empenha de forma profunda numa tentativa de definição:

Mas o problema máximo e fundamental da Pedeutologia [sic] está, como dissemos, em investigar nos indivíduos que se dedicam ao magistério aquela qualidade suprema do bom educador: o «tato pedagógico». Sem ele, todas as outras qualidades se apagam, se neutralizam [...].

Tato pedagógico é o poder de compreender intuitivamente e de aproveitar, numa orientação educativa, um estado psíquico

³⁵ Lima, *Pedagogia sociológica*, II, 152.

³⁶ Tema também abordado mais recentemente na seguinte obra: Peter Woods, *Investigar a arte de ensinar* (Porto: Porto Editora, 1999).

³⁷ Podemos encontrar uma brilhante reflexão sobre o entendimento do ensino como «arte» ou «ofício» num ensaio recente: Agustín Escolano Benito, «A arte y oficio de enseñar» em *Arte y oficio de enseñar*. I, 17-26. A metáfora do professor como artesão é explorada, por exemplo, em: Alan Tom, *Teaching as a moral craft* (New York & London: Longman, 1984). Sobre a noção de tato pedagógico veja-se a seguinte obra: Max Van Manen, *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. (London - Ontario: The Althouse Press, 2006).

³⁸ Pimentel Filho, *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, 35.

manifestado por meias palavras pronunciadas, por atitudes, gestos e ações conscientes ou inconscientes, do educando.

É um poder espontâneo, natural, sincero como uma reflexa [sic], de penetração até ao íntimo do inconsciente da vida psíquica do educando, para o aperfeiçoar, e que permite a solução experimental educativa de um caso de dinâmica escolar. É saber tirar todo o proveito educativo possível de todos os acidentes ocorridos na vida individual e social do educando.

Nada pode substituir o tato pedagógico [...]. Desta sorte, o tato pedagógico depende de uma sensibilidade e intuição inatas e educativas. É o tato pedagógico e só o tato pedagógico do mestre-educador que faz a beleza da Educação, que faz da Educação uma obra de estética, de arte³⁹.

Não deixa de ser curioso o facto de ser um dos grandes cultores da pedagogia como ciência, Adolfo Lima, que mais valoriza a posse dessa competência por parte dos professores, ao ponto de a considerar a «qualidade suprema do bom educador». Isso significa que ela não é inconciliável, no seu discurso, com os ensinamentos da ciência pedagógica e com uma formação científica, simultaneamente teórica e prática, do professorado. E, no entanto, na opinião do mesmo Lima, o tato pedagógico está dependente de «uma sensibilidade e intuição inatas e educativas», o que não só reforça a importância da dimensão pessoal e intrinsecamente humana da função docente, como se articula com a consideração da intuição como forma legítima e insubstituível de conhecimento, tal como é admitido no discurso pedagógico da transição do século XIX para o século XX. É por isso que o autor define o tato pedagógico como «o poder de compreender intuitivamente» o ambiente educativo e o estado de espírito dos alunos e de penetrar «até ao íntimo do inconsciente» na «vida psíquica do educando», com o objetivo de o «aperfeiçoar». Confrontamo-nos aqui com a crença, bem típica da época, na capacidade da educação (e na legitimidade do educador) para «governar» a «alma» da criança e do jovem.⁴⁰ A possibilidade do professor intervir positivamente sobre a consciência do aluno, conduzindo-a no sentido do bem, decorria, nesta ótica, da sua competência para observar e apreender a complexidade das relações humanas a este nível e para aproveitar todas

³⁹ Lima, *Metodologia*, II, 159-160.

⁴⁰ Jorge Ramos do Ó, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)* (Lisboa: Educa, 2003).

as manifestações do quotidiano escolar e social no sentido de promover o desenvolvimento global dos seus alunos. É, pois, uma competência que remete para as dimensões da docência mais associadas à interação entre a pessoa, o contexto, a observação e a experiência, para além de dar conta da presença da afetividade, da subjetividade e da estética na relação pedagógica⁴¹

AS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DURANTE O ESTADO NOVO: UMA LEITURA CATÓLICA E CONSERVADORA DA «ESCOLA ATIVA»

A Ditadura Militar implantada em 1926 e, em particular, o chamado Estado Novo que se lhe seguiu influenciaram necessariamente a formação de professores do ensino primário e as suas instituições. Aliás, o período entre 1926 e 1936 foi marcado por constantes iniciativas legislativas, dando conta da instabilidade que ainda então se vivia e dos avanços e recuos do poder político, tendo os textos legais apresentado mesmo alguns aspetos contraditórios, reflexo da indefinição inicial do regime autoritário. Em 1930 as Escolas Normais foram substituídas pelas Escolas do Magistério Primário. Se a um nível educativo mais geral a estruturação da chamada «educação nacional» ocorreu na década de trinta, a formação de professores não conheceu essa consolidação, tendo as Escolas do Magistério Primário sido encerradas a partir de 1936, para só reabrirem em 1942 com uma outra configuração, mais adaptada aos valores do regime. O reforço ideológico do Estado Novo acabou por fazer com que, a partir dessa data, o professor ficasse incumbido de formar sobretudo «o espírito nacional».⁴²

O decreto-lei, subscrito por Carneiro Pacheco, que suspende as matrículas nas Escolas do Magistério Primário define, também, o modelo escolar adequado à missão do ensino primário elementar, apresentada como um «ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal».⁴³ A desvalorização da qualificação profissional e do respetivo diploma implicava a da própria formação que o antecedia. Este texto de 1936, que também refere o dever

⁴¹ Joaquim Pintassilgo, «Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século xx: entre a tradição e a inovação», em *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*, dirs. Joaquim Pintassilgo et al. (Lisboa: Edições Colibri, 2006), 175-200.

⁴² Lei n.º 1.941, 11 de Abril de 1936.

⁴³ Decreto-lei n.º 27.279, 24 de Novembro de 1936.

de se acabar com o «estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança», prescrevia uma dimensão de conformidade moral e política que se procurou generalizar ao corpo docente do ensino primário e normal, quando se exigia «comportamento moral irrepreensível para o exercício do magistério primário», sendo demitido todo o funcionário dos «serviços do ensino primário que dê escândalo público permanente ou assuma atitude contrária à ordem social estabelecida pela Constituição de 1933». A moralidade cristã, os ideais de bem ler, escrever e contar e o desenvolvimento de «um vivo amor a Portugal» e à família como espaço educativo por excelência, substituíram de vez a vontade de transformar, de fornecer conhecimentos e capacidades para refletir e atuar. Foi nesta outra conjuntura moralizante que o professor ressurgiu como «apóstolo», de idoneidade moral e cívica irrepreensível.⁴⁴ Era isto que, em traços gerais, se esperava do ensino primário e do seu respetivo professor.

Apesar do argumento principal para fechar as escolas do magistério ter sido o excesso de docentes neste nível de ensino, a verdade é que a falta destes profissionais obrigou o Ministério da Educação Nacional a recorrer, em 1940, a um recrutamento rápido de centenas de professores para o ensino primário, através de um processo de formação «de emergência» e baseado na «imersão» na prática profissional, sem preparação prévia ao exercício da mesma. Este tipo de formação não podia prolongar-se por muito tempo. Em 1942 tomou-se, finalmente, a decisão de reabrir as Escolas do Magistério Primário, consagrando-se desta forma o modelo escolar como o mais adequado à formação de professores. O Decreto-lei n.º 32.243 de 5 de Setembro de 1942 definia o seguinte percurso de formação: «Artigo 1.º São condições de habilitação para o magistério primário: a) Aquisição de cultura e prática pedagógicas; b) Realização de um estágio; c) Aprovação em Exame de Estado». Estas escolas funcionaram nas principais cidades do país, em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e, posteriormente, uma outra nos Açores. Estando diretamente dependentes do Ministério da Educação Nacional, competia ao ministro assegurar as despesas do seu funcionamento e a tutela em matéria de orientação e fiscalização pedagógicas, deixando às escolas uma margem de autonomia muito restrita, que ficava limitada ao domínio administrativo e a uma identidade moral, com finalidades jurídicas, para poderem proceder à aquisição de bens. Era a afirmação de

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 30.951, 10 de Dezembro de 1940.

um controlo fortemente exercido pelo poder central sobre as instituições de formação de professores, controlo esse que se manteria inalterado até final do Estado Novo.⁴⁵ A legislação publicada em 1960⁴⁶ não alterou praticamente a estrutura e funcionamento destas escolas. O contexto resultante do alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos e a aprovação, em 1960, dos novos programas do ensino primário exigiam uma outra preparação aos docentes deste nível de ensino.

A rede escolar do ensino normal registou uma expansão assinalável nestes 20 anos. A situação de carência de docentes implicou a criação de mais escolas de formação, já que a natureza dos cursos não tornava aconselhável o aumento da população escolar em cada uma das instituições. Assim, juntando-se às quatro escolas criadas em 1942, foi estabelecida, em 1943, a abertura de Escolas do Magistério Primário no Funchal (Madeira) e em Ponta Delgada (Açores), ficando o seu financiamento a cargo das respetivas Juntas Gerais de Distrito. No mesmo ano foram também criadas as Escolas do Magistério Primário de Viseu, Évora, Faro, Guarda e Bragança. Em 1945 foram criadas as escolas de Vila Real e da Horta (Açores) e em 1948 a escola de Angra do Heroísmo (também nos Açores); no ano de 1958 o ministro criava a escola de Leiria e, em 1959, a de Portalegre. Entretanto, tinham sido autorizadas a funcionar as Escolas do Magistério Primário particulares situadas em Castelo Branco, Aveiro, Viana do Castelo e Beja. Em 1962 Santarém tinha a sua escola de formação de professores. Ao terminar a década de sessenta, vinte e uma das vinte e duas capitais de distrito do território continental e insular tinham uma escola do magistério primário (a exceção era Setúbal). Em 1979 o levantamento efetuado por uma comissão designada por despacho ministerial registava a existência de vinte e sete instituições na rede escolar do ensino normal básico, a que se juntavam quatro escolas com cursos de formação de educadores de infância.⁴⁷ Além das já referidas, registre-se o funcionamento das Escolas do Magistério Primário de Caldas da Rainha, Guimarães, Lamego, Penafiel, Chaves e Fundão, existindo ainda em Coimbra, Viseu, Viana do Castelo e Guarda escolas de formação para a educação pré-escolar.

⁴⁵ Maria João Mogarro, *A formação de professores no Portugal contemporâneo. Escola do Magistério Primário de Portalegre* (Tese de doutoramento, Universidade da Extremadura, 2001).

⁴⁶ Decreto-lei n.º 43.369, 2 de Dezembro de 1960.

⁴⁷ Rogério Fernandes, *Educação: uma frente de luta* (Lisboa: Livros Horizonte, 1977).

Os manuais utilizados nas Escolas do Magistério Primário são uma clara expressão do novo ambiente ideológico presente no contexto das instituições de formação de professores. Um bom exemplo, a esse respeito, pode ser dado pelas *Lições de pedagogia e didática geral* da autoria de Francisco de Sousa Loureiro, professor da escola de Coimbra, onde está bem explícita a adesão aos valores do regime salazarista. Segundo o autor, a formação dos alunos deve ser orientada «por princípios ou valores ideológicos como Deus, Pátria e Família», numa referência nítida à celebrada trilogia da «educação nacional» presente num 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, Francisco Loureiro considera ser «digna do maior louvor a ação desenvolvida pelo Estado Novo nesta matéria».⁴⁸ 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», numa alusão à conhecida analogia expressa por Salazar.⁴⁹ Noutra momento, referindo-se ao próprio ditador, aponta «o exemplo de Salazar [como sendo] dos que mais profundamente pode ilustrar a Pedagogia».⁵⁰ 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».⁵¹ 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»,⁵² sendo esta afirmação um dos mais frequentes lugares-comuns presentes em discursos de sentidos diferentes sobre a profissão.

Além disso, o professor é encarado como um agente funcional em relação ao Estado, devendo-o servir sem reservas. Os exemplos são muitos. No compêndio *Notas de Didática Especial*, de José Maria Gaspar e Orbelino

⁴⁸ Francisco de Sousa Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral* (Coimbra: Livraria Gonçalves, 1950), 12-13.

⁴⁹ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 42.

⁵⁰ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 45.

⁵¹ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 149.

⁵² Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 16.

Geraldes Ferreira, referindo-se à necessidade de um cumprimento rigoroso dos programas, os autores sentenciam: «Não discutimos o programa: cumprimos-lo».⁵³ 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».⁵⁴ Para além da eficiência didática, exige-se ao professor uma adesão clara ao regime: «Para isso, necessita o professor tanto de saber Didática como de ter convicções».⁵⁵

Não obstante as abundantes referências ideológicas de conotação conservadora, patriótica e católica, os autores da Escola Nova são abundantemente referenciados, por exemplo, no já referido compêndio de Francisco Loureiro, por vezes para os criticar, mas, também, muitas vezes para aceitar 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. A presença recorrente dos educadores da Escola 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 referido manual é, em correspondência com o definido no programa, dedicado aos chamados métodos de aprendizagem. A maioria dos métodos indicados resulta do contributo da Escola 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 Loureiro, «a sua doutrina, nas suas linhas gerais, tem uma atualidade impressionante».⁵⁶ As referências aos autores da Educação Nova são maioritariamente positivas, não obstante algumas críticas. Dewey, por exemplo, é considerado «o pai da educação renovada» e

⁵³ José Maria Gaspar e Orbelino Geraldes Ferreira, *Notas de Didática Especial* (Coimbra: Coimbra Editora, 1944), 288.

⁵⁴ Gaspar e Ferreira, *Notas de Didática Especial*, 349.

⁵⁵ Gaspar e Ferreira, *Notas de Didática Especial*, 302.

⁵⁶ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 99.

«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» são apresentadas sem aparente distanciamento.⁵⁷ 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. Ao procurar sistematizar as opções pedagógicas a serem prescritas aos futuros professores, Francisco Loureiro tem as seguintes afirmações, muito significativas:

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.⁵⁸

Noutro momento, referindo-se ao papel do mestre e à autoeducação, o autor afiança que «os extremos são sempre perigosos»⁵⁹. 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».⁶⁰

Parece ficar claro que a pedagogia difundida nas Escolas do Magistério Primário no período salazarista procura operar uma espécie de «casamento de conveniência» entre a herança da Escola Nova, extirpada das suas teses mais radicais e da sua habitual inserção ideológica e social, conjugada com alguns dos pressupostos de uma pedagogia católica e adaptada aos novos tempos conservadores e, mesmo, autoritários. Neste contexto, a expressão «escola ativa» 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 sé-

⁵⁷ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 103-104.

⁵⁸ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 126-127.

⁵⁹ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 165.

⁶⁰ Loureiro, *Lições de Pedagogia e Didática Geral*, 170-171.

culo. A admissão da possibilidade de conciliar duas opções aparentemente antagónicas está muito presente, igualmente, no já referido 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.⁶¹

A anterior citação representa uma excelente síntese das perspetivas pedagógicas prevaletentes durante boa parte do período salazarista e 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. Continuam a ser aceites muitas das propostas metodológicas desenvolvidas no quadro da modernidade pedagógica, designadamente por via da Escola Nova, mas esvaziadas do projeto de transformação social que lhes estavam subjacentes. 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. A noção de «meio-termo», de alguma maneira presente em algumas das conceções já apresentadas, é igualmente importante neste contexto. De meio-termo se pode falar, na verdade, em relação à apropriação que autores de manuais, professores e diretores como Octávio Dordonnat, Orbelino Geraldês Ferreira, José Maria Gaspar, Francisco de Sousa Loureiro, Moreirinhas Pinheiro, Francisco Fortunato Queirós ou Manuel Inácio Pestana fazem da herança da Escola Nova, combinando-a com a tradição da pedagogia católica. Os discursos são esvaziados das teses mais radicais e dos projetos de transformação social subjacentes a algumas das correntes do movimento, sendo enfatizada a sua dimensão técnico-didática.⁶²

⁶¹ Gaspar e Ferreira, *Notas de Didática Especial*, 389-391.

⁶² Joaquim Pintassilgo e Lénia Pedro, «Formação de professores e “Escola Ativa”: reflexões em torno de uma tradição de inovação», *Revista HISTEDBR On-line*, 46 (2012): 3-23.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO: O TEMPO DAS «EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS»

Na sequência da revolução do 25 de abril de 1974 os objetivos prioritários que se colocaram aos atores educativos foram a desarticulação do sistema de ensino herdado do salazarismo e a democratização da educação. Viveu-se uma intensa atividade nas escolas e adotaram-se medidas para transformar as instituições de formação em consonância com os objetivos do processo revolucionário em curso. As escolas do magistério primário passam de instituições do regime a lugares de referência para as inovações pedagógicas, invocando para tal, através do Despacho conjunto n.º 64/74 de 31 de Outubro, a legislação de 1967⁶³ que permitia ao ministro da tutela determinar ou autorizar experiências pedagógicas. Após o saneamento inicial dos antigos diretores, decretado em 25 de Junho, um novo período se iniciou para as escolas do magistério primário, onde se podem distinguir duas fases: a da revolução (1974-1976) e a da normalização (1976-1978). Os debates educativos e a conflitualidade, que eram aspetos dominantes na vida nacional, refletiram-se também nas várias alterações aos planos de estudo e reestruturações curriculares, tendo-se sucedido quatro planos de estudo em quatro anos sucessivos: 1974, 1975, 1977 e 1978.

Logo em 1974 a revolução que se vivia no país colocava as escolas do magistério primário entre as instituições escolares sobre as quais recaía a necessidade de reformas mais urgentes. A par da nomeação de novos diretores, houve a possibilidade de contratar como professores «pessoas idóneas», conhecidas pelo seu trabalho nas áreas de formação, mesmo que não possuíssem as habilitações formais para serem professores. A prioridade foi proceder à primeira alteração dos currículos: suprimiram-se três disciplinas fortemente conotadas com os valores ideológicos do regime salazarista (Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Feminina e Educação Moral) e alteraram-se cinco disciplinas. Criaram-se novas componentes curriculares, com destaque para Introdução à Política, Português e Atividades Optativas. Estas transformações inseriam-se num evidente propósito renovador. Nas quatro reformas curriculares que se sucederam, a formação científica reforçou-se, com a introdução das áreas do português, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. A dimensão mais realçada nestes currículos era o princípio da unidade da

63 Decreto-lei n.º 47.587, 10 de Março de 1967.

formação teórica e da formação prática, sendo de realçar a criação de uma área interdisciplinar, as Atividades de contacto, que permitia às escolas do magistério e aos seus alunos «a abertura amplíssima [...] à comunidade e aos seus problemas, designadamente à comunidade profissional».⁶⁴ A organização destas Atividades de contacto contemplava a preparação e a sensibilização (na escola), depois a fase de contacto direto com as realidades locais (e ações de intervenção junto das populações), com a imersão na realidade social das comunidades, seguida de reuniões (em seminário, na escola) para reflexão e divulgação das experiências de cada grupo. Era então considerado um imperativo revolucionário para o futuro professor a realização de um esforço de reflexão sobre a realidade do meio em que poderia vir a desempenhar a sua atividade profissional. O «real social» impunha-se e o professor devia estar consciente de que a sua militância pedagógica podia transformar esse mesmo real no sentido do progresso, cujo conteúdo e futuro era a sociedade democrática e socialista.

Durante os dois primeiros anos revolucionários, um dos aspetos mais debatidos foi o do papel e das funções do professor, designadamente no que se refere ao ensino primário. Num período de intensa mobilização, como foi o período revolucionário, a política era entendida como transversal a todos os domínios da vida social. São abundantes os excertos que confirmam essa asserção. Em *O Professor*, Filomena Leal defende que o professor deve assumir uma «perspetiva política», manifestando-se ela própria favorável a uma «política geral antimonopolista e antilatifundiária». Para a autora, a questão fundamental com que cada docente se deve confrontar é a seguinte: «Ao lado de que classe social se coloca a ação pedagógica?».⁶⁵ A inspiração marxista dos discursos docentes é óbvia. Noutro artigo desse mesmo periódico Matilde Bento apela à concretização de uma «revolução socialista».⁶⁶ Revolução, socialismo, classes, luta de classes ou povo eram, entre outras, palavras que se tornaram verdadeiras bandeiras do período então vivido e através das quais se procurava efetuar uma leitura alternativa da realidade social e educativa.⁶⁷

⁶⁴ Fernandes, *Educação: uma frente de luta*, 137.

⁶⁵ Filomena Leal, «Alerta professores!», *O Professor*, 8 (1975): 11.

⁶⁶ Matilde Bento, «1975 - Ano internacional da mulher: algumas tarefas da mulher professora», *O Professor*, 9/10 (1975): 21.

⁶⁷ Joaquim Pintassilgo, «O 25 de Abril e a educação: discursos de professores em contexto revolucionário», em *O 25 de Abril e a educação: discursos, práticas e memórias docentes*, dir. Joaquim Pintassilgo (Lisboa: Edições Colibri, 2014), 11-27.

Como em outros momentos revolucionários, não só se acredita que nos encontrávamos numa espécie de ponto zero da história, iniciando a construção de uma sociedade nova, em rutura total com o passado «fascista» e «capitalista», como se procede a uma reactualização da crença de tipo iluminista que valoriza, ao extremo, o papel da educação e da cultura como fatores de transformação social. Daí a relevância do novo papel social a ser desempenhado pelos professores e o carácter incontornável da sua militância em prol das novas ideias. Eles são os protagonistas centrais desse processo revolucionário. O novo contexto social e cultural exige «um novo tipo de professor», como com lucidez antecipa Rui Grácio.⁶⁸ Na conhecida obra em que faz o balanço da experiência de cerca de dois anos na então Direção-Geral do Ensino Básico, *Educação: uma frente de luta*, Rogério Fernandes recorre à metáfora do «dinamizador cultural» para apresentar uma nova faceta do perfil deste novo ator, a sua capacidade de intervenção social, não apenas junto dos seus alunos, mas também da comunidade em que trabalha: «O professor deveria ser, além de docente, na aceção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada». Daí decorre para os professores, na opinião do autor, «o dever de intervenção cívica consciente», o qual não pode ser confundido com a função de «propagandista de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita».⁶⁹

Encerrado o processo revolucionário e iniciado, em 1976, o caminho da normalização, o Estado foi readquirindo a capacidade de intervenção nos diferentes sectores da sociedade civil, nomeadamente nas escolas, que havia perdido com a revolução. Nesse mesmo ano de 1976 é decretada a necessidade de um concurso público documental para nomear os professores para as escolas do magistério primário, sendo igualmente regulamentada a gestão democrática das escolas, que passa a consagrar a eleição como o processo para designar o diretor. No ano seguinte, estabelece-se como habilitação mínima para o acesso aos cursos do magistério primário, que passam a ter a duração de três anos, o curso complementar do ensino secundário, ou seja, o 11º ano de escolaridade.

Em meados da década de setenta estava-se perante um fenómeno em que a elevada frequência destas escolas traduzia a intensidade da sua procura.

⁶⁸ Rui Grácio, *Obra completa* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986), III, 185.

⁶⁹ Fernandes, *Educação: uma frente de luta*, 136.

O contexto nacional do período revolucionário, o aumento dos vencimentos dos professores, vários condicionalismos que se registavam no sistema educativo, nomeadamente a instabilidade vivida no ensino universitário, foram fatores que convergiram «para provocar um afluxo gigantesco de alunos à prestação de provas de admissão» e fazer disparar a frequência destas escolas para um número de alunos significativamente elevado.⁷⁰

O plano de estudos de 1978 fixava a estrutura científica e pedagógica da formação, tendo-se mantido em vigor até à extinção das escolas do magistério, na década seguinte. As ciências da educação consolidavam-se como o núcleo forte do currículo de formação de professores do ensino elementar. Havia vencido um modelo de educação e formação que se desenhava de forma adequada à aproximação de Portugal ao mundo europeu, às democracias parlamentares e pluralistas e à participação do país nos organismos internacionais ocidentais, embora sem esquecer a sua vocação universal. Nos anos oitenta, as escolas do magistério asseguraram também cursos de educação de infância, a par das escolas normais para educadores de infância. Nesta década é também implementado o processo gradual de substituição destas instituições pelas escolas superiores de educação, integradas nos institutos politécnicos, passando os cursos de formação de professores do ensino básico e de educadores de infância a conferir diplomas de ensino superior (licenciaturas e bacharelatos). No âmbito do processo de Bolonha, a legislação recentemente promulgada exige que a formação profissional de professores, de todos os níveis de ensino não superior, seja obtida com cursos pós-graduados de mestrado, elevando assim o patamar de qualificação dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR GLOBAL SOBRE A HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL

Propomos, para finalizar este percurso, um roteiro, inspirado no caso português, que procura sistematizar alguns dos principais traços que foram caracterizando este tipo de organizações escolares, começando pelos espaços físicos que elas foram ocupando. Como aconteceu, em geral, no que se refere aos edifícios escolares, as escolas normais foram inicialmente instaladas em edifícios construídos para outros fins, palácios, conventos, casas particulares

⁷⁰ Fernandes, *Educação: uma frente de luta*, 132.

ou outros edifícios, havendo de tudo um pouco. A antiguidade, exiguidade e precariedade dos espaços marcou o início de funcionamento de muitas destas instituições. As queixas dos seus responsáveis em relação à necessidade de obras foram uma constante, assim como o seu adiamento. A Escola Normal do Porto, para ambos os sexos, fez a esse propósito, figura de pioneira, uma vez que começou a funcionar, em 1885, num edifício construído de raiz para o efeito. Ao longo do século xx outros lhe sucederam, com destaque para o emblemático edifício de Benfica da Escola de Lisboa, uma obra da República que começou a funcionar no início do ano de 1919, e para o novo edifício da Escola de Coimbra, uma obra do Estado Novo, que recebeu as primeiras atividades letivas em 1958. Mesmo assim, a quase totalidade das escolas mantiveram-se até à sua extinção em instalações adaptadas.

Ao longo do percurso de cada uma das instituições encontramos diretores carismáticos que deixaram a sua marca indelével num determinado momento. O seu estilo de liderança, o projeto pedagógico ou social que os animava, as relações que conseguiam entretecer com os outros atores em presença (unindo-os ou dividindo-os), a sua inserção e protagonismo nas redes políticas regionais ou nacionais ou a visibilidade na imprensa geral ou especializada, tudo isto tornava indissociável o homem (poucas vezes a mulher) e a instituição. Houve diretores com mandatos de décadas, tanto na fase inicial das Escolas Normais como nas Escolas do Magistério Primário durante o Estado Novo; outros não resistiram mais que uns meses. Também os houve interinos. Alguns primaram pela descrição. Fontes como as Atas dos Conselhos trazem até nós, tanto quanto é possível, a forma como conduziam as reuniões, as agendas que colocavam na ordem do dia, a dureza ou flexibilidade com que encaravam as desconformidades de alunos e alunas. Para as últimas décadas as memórias, deles e de outros atores, permitem-nos consolidar o esboço, designadamente nos casos em que temos a felicidade de ainda os termos entre nós ou os seus colegas e amigos. Para estes e muitos outros, as fotografias que chegaram até nós permitem-nos aprofundar o seu retrato físico e, quiçá, psicológico.

As fontes a que podemos aceder permitem-nos, na maior parte dos casos, estabelecer as listas dos professores que compunham os corpos docentes das instituições, um núcleo restrito nos primeiros anos, bem mais amplo na fase final. As áreas eram muito diversificadas, com predomínio, para grande parte do período, dos docentes ligados à formação geral dos alunos-mestres. A formação pedagógica foi, muitas vezes, residual e a iniciação à prática

incipiente. Se a tradição foi o recrutamento dos professores no terreno, entre pares experientes, a partir da reforma republicana recorre-se, em geral, a pessoas com formação universitária, muitas vezes com experiência noutros ciclos de ensino que não o primário. Muitos professores não o eram em exclusividade, outros, por vezes a maioria, tinham um vínculo precário. Tudo isto marcou o perfil e o projeto das instituições. Em qualquer dos casos, os professores (e professoras, naturalmente) representavam, quase sempre, a alma das escolas. Daí a importância que tem o seu estudo, a par do dos diretores que alguns deles também foram. É importante olhar para os seus percursos de formação e profissionais, para a sua intervenção na escola (quando as fontes o permitem), para os artigos escritos na imprensa ou para os compêndios produzidos, para os ideários pedagógicos subjacentes à sua escrita, para as memórias que deles nos chegaram ou para a sua imagem trazida por desenhos ou fotografias.

A humildade das origens sociais dos seus estudantes marcou, nos anos 60 do século XIX, o início de funcionamento das Escolas Normais. No caso da feminina de Lisboa, uma parte das alunas era oriunda de instituições asilares, o que parecia ser congruente com as ambições limitadas com que era imaginado o seu percurso pessoal e profissional. Esta condição faz parte do código genético da profissão. O debate sobre as vantagens ou desvantagens do internato acompanhou, igualmente, a fase inicial da vida das instituições, designadamente no que se refere às escolas pioneiras da capital. A consciência do papel social a desempenhar pelos futuros professores primários estava na base de um projeto de controlo global da sua formação que, nessa fase, tinha uma forte componente religiosa que não deixava de ser inspirada pelas raízes de uma atividade encarada tradicionalmente como vocação, missão ou sacerdócio.

Em muitas das escolas que foram surgindo pelo país, a partir dos anos 80 e, principalmente, 90 do século XIX, os contingentes escolares mantiveram-se em níveis muito modestos o que levou, em alguns casos, à suspensão da atividade das instituições. Ao mesmo tempo, a docência, ao nível do ensino primário, entrava no inelutável processo de feminização que foi contribuindo para a delimitação de um perfil profissional próprio e muito marcado pela sua suposta vocação maternal. Durante muito tempo, uma das poucas saídas profissionais das mulheres passou pela docência na escola primária. Por isso, durante o século XX, com naturais variações temporais e regionais, as origens sociais das alunas que procuravam as

escolas conheceram alguma diversidade. Não obstante a intensa vigilância exercida sobre essa população, designadamente no que se refere à moralidade e costumes (mesmo que de âmbito privado), foram muitas as formas de resistência e de afirmação de algum protagonismo, quer através da criação de associações ou publicações próprias, de atos de rebeldia ou desconformidade institucional, de frequentes ousadias no plano moral (onde estiveram, bastas vezes, implicados professores) ou, mesmo ainda que excepcionalmente, da realização de atos mais extremos como greves, que tiveram as suas manifestações em quase todas estas escolas.

Durante parte do tempo da sua existência, a formação proporcionada pelas Escolas Normais representava uma espécie de prolongamento do ensino primário. No sentido de preparar os futuros professores para o seu trabalho, eram aprofundadas e alargadas as matérias anteriormente estudadas. Os conteúdos de carácter geral compunham, assim, parte substancial dos currículos então desenhados. Como ficou atrás dito, a formação profissional era restrita, tanto no que se refere à sua componente teórica (habitualmente reduzida à pedagogia) como aos exercícios práticos em escolas anexas. A tardia reforma republicana do ensino normal (1919) procurou afirmar essa dimensão, suportada por um plano de estudos ambicioso (enciclopédico, na opinião dos seus críticos) que pretendia elevar o grau de exigência e o prestígio da formação profissional de professores. O projeto mostrou-se efémero, como muitos outros desenvolvidos no período. A reforma salazarista das, já então, Escolas do Magistério Primário, subsequente à sua reabertura, retoma, num plano bem mais limitado, essa vocação profissional ao potenciar, simultaneamente, a dimensão doutrinária e a dimensão técnica do exercício profissional.

Escolas normais, sua designação original, estas instituições ambicionavam ser veículo da norma a seguir por todos os professores. O seu contributo para a sistematização de um conjunto de conhecimentos e técnicas, bem como de normas e valores associados ao trabalho docente, foi naturalmente relevante, como o foi o seu contributo para a afirmação da identidade profissional dos professores. As muitas publicações impulsionadas por diretores, professores ou alunos destas escolas, tanto na fase de Escolas Normais como, em particular, já como Escolas do Magistério, são um claro indicador desse esforço de divulgação de um ideário pedagógico tido por moderno. Mesmo assim, em muitos momentos, essa exemplaridade pareceu duvidosa e foi sendo questionada pelos alunos e pela opinião pública. A distância entre

os discursos teóricos (na aparência inovadores) propagandeados pelos seus mestres e as práticas desenvolvidas por eles próprios, em condições muitas vezes precárias, não deixou de chamar a atenção.

Momentos houve, no entanto, em que as Escolas Normais ocuparam um lugar de vanguarda na luta por uma educação imaginada como nova, como aconteceu na Escola de Lisboa nos anos que se seguiram à inauguração do novo edifício. O seu corpo docente incluía um conjunto notável de educadores, de origens diversificadas e elevada formação, que procuravam fundamentar cientificamente e fazer medrar nesse contexto algumas das experiências pedagógicas do período, como os trabalhos manuais, a educação musical, a educação física, a medicina escolar, as excursões pedagógicas, entre outras. O período, relativamente curto, em que Adolfo Lima esteve à frente dos destinos da instituição é, certamente, o momento mais emblemático dessa união entre formação de professores e Educação Nova. O ambiente conservador e católico que marcou a vida das escolas durante o Estado Novo não impediu a permanência de algumas dessas propostas, no âmbito da agora chamada Escola Ativa, ainda que limadas do seu radicalismo original e da sua conotação social. É enfatizada a dimensão técnica da pedagogia, em particular no âmbito de disciplinas como a Didática Especial, que conheceu o seu apogeu entre os anos 40 e 60, tendo inspirado as práticas a desenvolver nas escolas anexas.

O pós-25 de abril permitiu, num contexto de grandes movimentações estudantis e sociais, a explosão de um conjunto de práticas mais ou menos radicais e inovadoras, recuperando algumas das propostas pedagógicas postergadas pelo regime e conduzindo a projetos de ligação das escolas com o meio (ou a comunidade) e dos estudantes com uma entidade então sacralizada - o Povo. A integração no currículo das ciências sociais, a afirmação da área das expressões, o desenvolvimento de projetos, o trabalho colaborativo e, em especial, as Atividades de contacto, verdadeiro *ex libris* desse momento pedagógico, deram um cunho diferente a estas instituições, tendo atraído jovens de muitas proveniências, barrados na sua entrada para a universidade e em busca de um espaço adequado para a vontade de intervenção política e social. A utopia também foi vivida, entre 1974 e 1976, nas Escolas do Magistério, mas não resistiu à chamada «normalização».

Tendo em conta a importância simbólica habitualmente atribuída à formação dos educadores do futuro, não é de estranhar que as instituições de

formação, em muitos momentos do seu percurso, tivessem sido caracterizadas pela regularidade e intensidade dos seus rituais. A inauguração da primeira Escola Normal, em 1862, com a presença do rei, abriu o caminho para um conjunto amplo de práticas rituais tuteladas pelos mais altos magistrados da nação. Na fase inicial é o catolicismo que marca presença no recolhimento dos internatos de Marvila e do Calvário. A República, momento forte de um vasto ritualismo cívico de pendor laico, que penetrou tanto o espaço público como os recintos escolares, foi um contexto favorável ao desenvolvimento nas Escolas Normais de festividades dedicadas ao culto da árvore, dos heróis da pátria ou dos próprios símbolos ou ideais do novo regime. Ao nível mais especificamente pedagógico, práticas como a exposição pública de trabalhos escolares foram, então, fomentadas, bem como os espetáculos que incluíam recitação de poesias, atuação do orfeão, etc. Uma parte dessas práticas prosseguiu durante o Estado Novo, designadamente as com intuítos patrióticos, mas voltaram a estar imersas numa ambiência católica, de que são exemplo as festas de Natal regularmente organizadas. As festas de receção aos novos alunos e de despedida dos finalistas simbolizavam dois momentos fortes da relação entre percursos individuais e vida institucional.

Não obstante o forte controlo que era exercido, de fora para dentro, sobre as instituições formadoras de professores, em particular no período autoritário, também é verdade que estas, por obra de alguns dos seus diretores (mas, também, de professores e alunos), foram conseguindo construir margens de autonomia e uma identidade própria que inspirou as memórias futuras de muitos dos que nela trabalharam e estudaram. Terminado, já em contexto democrático, o ciclo de vida das Escolas do Magistério Primário, substituídas pelas Escolas Superiores de Educação e inseridas estas no sistema de ensino superior, é a vez de surgir um olhar nostálgico que idealiza o ambiente profissional que nelas se respirava, o rigor da preparação técnica proporcionada, a dedicação de alguns dos seus mestres ou a exemplaridade da iniciação à prática profissional aí organizada. ■

Nota sobre os autores:

JOAQUIM PINTASSILGO é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É atualmente Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em especial na área de História da Educação, de que se destacam *República e formação de cidadãos* (Lisboa: Colibri, 1998); *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (Lisboa: Colibri, 2006); *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas* (Porto: ASA, 2007); *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (Lisboa: Colibri, 2009); *A Formação de Professores em Portugal* (Lisboa: Colibri, 2010); *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas* (São Paulo: Edusp, 2011); *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (Lisboa: Colibri, 2012); *O homem vale sobretudo pela educação que possui* (Lisboa: IEULisboa, 2012) [e-Book]; *Laicidade, religiões e educação na Europa do sul no século XX* (IEULisboa, 2013) [e-Book]; *O 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes* (Lisboa: Colibri, 2014).

MARIA JOÃO MOGARRO é doutora em Ciências da Educação – História da Educação pela Universidade de Lisboa (2004) e em Pedagogia - Formação de Professores pela Universidade da Extremadura (2001). É Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da sua Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação. Atualmente, é coordenadora do Doutoramento e do Mestrado em Ciências da Educação, especialização de Formação de Professores. Coordenou o Projeto *Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices* (financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia) e foi investigadora do projeto *Teacher Education Schools in Portugal: history, archive, memory*, também financiado pela FCT. Tem participado em vários projectos de investigação internacionais (Brasil, Espanha, França, Itália) e é autora de livros, artigos, conferências e comunicações nas áreas da história da Educação, formação de professores, património e cultura escolar e educação para a cidadania, destacando-se os títulos *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (Lisboa: Colibri, 2006) e *A Formação de Professores em Portugal* (Lisboa: Colibri, 2010).